

III CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Comprensión escolar del uso del saber

**SEPTIEMBRE
27 A 29 DE 2023**

- Septiembre 27: México
- Septiembre 28: Colombia
- Septiembre 29: Cuba

Modalidad híbrida en Cali, Colombia,
y on line en México y España:
Se puede participar con
videgrabación o en
directo virtual o
presencial

**EJES Y MESAS TEMÁTICAS
SOBRE EDUCACIÓN, CONCIENCIA Y
COMPETENCIAS:**

- Pedagogía y Didáctica
- Apropiación social de la ciencia y la tecnología
- Foucault y la educación
- Educación y cuidado
- Currículo y evaluación
- Educación y pedagogía para la vida
- Formación del profesorado

INFORMES E INSCRIPCIONES:

congreso@redipe.org direccion@redipe.org
www.redipe.org

INVITAN:



ENVÍO DE TRABAJOS

Envío de resúmenes (de 200 palabras con título, autores, correos, institución, país) desde el 15 de junio hasta el 05 de septiembre de 2023.

**INSTITUCIONES
VINCULADAS**



Libro de investigación: Pedagogía y educación Ciped-3 2023

Comprensión escolar del uso del saber

Libro de investigación: Pedagogía y educación Ciped-3 2023

Comprensión escolar del uso del saber

ISBN: 978-1-957395-29-6

Noviembre de 2023

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali Coedición: UCP, UH, UM, ELAM

En coedición: Editorial Redipe Capítulo Estados Unidos– Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Universidad Nacional Autónoma De México/Fes Acatlán, Universidad Nacional de Colombia, Uniminuto, Universidad SurColombiana, Universidad Autónoma de Madrid, otras.

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Presidente del congreso

Julio César Arboleda

Presidente del comité científico

Rosa Martha Rodríguez

Comité científico

Pablo Rodríguez Herrero

Rosa Martha Gitiérrez

Sebastián Franco Llanos

Gustavo Adolfo Arteaga Botero

PUJC

Comité organizador

Reina Saldaña Duque (USB)

Gustavo Adolfo Arteaga Botero - PUJC

Sebastián Franco (Uniminuto)

Luz Marilyn Ortiz (UDFJC)

Inidia Rubio (UMR; Angola)

Leidy Carolina Cuervo (USColombiana)

CONTENIDO

LA INVESTIGACIÓN EN LOS DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA . *Una mirada preliminar en torno a sus perspectivas de investigación*

Kimberlyn Dayana Montenegro; Mario Alberto Álvarez; Reina Saldaña Duque; Gabriela Bonilla

Universidad de San Buenaventura.....6

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS: HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ZONAS RURALES DE COLOMBIA CON SOSTENIBILIDAD SOCIOAMBIENTAL

Sebastián Franco Llanos, Daniela Gómez Bedoya, Isabella Avenia Apraez, Diana Sofía Jaramillo, Uniminuto- Buga..... 26

LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR DE LA CIUDAD DE NEIVA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS DE CAPACITACIÓN

Leidy Carolina Cuervo, Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia

Emperatriz Perdomo Cruz, Universidad del Tolima en Neiva-Colombia, Yuly Vanessa Pinto

González, Fundación Universitaria Navarra-UNINAVARRA en Neiva-Colombia, Gloria

Mercedes Chávarro Medina, Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia....34

TÉCNICAS Y ANÁLISIS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PRUEBA EN EL ÁREA DE QUÍMICA GENERAL, DIRIGIDA A ESTUDIANTES QUE INICIAN SU CICLO UNIVERSITARIO

Liliana García Barco, Diana Marcela Trujillo Suárez, Ramiro Alfonso Rada Perdigón,

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.....47

LA INVESTIGACIÓN EN LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INFANTIL. REFLEXIONES PRELIMINARES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Valentina Alvarado Marroquín; Maria Camila Ortiz Millán; Ingrid Viviana Herrera Cubillos;

Sharon Lizeth Gonzalez Ramírez; Martha Lucía Quintero Torres, Universidad de San

Buenaventura Cali.....73

FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA PRIMERA INFANCIA: NECESIDADES Y SENTIRES SOBRE ESTRATEGIAS INCLUSIVAS PARA LA DISCAPACIDAD VISUAL

Cobo Cruz Ingrith Dahiana, González Gómez Viviana Cristina, Montoya Gutiérrez Tatiana

Valentina, Rojas Cruz Luz Carime, Sebastián Franco Llanos, Corporación Universitaria

Minuto de Dios Facultad Educación – Licenciatura en Educación Infantil, Guadalajara de Buga – Colombia.....107

PROBLEMAS DE ORIENTACIÓN ESPACIAL EN NIÑOS/AS DE 5 A 8 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

María de los Ángeles Cignoli, Universidad de Córdoba, Argentina.....120

REFLEXIONES SOBRE TRÁNSITOS DE LA MODERNIDAD EN EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO

Reina Saldaña Duque, Fredy Eduardo Vásquez-Rizo, Kimverlyn Dayana Montenegro, Gabriela Bonilla Caicedo, Mario Alberto Álvarez, Colombia....134

ESTRATEGIAS LÚDICAS MEDIADAS POR LAS (TIC) PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRUPO PÁRVULOS DEL HOGAR INFANTIL MI PEQUEÑO MUNDO UBICADO EN GINEBRA, VALLE DEL CAUCA.

Katherin Alexandra Velásquez Castro, Luisa Fernanda Calero Sabogal, Alejandra Contreras Cardona, Sebastián Franco Llanos, Uniminuto.....160

LA CULTURA ESCOLAR: RESULTADO DE TENSIONES DISCURSIVAS

Elvis Emir Campo Figueroa, Universidad de San Buenaventura -Cali-Colombia...172

VIAJANDO AL CORAZÓN DE LA MONTAÑA PARA CONOCER EL LENGUAJE EMBERA

Sandra Marcela Bedoya Lozano, Luz Karime Ramírez Gómez, Derly Johanna Bejarano Agudelo, Sebastián Franco Llanos, Uniminuto, Buga, Colombia.....194

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: LOS CONTRASENTIDOS DE LA VIDA ESCOLAR

Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM-FES Acatlán.....203

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN COMUNICACIÓN (TIC) Y SU INCIDENCIA EN LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA

Doris Leonor Acuña Mendoza, Universidad de La Guajira.....224

CONSTRUYENDO ENTORNOS SALUDABLES EN CALI: ESTRATEGIAS PARA FORTALECER EL TEJIDO SOCIAL Y LA EQUIDAD

John Fredy Bustos Lopez, Gustavo Adolfo Arteaga Botero, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.....236

I.

LA INVESTIGACIÓN EN LOS DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Una mirada preliminar en torno a sus perspectivas de investigación¹

RESEARCH IN DOCTORATE DEGREES IN EDUCATION IN COLOMBIA. A preliminary look at its research perspectives

Kimberlyn Dayana Montenegro²;

Mario Alberto Álvarez³;

Reina Saldaña Duque⁴;

Gabriela Bonilla⁵

¹ Este Artículo responde al Programa de investigación “Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana” correspondiente al Grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura, especialmente en sus líneas de: Pensamiento pedagógico; Lenguajes, narrativas y literatura; Infancia.

² Estudiante de VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de San Buenaventura Cali.

³ Doctor en Educación Social de la Universidad de Granada, España. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Gestión y Planificación del Desarrollo Urbano y Regional de la Escuela Superior de Administración Pública. Especialista en Docencia Universitaria UGC. Economista de la Universidad La Gran Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano. Coordinador del Énfasis de Investigación Doctoral Estudios Culturales y Pensamiento Pedagógicos Latinoamericanos.

⁴ Doctora en educación de la USB Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano y doctora en Educación de la USB Cali. Especialista en Investigación en Contextos de Docencia Universitaria de la USB Cali. Docente de la MEDH de la USB Cali. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano en la USB Cali.

⁵ Estudiante de VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de San Buenaventura Cali.

Resumen

El presente artículo de revisión y reflexión sobre la investigación en los doctorados en educación en Colombia, explora la oferta de programas de en este nivel formativo, identificando la denominación, aspectos de la estructura administrativa y de organización de las apuestas educativas, la ubicación geográfica, el tipo de universidad y los créditos exigidos, lo mismo que la duración.

De igual manera, alude a las exigencias del marco normativo que regula y vigila los programas de doctorado, enfatizando en requisitos de la acreditación de alta calidad y transitando por la carga de significación que implica el atributo de calidad. Se centra en los énfasis de investigación de los programas ofertados a nivel doctoral y en los grupos de investigación que lo respaldan, a partir de las publicaciones que se socializan e incorporan en los Cvlac, con la finalidad de reflexionar sobre la importancia de la misma, tanto en la universidad como en los programas con oferta doctoral.

Se hace una reflexión sobre las perspectivas de la investigación que se viene desarrollando y las implicaciones en torno a lo pedagógico, a partir del sentido que se toma en las diferentes modalidades observadas, como perspectivas de saber.

Palabras Clave

Educación, Pedagogía, Investigación, formación e investigación doctoral

Summary

This review and reflection article on research in doctorates in education in Colombia explores the offer of programs at this training level, identifying the name, aspects of the administrative and organizational structure of educational commitments, geographical location, the type of university and the credits required, as well as the duration.

Likewise, it alludes to the demands of the regulatory framework that regulates and monitors doctoral programs, emphasizing the requirements of high-quality accreditation and going through the burden of significance that the quality attribute implies.

Emphasis is placed on the research emphases of the programs offered at the doctoral level and on the research groups that support it, based on the publications that are socialized and

incorporated into the CvIac, with the purpose of reflecting on its importance. Both in the university itself and in programs with doctoral offers.

It ends with a reflection on the perspectives of the research that is being developed and the implications regarding pedagogy, based on the meaning that is taken in the different modalities observed, as perspectives of knowledge.

Keywords

Education, Pedagogy, Research, training and doctoral research

Introducción: Tendencias desde un estado del arte

A partir de la metodología del estado del arte, se aborda la revisión de tres tipos de documentos: teóricos, legales e institucionales, para el caso de las dos últimas fuentes se obtienen de plataformas institucionales de las universidades y del Estado que las regula (MEN- SACES- SNIES-MINCIENCIAS, CNA y CONACES), desde aquí se despliegan tres momentos o trayectos; uno, la selección de recursos documentales, dos, clasificación e información, y tres, el reconocimiento de tendencias investigativas de los grupos y líneas en cada universidad.

Frente a los documentos teóricos-académicos alusivos a las publicaciones y gestión del conocimiento de los grupos y líneas de investigación se tiene que, los 32 programas de doctorados en educación a nivel Nacional en sus GrupLac registran una producción de artículos, capítulos de libros y libros, alrededor de 390 para un total de 80 grupos de investigación, dentro de lo cual se denota una tendencia denominativa de los mismo en campos como la pedagogía, educación matemática, innovación en ambientes virtuales y desarrollo humano.

Los programas de doctorados revisados constituyeron ocho grupos, los cuales son: doctorados en educación, doctorados en educación y cultura ambiental, doctorados en educación-interculturalidad y territorio, doctorados en educación y sociedad, doctorados en educación matemática, doctorados en educación física, doctorados en educación y estudios sociales, doctorados interinstitucional en educación y doctorados en ciencias de la educación.

Tabla 1. Oferta de programas de Doctorado en Educación en Colombia

#	Programa	Universidad	Tipo de universidad
1	Doctorado en educación	Universidad de Caldas	Oficial
2	Doctorado en educación y cultura ambiental	Universidad Surcolombiana	Oficial
3	Doctorado en educación y cultura ambiental	Universidad de la amazonia	Oficial
4	Doctorado en educación	Universidad de Antioquia	Oficial
5	Doctorado en educación física	Universidad de Antioquia	Oficial
6	Doctorado en educación	Universidad San Francisco de Paula Santander	Oficial
7	Doctorado en educación, interculturalidad y territorio	Universidad del Magdalena-Unimagdalena	Oficial
8	Doctorado en educación	Universidad Santo Tomas	Privado
9	Doctorado en educación	Universidad Pontifica Bolivariana	Privado
10	Doctorado en educación	Universidad de la Sabana	Privado
11	Doctorado en educación	Universidad del Norte	Privado
12	Doctorado en educación	Universidad de San Buenaventura	Privado
13	Doctorado en educación y sociedad	Universidad de la Salle	Privado
14	Doctorado en educación	Universidad Santiago de Cali	Privado

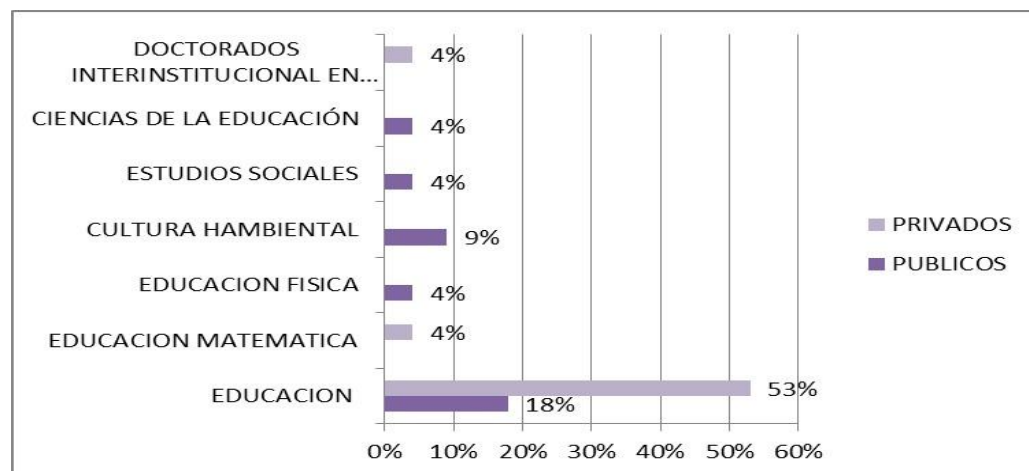
15	Doctorado en educación	Universidad de los Andes	Privado
16	Doctorado en educación	Universidad Antonio Nariño	Privado
17	Doctorado en educación matemática	Universidad Antonio Nariño	Privado
18	Doctorado en educación	Universidad Católica de Manizales	Privado
19	Doctorado en educación	Universidad Católica Luis Amigó	Privado
20	Doctorado en educación	Corporación Universidad de la Costa CUC	Privado
21	Doctorado en educación y estudios sociales	Tecnológico de Antioquia	Oficial
22-29	Doctorados en ciencias de la educación	RUDECOLOMBIA Magdalena-Quindío- Nariño-Atlántico- Cartagena-Tolima- Cauca-Tecnológica de Pereira	Oficial
30-32	Doctorado Interinstitucional en Educación	(Universidad Pedagógica Nacional- Francisco José de Caldas- Univalle)	Privado

Fuente propia: Álvarez, M; Saldaña, R; Bonilla, G; Montenegro, G (2023)

De acuerdo a los documentos institucionales publicados por los programas de doctorados en educación desde un ejercicio interpretativo, se encuentra una mirada a su estructura administrativa, así como al énfasis y localización al igual que su origen e historia en Colombia. Así las cosas, desde su estructura administrativa se denota que no existen programas virtuales; se encuentran 32 doctorados en educación en modalidad presencial en las 32 universidades ya

indicadas. Se alcanza a reconocer que, en términos de oferta en el país, prevalece la universidad privada en un 57%. Otro aspecto de la parte administrativa tiene que ver con la denominación, aquí se hace un análisis comparativo para evidenciar los campos o índoles desde donde dialogan los doctorados en educación en Colombia.

Figura 1. Denominación de los programas de Doctorados en Educación



Fuente propia: Álvarez, M; Saldaña, R; Bonilla, G; Montenegro, G (2023)

Primero, es importante indicar que las denominaciones de los doctorados van acorde al Decreto 1295 del 20 de abril del 2010 por el cual se estipula el registro calificado de los programas académicos de educación superior, en el Art. 5.1 indican que *“La denominación o nombre del programa; el título que se va a expedir; el nivel técnico profesional, tecnológico, profesional universitario, de especialización, maestría o doctorado al que aplica, y su correspondencia con los contenidos curriculares del programa”*. De igual manera, el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 menciona que las denominaciones son importantes, el Artículo 2. Estipula que *“La institución de educación superior deberá especificar la denominación del programa y la correspondiente titulación, de conformidad con su naturaleza, modalidad de formación y metodología. La denominación académica del programa deberá indicar claramente el tipo de programa, modalidad y nivel de formación ofrecido y deberá corresponder al contenido curricular”*, así mismo, la ley 30 de diciembre 28 de 1992 pone en consideración los campos de acción y programas académicos que buscan potenciar, desarrollar y gestionar los conocimientos en clave a su proceso investigativo.

Dentro de esta mirada administrativa de los doctorados, es importante resaltar las universidades y con ello programas que cuentan con una acreditación de alta calidad en clave a sus procesos académicos e investigativos, el reconocimiento a nivel nacional e internacional, sus ejes y apuestas indagativas, apertura, movilidad etc., que asegura niveles de formación de gran alcance. En este panorama, se tiene que los programas doctorales en la universidad de Antioquia y la pedagógica Nacional (Interinstitucional) son los programas de mayor vigencia en el país, el primero con ocho años y el último con 10 años. Se destaca que acorde al CNA las instituciones educación superior están en libertad de optar por la acreditación de alta calidad de los programas que ofrecen para su continuo mejoramiento e innovación, [...] *Este carácter voluntario introduce una diferencia sustancial con los procesos de registro calificado, proceso que es obligatorio, realización del mandato de la suprema inspección y vigilancia, mecanismo para la autorización de funcionamiento de los programas, mediante la constatación del cumplimiento de los requisitos básicos de calidad, definidos por el Gobierno Nacional.*

De igual manera, es necesario indicar que, la acreditación en alta calidad de los programas promueve el fortalecimiento en los procesos académicos, el alto impacto en los niveles de formación de los estudiantes, como se estipula en los principios para el aseguramiento de la alta calidad dispuesto por el Acuerdo 02 del CESU⁶ destacando la mirada entorno al

⁶ a) Idoneidad. Es la capacidad y cualificación que tiene la institución o el programa académico para implementar la misión institucional en el proyecto educativo institucional y en el proyecto educativo del programa académico, o los que hagan sus veces, y para prestar a la comunidad un servicio de alta calidad.

b) Universalidad. Es la cualidad de la educación como práctica que se soporta en el conocimiento históricamente acumulado en los múltiples ámbitos en los cuales se realizan las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

c) Coherencia. Es el grado de correlación efectiva entre lo que la institución y el programa académico declaran en su misión, en el proyecto educativo institucional y en el proyecto educativo del programa académico, o los que hagan sus veces, y lo que efectivamente realizan, de acuerdo con su identidad, misión y tipología.

d) Pertinencia. Es la actuación congruente, conveniente, coherente y adecuada a las condiciones y demandas sociales, culturales y ambientales del contexto en el que las instituciones y los programas académicos desarrollan sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

e) Integridad. Es el cumplimiento de la promesa de valor de la función social de la educación superior establecida en la misión institucional, el proyecto educativo institucional y en el proyecto educativo del programa, o los que hagan sus veces, para desarrollar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, de manera que se posibilite el desarrollo humano desde una perspectiva ética.

f) Objetividad. Es la cualidad de las decisiones y actuaciones que, basadas en razones cualitativas y cuantitativas y sustentadas en evidencias precisas e imparciales, dan sustento a los juicios sobre la alta calidad de los programas académicos y de la institución que profieren los actores que componen el Sistema Nacional de Acreditación.

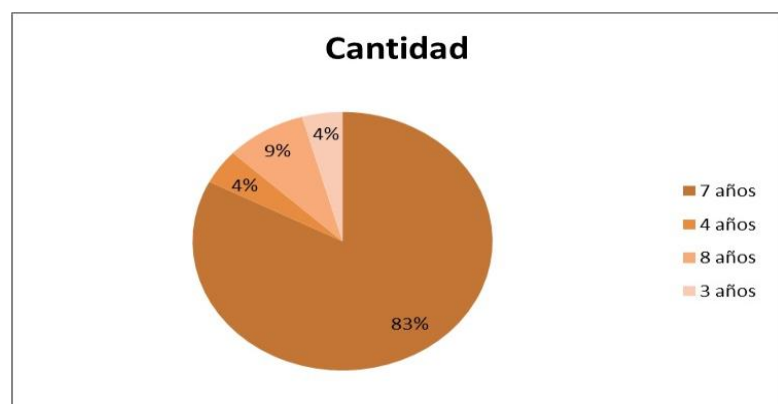
g) Transparencia. Es la disposición de los actores del Sistema Nacional de Acreditación a hacer públicos, de forma oportuna, veraz y válida, los resultados de la operación y gestión de sus funciones, mediante la rendición de cuentas y el acceso a la información.

mejoramiento continuo, la diversidad, equidad, multiculturalidad, la construcción de comunidades académicas a nivel regional, nacional e internacional, el desarrollo de proyectos y movilidades conjuntas en clave a dar respuestas urgentes en y para los territorios, la articulación y correlación entre el mundo académico y el mundo de la vida, entre otros alcances de lo que se llama calidad e los programas doctorales en este caso.

Desarrollo de la exploración documental para la identificación de perspectivas de investigación

El desarrollo de la exploración documental, como se menciona al inicio del texto, pretende identificar las perspectivas de la investigación que están presentes en los programas de Doctorado en Educación en Colombia, por lo tanto, la caracterización de la oferta, inicia con la duración comparativa, los énfasis que se desarrollan en cada uno de los doctorados, la ubicación geográfica y la producción académica y científica de los Grupos de Investigación que los respaldan. Haciendo un análisis de comparación de los doctorados en educación a nivel Nacional, se logró evidenciar en términos de vigencia que el 83% tiene una duración de siete (7) años de las 32 universidades abordadas en la revisión documental, para mayor correlación en la siguiente figura (2) se logra observar los porcentajes.

Figura 2. Duración promedio de los programas de doctorados en educación en Colombia



Fuente propia, 2023

h) Accesibilidad. Es la dimensión del derecho individual a la educación que permite ingresar al sistema educativo en condiciones de igualdad.

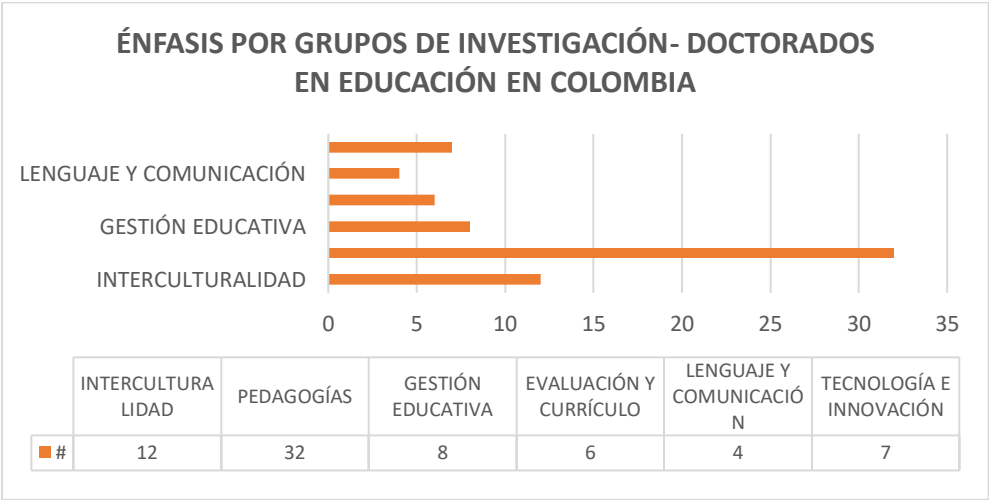
i) Diversidad. Es el reconocimiento de las particularidades diferenciadoras y únicas de la institución y del programa académico, frente a sus pares de referencia, y que enriquecen el sistema de educación superior sin afectar la calidad y la alta calidad.

En clave a lo expuesto, cabe indicar desde la estructura administrativa que es importante desde las instituciones de educación superior trabajar en pro de la calidad en los procesos académicos y el mejoramiento de las labores formativas, en tanto en niveles de formación como el doctorado, se tributa a la construcción e episteme, a la consolidación de niveles de pensamiento que repercutan si bien los campos y escuelas de pensamiento, también los contextos y territorios.

Perspectivas investigativas

Haciendo una revisión en clave a las producciones académicas e investigativas, las líneas y grupos de cada doctorado en educación a nivel de Colombia, se tiene que, el énfasis de los grupos de investigación de los doctorados en educación en Colombia a fecha del 2023 se centra en un 42% en el campo de las pedagogías, en un 15.8% en la interculturalidad, en la gestión educativa en un 10.5%, en el campo de la evaluación y el currículo en un 8.0%, en un 9,2% en tecnologías e innovación, y en un 9,2% en el lenguaje y las comunicaciones, acorde a la figura tres.

Figura 3. Énfasis por grupos de investigación en los doctorados en educación en Colombia

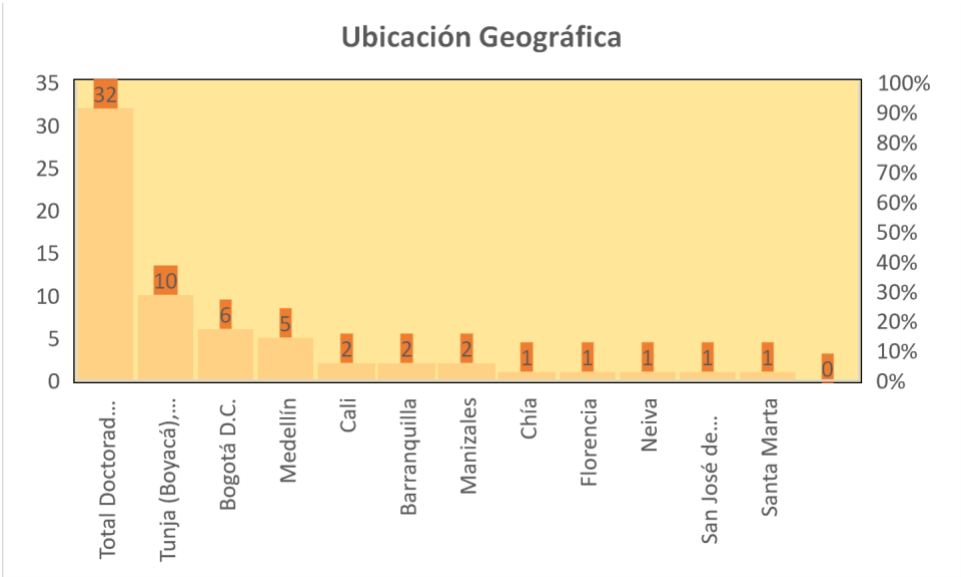


Fuente propia, 2023

Por otro lado, la localización geográfica de los programas, predominan más en RUDECOLOMBIA con el doctorado en ciencias de la educación, el cual prevalece en un 30%

ya que está en diferentes municipios del país, los cuáles son: Tunja (Boyacá), Barranquilla (Atlántico), Cartagena (Bolívar), Popayán (Cauca), Santa Marta (Magdalena), Pasto (Nariño), Armenia (Quindío), Ibagué (Tolima), y Pereira (Risaralda), De esta manera, en la Figura tres (3) se puede observar la ubicación geográfica de cada doctorado a Nivel Nacional.

Figura 4. Ubicación geográfica de los programas de doctorados en educación a Nivel Nacional



Fuente propia, 2023

Los doctorados en Colombia han venido haciendo un cambio transformador en la educación superior y el conocimiento, es por esto, que es importante conocer su origen como lo refiere Soto, D (2009) “Los doctorados en Colombia con el carácter de desarrollar investigación, son de reciente creación de finales del siglo XX. Estos se originan por el cambio en la concepción de la universidad y por la globalización del conocimiento” (p.152) de ahí que los procesos de gesta de conocimiento, vínculos sociales, con los territorios, la construcción de un pensamiento crítico y decolonial siguiendo a Walsh, sea preponderante cuando se abre una ventana para pensar en la educación superior y en este caso, en torno al quehacer y direccionamiento de los conocimientos que se permiten construir en educación.

Para el caso de esta revisión preliminar de los doctorados en educación en Colombia a la fecha del 2023, es importante destacar que, en términos de vigencia, en el 2019 se registra en el

SNIES el doctorado en educación en la Universidad de Antioquia, y el más joven está acorde al SNIES (2023) la Corporación universitaria de la Costa CUC.

Tabla 2. Vigencia acorde al SNIES (2023) de los doctorados en educación

NOMBRE INSTITUCIÓN	PROGRAMA	RECONOCIMIENTO DEL MINISTERIO	Fecha registro en SNIES
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	DOCTORADO EN EDUCACION	Acreditación de alta calidad	21/03/1998
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS		Registro calificado	08/03/2010
UNIVERSIDAD DE LA SALLE	DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD		02/12/2011
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	DOCTORADO EN EDUCACION		26/01/2012
UNIVERSIDAD DEL NORTE			31/07/2012
UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	DOCTORADO EN EDUCACION MATEMATICA		29/08/2012
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN		25/04/2013
UNIVERSIDAD DE CALDAS			21/11/2014
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA	DOCTORADO EN EDUCACION Y CULTURA AMBIENTAL		03/07/2014

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL	03/07/2014
UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES		24/07/2015
UNIVERSIDAD DE LA SABANA		25/07/2015
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA		08/10/2017
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI		26/06/2018
UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ	DOCTORADO EN EDUCACION	23/09/2019
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER		20/12/2019
UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA – UNIMAGDALENA		13/07/2020
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA	15/10/2020
TECNOLOGICO DE ANTIOQUIA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y ESTUDIOS SOCIALES	05/11/2020

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	DOCTORADO EN EDUCACIÓN	30/12/2020
CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC	DOCTORADO EN EDUCACIÓN	20/01/2021

Por otro lado, la investigación en contextos universitarios les permite a los estudiantes conocer sobre su entorno, ampliar sus conocimientos, conocer nuevos paradigmas que pueden aportar para un cambio en la sociedad, además de conocer nuevos conceptos e ideas frente a la recurrencia de la tecnología, la ciencia, las transformaciones sociales, políticas, culturales, los contextos, territorios, epistemes y epistemologías que están en vanguardia y que obedecen ciertos retos y desafíos históricos y sociales.

De ahí que sea importante investigar para generar cambios significativos y adquirir nuevos saberes, como lo refiere Scribano, Gandia y Magallanes (2006) “investigar es aplicar categorías de interpretación a una realidad que no se nos presenta como unívoca y absoluta, por lo cual es susceptible a diferentes interpretaciones” (p.10). Por medio de la investigación se adquieren conocimientos, Pérez, M; Ocampo, F; Sánchez K, (2007) señalan que “La investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (p.2) Desde esta perspectiva la investigación en la educación superior juega un papel importante ya que es uno de los ejes de gestión para guiar la gestión de conocimiento en la educación superior, de ahí que cada institución requiera establecer un compromiso en torno a los recursos investigativos, las movilidades, los proyectos, las redes y la transformación el conocimiento que fortalezca e impulse el desarrollo inter e intra institucional, al igual que irrigue el territorio y los ritmos de vida de quienes investigan.

Los Grupos de investigación que respaldan la oferta de programas doctorales en educación, de conformidad con lo establecido en la Ley 30 de 1992, permite conocer lo que las instituciones educativas de educación superior deben ofrecer para llevar a cabo la aplicabilidad y modos de

enseñanza de los procesos de investigación, como lo refiere el Capítulo VII- del fomento, la inspección y vigilancia, en el Artículo 31⁷.

Vale la pena indicar que en la Resolución 1036 de 2004 se establece la importancia de seguir potenciando las capacidades de los estudiantes en pro de la implicancia no tan solo personal, sino también social, política, económica y cultural que de ella deviene, en ese sentido, los currículos requieren flexibilidad, coimplicancias desde la perspectiva intercultural. Un currículo político y crítico que ayude a dar elementos para la formación del sujeto.

En el Artículo 3 se invita a mirar el “el propósito de hacer efectiva la articulación entre docencia e investigación y de desarrollar en los estudiantes la cultura investigativa y el pensamiento crítico, así como coadyuvar al desarrollo educativo nacional, regional, institucional y de las comunidades educativas, las instituciones de educación superior” y en este camino, el MEN desde Colciencias crean estrategias para que se irrigen desde la educación básica hasta la educación universitaria busca “contribuir a la gestión de la actividad científica, tecnológica y de innovación” a partir de estímulos, becas, promoción de proyectos regionales, departamentales y nacionales, de tal manera que se siga invirtiendo en las dinámicas investigativas y se cree una “cultura” de la investigación en cada entidad institucional. De esta manera el MEN transforma el sistema educativo implementando las TIC, para potenciar a los jóvenes con pensamiento crítico, competentes y creativos, así como lo refiere el MEN Formar para la ciencia, la tecnología y la innovación.

Es importante mencionar que la investigación formativa conlleva a un trabajo en equipo el cual se debe desarrollar una interacción continua, como indica Miyahira, J (2009)

⁷ d) Adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de Educación Superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo.

e) Facilitar a las personas aptas el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, al arte y a los demás bienes de la cultura, así como los mecanismos financieros que lo hagan viable.

g) Fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura.

De esta manera, en el Capítulo II Del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes). Artículo 37. Mencionan lo que deben fortalecer tanto en los investigadores como en el docente, ya que cumple un papel fundamental en el acompañamiento a través de los procesos de investigación.

i) Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en Directivos y docentes de las instituciones de Educación Superior.

f) Fomentar la preparación de docentes, investigadores, directivos y administradores de la Educación Superior.

g) Promover el desarrollo de la investigación en las instituciones de Educación Superior.

La investigación formativa [...] desarrolla las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para la actualización del conocimiento y habilidades de los profesionales. [...] desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, de análisis y de síntesis de la información, y de búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación. (p. 119)

En este sentido, la investigación en las universidades como sistema de gestión y transformación del conocimiento, cumplen un rol y responsabilidad con la sociedad. La invitación es trascender la mirada tradicional de investigar y posibilitar otras rutas y trayectos para hacer investigación, máxime cuando hablamos de diferencia, contextos, interculturalidad. Pedagogías otras, epistemes otras y sabidurías de los territorios.

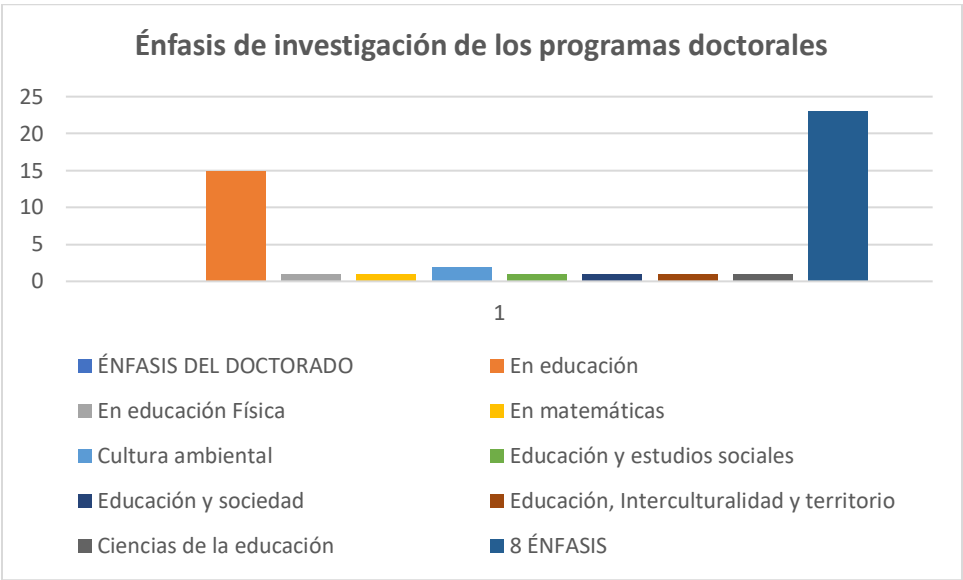
Becerra, Zárate y Rodríguez (2015) indican que,

[...] la universidad debe trascender de la idea tradicionalista de formación hacia un énfasis de gestor del conocimiento, que permita velar por la pertinencia pedagógica, el papel investigador de los profesores, la formación de profesionales en la estrategia de apropiación e innovación social y las reformas universitarias en clave a las tecnologías, con el propósito que la comunidad educativa y la sociedad en sí, se enriquezcan por la mejor vía de la producción intelectual generada por la Instituciones de Educación Superior. Es entonces, que la Gestión de la Investigación en la universidad se considera como la capacidad dinámica relevante de la institución y la principal impulsora del desarrollo de las capacidades y competencias en el conocimiento. (p.217)

Se busca entonces, promover la comprensión del mundo, desarrollar nuevas teorías, ayudar en la resolución de problemas. Investigar implica el saber ser de un proceso que garantice la implicancia de tipo teórico, documental o aplicado, pero que abra posibilidades y nuevos horizontes en el campo en este caso, de la educación. En este sentido, los doctorados en educación aportan a la creación de nuevos conocimientos, buscan nuevas soluciones a problemáticas que se dan dentro de campos disciplinares, abre escenarios para pensar críticamente, tomar postura frente al mundo, re crear otros conocimientos, campos, saberes, y

es en este sentido que se puede indicar que, los doctorados aquí abordados posibilitan ver sus campos de conocimiento o centros de atención.

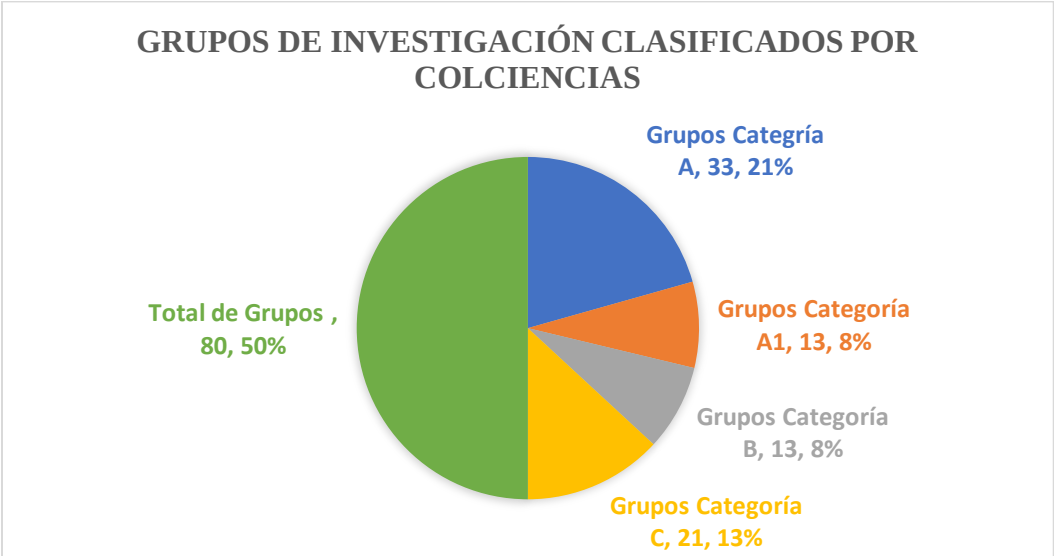
Figura 5 Comparativo entre campos de investigación en los doctorados en educación



Fuente propia, 2023

Se observa que si bien el campo de conocimiento, índole está en la educación, se derivan perspectivas de estudio como las matemáticas, la cultura ambiental, la sociedad, interculturalidad, etc., que recoge el centro y lugar desde donde dialoga el programa.

Figura 6 Temáticas investigativas y clasificaciones en Colciencias



Fuente propia, 2023

Los campos de mayor producción académica e investigativa de los doctorados como se ha venido diciendo, está en la pedagogía, la formación, los saberes situados, el sujeto y la producción de conocimiento. Se observa que el doctorado en RUDECOLOMBIA tiene mayor producción académica en el campo de la educación.

Conclusiones a manera de cierre/apertura

El trabajo exploratorio realizado a manera de revisión documental, permite identificar algunas perspectivas de la investigación en los Doctorados en Educación en Colombia, esto es en primer lugar, conforme a la denominación de los programas formativos, que el interés de abordar asuntos del saber y del conocimiento, descansan en los siguientes aspectos, tales como:

En primer lugar, los doctorados en educación en Colombia abordan los diferentes tópicos de interés relacionados con demandas sociales, políticas, económica y educativas; toda vez que las prácticas de los diferentes actores, comparten o se resisten, a través de su práctica, la construcción teórica y conceptual y los presupuestos congregados en torno a las políticas educativas y los lineamientos de los organismos que vigilan y controlan dicha actividad de

formación y de investigación. En este sentido, los doctorados en educación en Colombia se sitúan sus reflexiones, acciones e intencionalidades en los tópicos que se congregan en lo que se denomina lo educativo, concentrándose la oferta académica, tanto pública como privada en un 71% en los asuntos que son propios de dicho campo.

En segundo lugar, se establecen relaciones y vínculos con lugares y campos de discursivos de la cultura. Continúa en importancia, las ciencias de la educación, que se circunscribe al abordaje de la educación como objeto de estudio, respetando los criterios de cada saber disciplinar, tales como la pedagogía, antropología sociología, psicología, economía, política, entre otros saberes disciplinares, que dan cuenta de una estructura y organización propio de las ciencias sociales y las humanidades, que descansa en acervos teóricos y conceptuales y en perspectivas metodológicas inherentes a cada saber. Por últimos, la especialización de la educación en compartimentos como la educación física o la educación en matemáticas, asumen la necesidad de explorar los asuntos relacionados con la enseñanza y aprendizaje medidos por las didácticas.

En tercer lugar, los resultados del ejercicio exploratorio y descriptivo de la formación doctoral en educación, entrega que los programas que actualmente se ofertan en Colombia, en 32 universidades, 14 de ellas privadas y 9 públicas, precisando que el doctorado de Rudecolombia reúne las siguientes universidades públicas Magdalena, Quindío, Nariño-Atlántico, Cartagena, Tolima, Cauca y Tecnológica de Pereira y el Doctorado Interinstitucional que agrupa las universidades Pedagógica Nacional, Francisco José de Caldas y Univalle. La duración de la formación doctoral es en promedio de acuerdo con las estadísticas recolectadas es de 7 años, otras de 8 años y finalmente, las que lo proyectan a 3 o 4 años.

Cuarto, en cuanto a los Grupos de Investigación que soportan los programas doctorales en educación en Colombia, se cuenta con 80 grupos clasificados y reconocidos por Colciencias, con proporciones de 13 grupos en A1; seguidos de 33 grupos de investigación en A, que representa el 8% y los demás situados en B, que representa el 8% y 21 grupos en C, que expresa el 13%.

Quinto y en coherencia con el comentario anterior, la producción bibliográfica total de los grupos de investigación es aproximadamente de 390 aportes y contribuciones a la producción de nuevo conocimiento o de las distintas posibilidades que ofrece el Sistema de Ciencia, Tecnología e

Innovación, de los cuáles, Rudecolombia tiene una mayor producción, seguido por la universidad de Santo Tomas de Aquino, la universidad Surcolombia; Universidad de la Salle y la universidad de San Buenaventura, sede Cali, los cuales se enuncian en artículos, libros, capítulos de capítulos y ponencias a nivel nacional e internacional.

En sexto lugar, con la pretensión de identificar y caracterizar de manera preliminar las perspectivas de investigación de los doctorados en Educación en Colombia, se encuentra que los tópicos de interés de la investigación más destacados son los asuntos del conocimiento relacionados con lo pedagógico, de total de 100%, el ámbito que representa el 33% de las intencionalidades, manifestadas en los documentados consultados, seguido por los escenarios de la interculturalidad con un 12%, continúa aspectos relacionados con la gestión educativa con un 8%; la tecnología y la innovación con un 7%, evaluación y currículo con 6% y lenguaje y comunicación con un 4%; los demás tópicos no son tan representativos en cuanto al total de la oferta de programas.

Finalmente, es importante señalar que sí bien es cierto, el tópico de mayor interés es lo relacionado con lo pedagógico, la carga de significación y sentido que transita sobre lo que se comprende por ello, va desde considerar la pedagogía una disciplina científica cuyo objeto de estudio es la educación, objeto que también es entendido en función de diversos usos en la práctica discursiva, tales como: cultivar humanidad, formación, enseñanza, aprendizaje, escuela, socialización, transformación social, entre otros. Y lo pedagógico, no necesariamente está solo vinculado con las ciencias sociales y las humanidades, sino que transita en torno, a continuar el acto reflexivo sobre el tipo de hombre que se forma, el sentido de lo humano, los proyectos de socialización y las relaciones con la naturaleza y el cosmos; es decir, pensar que lo pedagógico expresa un significativo báculo con lo filosófico y lo cultural.

Referencias bibliográficas

- Arias-Zapata, D. A. (2020). Investigar, escribir y publicar. ¿Qué tan importante es para la universidad? Caso de estudio hasta el 2018. *Revista Comunicación, cultura y política*, 11, 110 – 148.
- Ávila, R. M., & Sánchez, R. M. M. (2012). ¿Publicar o no publicar? La importancia de las publicaciones en los programas doctorales. *REDIP. UNEXPO. VRB. Venezuela*. Vol. 2. No. 1 pp 56-67
- Becerra, L; Zárate, R; Rodríguez, D (2015). Gestión de la Investigación Universitaria: un escenario académico para la apropiación social del conocimiento. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*. Vol. 4 N.2 pp. 215-226
- Miyahira, J (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev Med Hered* 20 (3) pp. 119-122
- Pérez, M; Ocampo, F; Sánchez, K (20015). Aplicación de la metodología de la investigación para identificar las emociones. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 6 N.11 pp. 2-22
- Rizo, M. (2017). Importancia de la investigación en la educación superior. [Revista ciencias de la educación y humanidades. Vol. 3 N.5 pp. 9-14](#)
- CNA. Acuerdo CESU 02 de 2020
- Decreto 1295 del 20 abril del 2010
- Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003
- Ley 30 de diciembre 28 de 1992
- MinCiencias, 2023
- Resolución 1036 de 22 de abril de 2004

2.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS: HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ZONAS RURALES DE COLOMBIA CON SOSTENIBILIDAD SOCIOAMBIENTAL

Sebastián Franco Llanos⁸,
Daniela Gómez Bedoya⁹
Isabella Avenia Apraetz¹⁰

Resumen

Las ruralidades en Colombia tienen una diversidad de características y particularidades propias de cada uno de los contextos, exigiendo su adaptación formativa para garantizar la calidad educativa. La presente investigación tiene como propósito identificar las necesidades

⁸ Líder de investigación. Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga Grupo de investigación GISE

Sebastian.franco.ll@uniminuto.edu.co Orcid 0000-0003-3867-9349

⁹ diana.jaramillo-m@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7250-7917>

Cel: 3136568593 Corporación Universitaria Minuto de Dios Colombia – Guadalajara de Buga

¹⁰ isabella.avenia@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8732-0415>

Cel: 3188663004 Corporación Universitaria Minuto de Dios Colombia – Guadalajara de Buga

educativas que determina el contexto rural, que pueden influir en el acceso a la educación de calidad en las distintas sedes que conforman la Institución Educativa Agropecuaria de Monterrey perteneciente a la zona media-alta de Guadalajara de Buga, Valle del Cauca, bajo un enfoque cualitativo y el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). Obteniendo resultados a partir de la observación participante, los diarios de campo y la entrevista semiestructurada validada por expertos que se realizó a los docentes de primaria. Los resultados parciales evidencian la necesidad de generar estrategias con material sustentable guiados por el modelo de escuela nueva, que promuevan el cuidado del entorno ambiental de la institución educativa. A partir de la reflexión, se puede concluir que, para la creación de las estrategias pedagógicas innovadoras, se debe potencializar el aprendizaje cooperativo entre los actores de la comunidad educativa de Monterrey, teniendo en cuenta sus necesidades, singularidades y el adecuado manejo de los materiales sustentables del entorno, para fortalecer la calidad educativa en la institución.

Palabras claves: Materiales sustentables, zona rural, calidad educativa, estrategias y ambiental.

Abstract

Rural areas in Colombia have a diversity of characteristics and particularities of each of the contexts, demanding their formative adaptation to ensure educational quality. The purpose of this research is to identify the educational needs determined by the rural context, which may influence the access to quality education in the different headquarters that make up the Monterrey Agricultural Educational Institution belonging to the upper-middle zone of Guadalajara de Buga, Valle del Cauca, under a qualitative approach and the design of Participatory Action Research (PAR). Results were obtained from participant observation, field diaries and the semi-structured interview validated by experts with elementary school teachers. Partial results show the need to generate strategies with sustainable material guided by the new school model, which promote the care of the environmental surroundings of the educational institution. From the reflection, it can be concluded that, for the creation of innovative pedagogical strategies, cooperative learning among the actors of the educational community of Monterrey should be promoted, taking into account their needs, singularities and the adequate management of sustainable materials of the environment, in order to strengthen the educational quality of the institution.

Keywords: Educational quality, sustainable materials, rural area, strategies, and environmental.

Introducción

La población rural de Colombia está conformada diversamente por campesinos, pescadores, artesanos y quienes se dedican a las actividades mineras, ampliando el panorama de las ruralidades existentes de la nación, agobiadas durante mucho tiempo por la inseguridad, inequidad y descuido por parte de los dirigentes, ocasionando amplias desigualdades sociales, ambientales, económicas y educativas, que incrementan el abandono del campo y con este la pérdida de su cultura.

El gran reto educativo que afronta el país es asegurar el cumplimiento de condiciones que garanticen la calidad educativa y el desarrollo integral de los niños y las niñas, generando en ellos el amor por el campo, por sus costumbres y las características que ellos poseen.

La calidad educativa en Colombia se ha abordado de manera recurrente a través de políticas públicas que reconocen su importancia, sin embargo, actualmente se continúa observando una disparidad significativa entre las zonas urbanas y rurales, en términos de accesibilidad y eficacia educativa (Pérez Dávila, 2018). En este contexto, el proyecto de investigación busca fortalecer las bases pedagógicas en las escuelas rurales, tomando como caso de estudio la zona rural de Monterrey, con el objetivo de promover procesos de enseñanza-aprendizaje más equitativos, sostenibles y efectivos.

Debido a la carencia de recursos en estas áreas rurales donde se educa en medio de factores de vulnerabilidad en el proceso, se propone el diseño de estrategias lúdico-pedagógicas contextualizadas a la realidad rural. De esta manera, estas facilitan la construcción de aprendizajes significativos mediante el uso de materiales sustentables, en la línea de los ODS, (2015) número 4 “calidad educativa” y numero 12 “producción y consumo responsable”, que promueven una educación acorde a las características del entorno (Freire, 1970; Piaget, 1967). De esta manera, se garantiza la intención de enriquecer la calidad educativa y el fomento de la sostenibilidad ambiental.

La innovación del proyecto reside en la actualización histórico-cultural sobre la educación en la ruralidad en Colombia. Este trabajo documental permite retomar el modelo Pedagógico Escuela Nueva para identificar particularidades, estrategias y recursos desde los cuales se pueda abordar una educación acorde a las especificidades de las sedes de Instituciones educativas rurales, en la zona media-alta de Guadalajara de Buga, lo que facilita la construcción de estrategias pedagógicas con materiales sustentables que son tanto pertinentes como innovadoras para la comunidad.

Desarrollo

La dinámica social contemporánea ha invitado a la revisión y reconfiguración de múltiples sectores, incluida la educación. Actualmente se concibe a los niños, niñas y jóvenes como participantes activos del proceso educativo, no como receptores pasivos de información, considerados por las teorías de Vygotsky (1978) y Freire (1970) como parte fundamental de un proceso propio de interiorización formativa.

Continuando con el ámbito educativo, la adopción de marcos globales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) ejemplifica este cambio paradigmático, donde específicamente el ODS número 4, aboga por una “educación de calidad” que ofrezca igualdad de oportunidades y formación contextualizada, considerando las diversas características y necesidades de cada entorno educativo.

En aras de proporcionar una educación de calidad que mitigue las brechas entre la educación rural y urbana, se deben crear estrategias y metodologías coherentes con la realidad de cada zona, que garanticen una buena cobertura, calidad y equidad en todos los niveles formativos brindados, asegurando que los niños y las niñas de los diferentes contextos rurales obtengan una educación integral sin barreras que valore la preservación de su cultura, así como las características individuales adquiridas en los contextos inmediatos buscando de esta manera la igualdad de oportunidades y el mejoramiento de su calidad de vida. (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Las zonas rurales al poseer características heterogéneas y singulares, se debe afianzar una metodología formativa que involucre todas las particularidades de cada territorio, consecuente a esto, han propuesto un modelo innovador y práctico para el proceso de enseñanza – aprendizaje en estos contextos.

La Escuela Nueva ha sido creada para abordar las características heterogéneas de cada territorio rural, tomando las actividades curriculares para transversalizarlas por medio de estrategias acordes a los niveles formativos de cada estudiante, promoviendo la flexibilidad, los espacios sociales y reflexivos, tomando en cuenta al niño o niña como centro de su propio aprendizaje (Colbert, 2021), garantizando el trabajo mancomunado con los estudiantes, maestros y la comunidad, posibilitando el desarrollo integral de los niños y las niñas en diversos grados de su escolaridad.

El acercamiento con la naturaleza en la educación rural es innegable, los recursos que brinda y su preservación, permiten la creación de herramientas innovadoras con materiales sustentables que contribuyan a la reutilización de estos y su aprovechamiento, simultáneamente propician la adquisición de habilidades, competencias, creatividad y enriquecimiento de aprendizajes significativos para los niños y las niñas. Desde los escenarios educativos es necesario que los estudiantes adquieran las capacidades para reducir, reutilizar y reciclar los recursos que les brinda su contexto rural, de esta manera, aportarán desde su posición a la conservación de su entorno, invitándolos a pensar en las diferentes formas para ejercer el ejercicio del reciclaje, con la creación de elementos de las zonas rurales.

Desde la sensibilidad del maestro y los conocimientos que posee del contexto donde ejerce su profesión, como lo expresa Lugo, (2020) es parte fundamental en el diseño de estrategias, que “no solo deben estar encaminadas a la transmisión de conocimientos sino además a procesos de enseñanza-aprendizaje, con la ejecución de estrategias didácticas que permitan emplear la información y el conocimiento para promover el desarrollo de competencias en el estudiante” (p.243), posibilitando el aprendizaje significativo en los niños y las niñas.

Con el propósito de presentar los análisis y reflexiones del presente proyecto se utiliza el enfoque cualitativo que posibilita la recopilación de experiencias y opiniones encontradas en las sedes de la Institución Educativa Agropecuaria de Monterey, mediante el diseño investigación acción participante (IAP), permitiendo un acercamiento a la comunidad para reconocer su escenario formativo, el cual proporcionara los recursos para el planteamiento y creación de las estrategias pedagógicas innovadoras.

Por esta razón, se han creado una serie de fases que dan respuesta a los objetivos estipulados. La revisión documental preliminar sobre el estado de la educación rural en Colombia permite identificar avances o necesidades generadas por el impulso de políticas públicas, organismos

internacionales o entidades educativas. Esta exploración genera hallazgos que señalan los desafíos recurrentes en las regiones para afrontar la adaptación de estrategias educativas a las particularidades de cada contexto rural.

Durante el trabajo de campo realizado en las Instituciones educativas rurales, se emplearon técnicas de observación participante para identificar los aspectos representativos y las particularidades del contexto educativo de cada sede. Estos datos fueron registrados en un diario de campo, puesto que es una herramienta que permite, según Martínez (2007), sistematizar y mejorar la práctica investigativa. Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad con los docentes de la zona, lo que permitió establecer un punto de comparación con las observaciones, logrando constatar información desde dos puntos de vista para un análisis pertinente.

De este análisis emergieron tres categorías centrales: 1) la gestión de residuos, 2) las estrategias pedagógicas, y 3) la creatividad en la innovación. Los resultados demuestran que los educadores están dispuestos a incorporar prácticas sostenibles, a cuidar el medio ambiente y a utilizar recursos renovables en sus estrategias lúdico-pedagógicas, esto con el objetivo de mejorar la calidad educativa que se brinda actualmente, confirmando la hipótesis de que existen diversas ruralidades, así como la forma de clasificar los residuos sólidos para reutilizarlos en compostaje y manualidades, y la flexibilidad que se brinda. Por consiguiente, el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras creadas con materiales sustentables implementados en el modelo de escuela nueva, tiene un impacto significativo en los estudiantes, porque promueve procesos de aprendizaje lúdicos, transversales y, como consecuencia, la calidad de la educación, lo que brinda a los docentes formas innovadoras y atractivas de generar conocimientos y afianza el trabajo colaborativo con la comunidad y la institución.

Discusión y conclusiones

El modelo Pedagógico Escuela Nueva acierta en su invitación por trabajar para entre la familia, escuela y los educadores por una educación que integre a partir de sus oportunidades disciplinares (Franco Llanos, 2023), abordando tanto cuestiones artísticas, ambientales, como sociales de manera eficaz. En esta misma línea subraya el campo de la psicología educativa, que recuerda la importancia del rol de los agentes que acompañan los procesos del desarrollo infantil y juvenil en las instituciones educativas (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 2001). Es así como tiene sentido trabajar por el fortalecimiento de una educación ambiental y socialmente

responsable que no debe limitarse al salón de clase, si no que deberá ser un objetivo compartido entre toda la comunidad educativa para trabajar conjuntamente en el diseño de estrategias pedagógicas que sean pertinentes a la realidad y cultura local, adecuada a su contexto, tiempo y facilidades o retos que son vividos a diario por familias y estudiantes.

La cooperación y las estrategias pedagógicas contextualizadas pueden invitar a atender necesidades académicas, competenciales y existenciales que fomenten un estilo de vida sostenible y consciente. Estas propuestas se pueden plantear a partir de los objetivos proyectados para una educación inclusiva y de desarrollo sostenible, con el potencial de mitigar las carencias económicas y de inequidad que pueden afectar a la educación rural y que se convierten en una oportunidad para trabajar por una sociedad más equitativa y sostenible para las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

- Colbert, V. (2021). Una Nueva Escuela Para El Siglo XXI. *Caminos Educativos*, 4 (4), 9–23. http://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Caminos_educativos/article/view/100
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Franco Llanos, S. (2023). Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 110–127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1977>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Lugo, J. G. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Revista Conrado*, 16(72), 242-247. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-242.pdf>
- Martínez, L.A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pérez Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213. <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Piaget, J. (1967). *Psicología y pedagogía*. Ediciones Ariel.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

3.

LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR DE LA CIUDAD DE NEIVA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS DE CAPACITACIÓN¹¹

Autora:¹²

LEIDY CAROLINA CUERVO

Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia

Autora:¹³

EMPERATRIZ PERDOMO CRUZ

Universidad del Tolima en Neiva-Colombia

Autora¹⁴

YULY VANESSA PINTO GONZÁLEZ

Fundación Universitaria Navarra-UNINAVARRA en Neiva-Colombia

Autora¹⁵

GLORIA MERCEDES CHÁVARRO MEDINA

Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia

¹¹ Capítulo de investigación correspondiente al MACROPROYECTO IBEAROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN REDIFE (COLOMBIA/UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA)

¹² Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Integración Educativa y Magister en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia. Doctora en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México. Coordinadora Grupo Paz desde la Paz de la Universidad Surcolombiana de Neiva y Docente Universitaria en Neiva-Huila-Colombia. Correo electrónico: caritocuervo2011@hotmail.com.

¹³ Licenciada en Pedagogía Infantil y Magister en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctora en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México, Coinvestigadora Grupo Investigación Paz desde la Paz- Categoría C - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Universidad Surcolombiana. Docente Universitaria Programa de Educación Infantil Universidad de Tolima, Formuladora de Proyectos Programa de Educación Infantil Universidad Surcolombiana en Neiva y Docente de Preescolar. emperdomoc@ut.edu.co.

¹⁴ Licenciada en Pedagogía Infantil y Magister en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctora en Educación de la Universidad de Nova Southeastern (Nova Southeastern University), Coinvestigadora Grupo Investigación Paz desde la Paz- Categoría C - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Universidad Surcolombiana. Directora de la Especialización en Docencia Universitaria-UNINAVARRA. Correo electrónico: yupintogonza@gmail.com

¹⁵ Licenciada en Preescolar, especialista de Pedagogía y la Expresión Lúdica, Magister en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Coinvestigadora Grupo Investigación Paz desde la Paz- Investigadora junior Categoría C - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Universidad Surcolombiana. y Docente Universitaria en Neiva-Huila-Colombia. Correo electrónico: gloria.chavarro@usco.edu.co.

PRESENTACIÓN

Se inicio con un diagnóstico que permitió determinar los niveles de competencias digitales de los docentes de instituciones de educación preescolar, básica y bachillerato (así se denominan estos niveles iniciales en Ecuador) a través de instrumentos de recolección de datos online.

Posteriormente en función de los resultados se planifico y diseñarán cursos de capacitación en competencias docentes digitales que respondan a las necesidades encontradas. Dichos cursos virtuales se realizarán en la plataforma Moodle con un mínimo de 40 horas, los docentes interesados podrán avanzar en cada nivel según su necesidad. El curso será gratuito cuando no se requiera certificación o se trate de un afiliado a REDIPE; caso contrario, si se requiere certificación avalada y no se esté afiliado a REDIPE se propone un costo mínimo de 20 dólares americanos en consideración a la crisis por la que atraviesan los docentes en nuestro país, valores que serán gestionados por REDIPE.

Posteriormente a la finalización de los cursos se hará una nueva indagación del nivel de competencia adquirido para en función a esta información elaborar artículos, ponencias o capítulos de libro con el fin de divulgar los resultados y/o experiencias obtenidas en los espacios proporcionados por REDIPE y/o otros espacios de divulgación científica.

JUSTIFICACION

La pandemia de la cual es víctima el mundo desde el 2019 y que afectó significativamente a los países de América Latina en el año 2020, ha hecho que los sistemas educativos de los diferentes países adopten la modalidad virtual como la manera de no interrumpir las actividades académicas. Esto, sin embargo, ha originado que los docentes en todos los niveles y especialmente a nivel preescolar, básica y media que trabajaban en modalidad presencial tengan muchas dificultades al pasar abruptamente a una modalidad relativamente nueva para ellos, acentuando la preocupación de autoridades y los propios docentes sobre sus competencias digitales. Esto a pesar de que organizaciones como la UNESCO ya hablaba de competencias docentes en materia de TIC desde mucho antes de la pandemia. Las instituciones

de educación superior, dentro de los ámbitos de acción de la investigación y vinculación con la sociedad debemos aportar con soluciones a este tipo de problemática. Este proyecto se espera poder realizarlo no solo a nivel de Ecuador teniendo a la UNACH como proponente sino también a nivel internacional a través de la gentil ayuda y aval de REDIPE que tiene como parte de su misión “Proveer a los agentes educativos de los recursos conceptuales, reflexivos y metodológicos que les permitan fortalecer su acción frente a sus retos y metas formativas, a través de capacitaciones y escenarios de investigación, publicación e intercambio pedagógico”, este intercambio a nivel internacional nos permitirá no sólo tener más claro el panorama de cómo nos encontramos en cuanto a competencias digitales docentes, sino también compartir experiencias y enriquecer la práctica docente.

Al contextualizar esta propuesta investigativa en la ciudad de Neiva-Huila- Colombia, desde el accionar de la Universidad Surcolombiana, se espera caracterizar el nivel de alfabetización de los docentes de educación preescolar de la ciudad de Neiva, establecer los alcances e impactos en el escenario de la educación tradicional que ha migrado abruptamente a educación virtual, sus impactos en el escenario de formación en los niños y niñas, las realidades educativas agudizadas ante la emergencia sanitaria actual ocasionada por el COVID-19, asimismo, los retos y emprendimientos para acompañar las afujías de los maestros y maestras frente a esta situación, estas sinergias, serán situada desde el intercambio de ideas con colegas de Ecuador y los miembros de REDIPE, en ello se esperara establecer reflexiones contextuales, diálogo de saberes, consensos y disensos frente a los modelos educativos, finalmente, la articulación de ideas y desarrollos e intercambios que provean iniciativas y apuestas para transformar nuestras realidades educativas.

El aval de REDIPE permitirá no sólo replicar este proyecto en otras regiones del Ecuador y Colombia o en otros países cuando así lo soliciten investigadores interesados en la temática, sino además lograr una mejor y mayor difusión de resultados.

OBJETIVOS

Objetivo General:

- Determinar el nivel de competencias digitales de los docentes de educación preescolar, de la ciudad de Neiva.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar el nivel de competencias digitales de los docentes de educación preescolar de la ciudad de Neiva.
- Elaborar cursos virtuales sobre competencias digitales dirigidos a docentes de acuerdo con el nivel de diagnóstico y el nivel en el que ejercen su práctica docente.
- Capacitar a docentes de nivel preescolar de la ciudad de Neiva, sobre competencias digitales para la docencia.

MARCO CONCEPTUAL

Concepto: Pensamiento Computacional

Jeanette Wing introdujo el término Pensamiento Computacional en una columna de opinión publicada en Comunicaciones de la ACM (la publicación mensual de la Association for Computing Machinery) en marzo de 2006 (página 33):

"El Pensamiento Computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, basándose en los conceptos fundamentales de la ciencia de la Computación. El Pensamiento Computacional incluye una amplia variedad de herramientas mentales que reflejan la amplitud del campo de la Computación".

Wing afirmó que el Pensamiento Computacional "representa una actitud y unas habilidades universales que todos los individuos, no sólo los científicos computacionales, deberían aprender y usar" (p.33). Desde entonces, este artículo ha estimulado el debate internacional sobre la naturaleza del Pensamiento Computacional y su valor para la educación, con contribuciones de los ámbitos educativo, empresarial y político.

En 2010, el Consejo Nacional de Investigación (NRC) de los Estados Unidos organizó un "Taller sobre el alcance y la naturaleza del Pensamiento Computacional" con investigadores internacionales de prestigio, incluyendo Jeannette Wing. Una de sus conclusiones fue la evidente falta de consenso sobre definiciones básicas, ante la gran variedad de puntos de vista diferentes que los participantes expresaron sobre el alcance y la naturaleza del Pensamiento Computacional.

En 2011 Wing propuso una nueva definición de Pensamiento Computacional: "El Pensamiento Computacional son los procesos de pensamiento implicados en la formulación de problemas y sus soluciones para que estas últimas estén representadas de forma que puedan llevarse a cabo de manera efectiva por un procesador de información"(p.1).

De esta definición surgen dos aspectos que son particularmente significativos para la educación:

1.El Pensamiento Computacional es un proceso de pensamiento, por lo tanto independiente de la tecnología.

2.El Pensamiento Computacional es un tipo específico de resolución de problemas que implica capacidades distintas, por ejemplo, ser capaz de diseñar soluciones para ser ejecutadas por un ordenador, un humano, o una combinación de ambos.

La definición de Wing se ha convertido en un punto de referencia en el debate sobre el Pensamiento Computacional. No obstante, hay otras definiciones, entre las que hay que destacar la que la Royal Society propuso en 2012 (p. 29), que hace hincapié en que la Computación no es solamente una obra humana sino que también está presente en la naturaleza, por ejemplo, en el ADN:

"El Pensamiento Computacional es el proceso de reconocer aspectos de la Computación en el mundo que nos rodea, y de aplicar las herramientas y las técnicas de la Computación para entender y razonar los sistemas naturales y artificiales y los procesos".

La Computer Science Teachers Association y la International Society for Technology in Education (CSTA & ISTE, 2009, p.1) han desarrollado una definición operativa concebida como otro punto de referencia significativo.

En ella se enumeran todas las operaciones que conforman el Pensamiento Computacional como práctica:

El Pensamiento Computacional es un proceso de resolución de problemas que incluye (pero no está limitado) las siguientes características:

- Formular problemas de una manera que nos permita usar un ordenador y otras herramientas para ayudar a resolverlos.

- Organizar y analizar datos de una manera lógica.

- Representar datos a través de abstracciones tales como modelos y simulaciones.

- Automatizar soluciones mediante el pensamiento algorítmico (una serie de pasos ordenados).

- Identificar, analizar e implementar posibles soluciones con el objetivo de conseguir la combinación más eficaz de pasos y recursos.

- Generalizar y transferir este proceso de resolución de problemas a una amplia variedad de problemas.

En agosto de 2016, el CSTA publicó los Estándares de Ciencias de la Computación en educación primaria y secundaria, como una actualización de los ya existentes, que hacían referencia a las definiciones de Pensamiento Computacional de Wing (2011), en los que se enfatizan los aspectos relativos a la resolución de problemas, así como a la abstracción, automatización y análisis como elementos distintivos del Pensamiento Computacional:

"Creemos que el Pensamiento Computacional es una metodología de resolución de problemas que amplía el campo de la computación a todas las disciplinas, proporcionando un medio distinto de analizar y desarrollar soluciones a problemas que pueden ser resueltos computacionalmente. Centrado en la abstracción, la automatización y el análisis, el Pensamiento Computacional es un elemento esencial de la disciplina de la computación"(p.6).

Otros Conceptos

Numerosos estudios examinan las ventajas de la introducción del Pensamiento Computacional en la enseñanza obligatoria. Y es que el Pensamiento Computacional permite a los niños y jóvenes pensar de una manera diferente a la hora de resolver problemas, analizar los asuntos cotidianos desde una perspectiva distinta (Lee et al., 2011), desarrollar la capacidad de descubrir, crear e innovar (Allan et al., 2010), o entender lo que la tecnología puede ofrecerles. Kolodner cree que el Pensamiento Computacional es un conjunto de habilidades que se transfieren a través de dominios disciplinarios (NRC 2011, p. 54). En opinión de Resnick, el Pensamiento Computacional no es simplemente una manera de aprender habilidades para resolver problemas, sino también un medio para expresarse a través de medios digitales. Esto significa que las habilidades de Pensamiento Computacional son necesarias para el diseño y la cooperación social (ibíd., P.68).

Diferentes autores sugieren una amplia variedad de habilidades relacionadas con la adquisición del Pensamiento Computacional, tales como: resolución de problemas, examen de patrones de datos y cuestionamiento de evidencias (Charlton & Luckin, 2012); recopilación, análisis y representación de datos, descomposición de problemas, uso de algoritmos y procedimientos, realización de simulaciones (por ejemplo, Gretter & Yadav, 2016); utilización de modelos informáticos para simular escenarios (Creative Learning Exchange, 2015); trabajo con problemas abiertos (Weintrop et al., 2015); y razonamiento sobre objetos abstractos (Armoni, 2010).

Esta variedad también surge de las entrevistas a los expertos. Irene Lee enfatiza que los humanos están planteando problemas y diseñando soluciones que deben ser ejecutadas por ordenadores; por lo tanto, el Pensamiento Computacional implica elaborar los procesos de solución de acuerdo a las capacidades del ordenador, como la iteración, la selección y la secuenciación. En opinión de Tullia Urschitz, el Pensamiento Computacional conlleva fragmentar un problema en componentes más pequeños, encontrar soluciones (algoritmos), escribir instrucciones y analizar la solución. De acuerdo con Joke Voogt, el Pensamiento Computacional está estrechamente conectado con la Computación, en especial con características como la abstracción, la descomposición de problemas y la automatización. Jan Lepeltak destaca la fuerte conexión entre el Pensamiento Computacional y el lenguaje, lo que significa que el Pensamiento Computacional no sólo concierne a la forma en que los ordenadores funcionan, sino también a cómo podemos comunicarnos con ellos.

Mitchel Resnick también pone énfasis en la conexión con el lenguaje, considerando la Computación como alfabetización: el Pensamiento Computacional es una forma de expresarnos y entender el mundo usando ordenadores e ideas computacionales. Dos entrevistados, Judith Gal-Ezer y Leo Pahkin, prefieren usar la expresión pensamiento algorítmico en lugar de Pensamiento Computacional. Finalmente, Maciej M. Sysło señaló que no hay acuerdo sobre la definición del término, básicamente porque el concepto está todavía en su infancia. Janusz Krupa expresó su preocupación por las consecuencias de la introducción del término Pensamiento Computacional. A pesar de que el nuevo currículo polaco hace referencia al Pensamiento Computacional, Krupa expresa que los docentes podrían tener "miedo al Pensamiento Computacional", por lo tanto sería mejor usar expresiones más familiares como resolución de problemas, pensamiento algorítmico y pensamiento crítico.

A pesar de la gran variedad de definiciones y propuestas, existe un subconjunto emergente de conceptos y habilidades bastante habitual en la literatura. En la siguiente tabla se yuxtaponen las habilidades de Pensamiento Computacional identificadas en cinco estudios trascendentes, que fueron seleccionadas por: a) ser frecuentemente citadas; b) incluir una gran cantidad de información sobre otros estudios; c) proporcionar una gran variedad de perspectivas y puntos de vista en términos de líneas de investigación y grupos de trabajo internacionales.

METOLOGIA

Etapas

COMPONENTE	ACTIVIDADES	FECHAS
Diagnóstico de competencias digitales	-Elaboración de instrumentos de recolección de datos	abril 2021-julio2021
Diseño e implementación	-Determinación de niveles de los cursos -Selección de contenidos de acuerdo con el nivel -Diseño de los cursos virtuales de acuerdo con los niveles establecidos en el diagnóstico. -Implementación en moodle	agosto 2021- diciembre 2021
Ejecución de cursos virtuales	-Habilitación de cursos virtuales -Seguimiento de avance de participantes -Evaluación de actividades -Evaluación de nivel de competencias digitales	enero 2022-junio2022
Producción	-Elaboración de artículos, ponencias o capítulos de libro con los resultados y/o experiencias	Julio 2022-abril 2023

Descripción del Curso

En la actualidad, la tecnología y la informática son herramientas cada vez más presentes en nuestra vida cotidiana. Por ello, es importante que los docentes de nivel preescolar, como formadores de las nuevas generaciones, estén capacitados en las competencias digitales necesarias para poder transmitir y enseñarlas de manera efectiva. Las competencias digitales se refieren a la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera eficiente y efectiva. En el ámbito educativo, esto se refiere a la capacidad de integrar estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para el mundo digital en el que vivimos.

Los docentes de nivel preescolar deben estar capacitados en competencias digitales para poder enseñar en todos los niveles y competencias. Los niños de esta edad son nativos digitales, es decir, que han nacido en un mundo digital y han crecido rodeados de tecnología. Por lo tanto, es importante que los docentes puedan entender y adaptarse a esta realidad para poder conectarse con ellos y fomentar su aprendizaje. Entre las competencias digitales que deben tener los docentes de nivel preescolar se encuentran:

1. Conocimientos básicos de informática: esto implica conocer el funcionamiento básico de los dispositivos tecnológicos, como las computadoras, tabletas y smartphones.

2. Uso de herramientas digitales: los docentes deben estar capacitados en el uso de herramientas digitales que puedan ser utilizadas en el aula, como software educativo, aplicaciones móviles, plataformas de aprendizaje en línea, entre otros.

3. Análisis crítico de la información: en la era digital, la información es abundante y accesible. Los docentes deben ser capaces de analizar críticamente la información que encuentran en línea y enseñar a los niños a hacer lo mismo.

4. Comunicación efectiva: los docentes deben ser capaces de comunicarse de manera efectiva con los niños utilizando herramientas digitales, como videoconferencias, correos electrónicos, entre otros.

5. Trabajo en equipo: la tecnología también puede ser utilizada para fomentar el trabajo en equipo. Los docentes deben estar capacitados en el uso de herramientas colaborativas y fomentar el trabajo en equipo entre los niños.

Es importante destacar que, aunque el uso de la tecnología puede mejorar la calidad de la educación, no debe reemplazar la interacción humana y la enseñanza tradicional. Los docentes deben utilizar la tecnología como una herramienta complementaria, no como una solución única. Es importante que los docentes se capaciten en estas competencias para mejorar la calidad de la educación y preparar a los niños para el mundo digital en el que vivimos.

A continuación, se realiza una estructura para el diseño del curso:

I. Ruta del diseño II. Definición del diseño instruccional - Concepto - Proceso de diseño - Elementos clave III. Identificación de necesidades de aprendizaje - Identificación del público objetivo - Análisis de las necesidades de aprendizaje - Identificación de objetivos educativos IV. Desarrollo del plan de enseñanza - Selección de contenido - Diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje - Selección de recursos educativos V. Implementación del curso - Asignación de roles y responsabilidades - Selección de estrategias de enseñanza - Evaluación del progreso de los estudiantes VI. Evaluación del curso - Evaluación de la efectividad del curso - Análisis de los resultados de la evaluación - Mejoras para futuras iteraciones del curso VII.

El diseño instruccional de un curso es una actividad crucial en la creación y enseñanza de un curso en línea. Se trata de un proceso que implica la identificación de objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, la elección de estrategias de enseñanza y evaluación, y la implementación del curso en sí mismo se debe identificar los objetivos de aprendizaje. Antes de comenzar a diseñar un curso, es importante tener una idea clara de los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar. Esto implica determinar qué habilidades, conocimientos o competencias se espera que los estudiantes adquieran al completar el curso. Los objetivos de aprendizaje deben ser específicos, medibles y orientados al desempeño, luego, Selección de contenidos, Una vez que se han identificado los objetivos de aprendizaje, el siguiente paso es seleccionar los contenidos que se utilizarán para enseñarlos. Los contenidos deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje y organizados de manera lógica y coherente. Es importante asegurarse de que los contenidos sean precisos, actualizados y relevantes para los estudiantes, por supuesto, Elección de estrategias de enseñanza, Una vez que se han seleccionado los contenidos, es importante elegir las estrategias de enseñanza que se

utilizarán para transmitirlos. Estas estrategias pueden incluir videos, presentaciones, actividades interactivas, discusiones en línea, entre otras. Es importante elegir las estrategias de enseñanza que sean más adecuadas para los objetivos de aprendizaje y el tipo de contenido que se está enseñando, en el siguiente paso, Diseño de evaluaciones Las evaluaciones son una parte importante del diseño instruccional de un curso. Las evaluaciones deben estar diseñadas para medir el progreso de los estudiantes hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Las evaluaciones pueden ser formativas o sumativas y pueden incluir exámenes, proyectos, tareas, entre otros. Es importante asegurarse de que las evaluaciones estén alineadas con los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Una vez que se ha completado el diseño instruccional del curso, es hora de implementarlo. Durante la implementación, es importante asegurarse de que los contenidos estén organizados de manera lógica y coherente, que las estrategias de enseñanza sean efectivas y que las evaluaciones sean justas y precisas. También es importante estar disponible para brindar apoyo y retroalimentación a los estudiantes.

El diseño instructivo es un proceso fundamental para la creación y desarrollo de un curso de alta calidad. Este proceso implica la planificación, diseño, implementación y evaluación de un plan de enseñanza que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En primer lugar, el diseño instruccional debe comenzar con la identificación de los objetivos de aprendizaje del curso. Esto implica definir claramente lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer o conocer al finalizar el curso.

A continuación, se debe desarrollar un plan de enseñanza que contempla la selección de los contenidos del curso, las estrategias de enseñanza, los recursos y herramientas que se utilizarán para el aprendizaje y la evaluación de este.

En cuanto a los contenidos, es importante seleccionar los temas que sean relevantes y significativos para los estudiantes, que estén organizados de manera lógica y que sean presentados de forma clara y concisa.

En resumen, el diseño instruccional de un curso es un proceso clave para crear un curso efectivo y atractivo. Implica la identificación de objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, la elección de estrategias de enseñanza y evaluación, y la implementación del curso en sí mismo. Al seguir estos pasos, los instructores pueden crear cursos en línea que sean efectivos, relevantes y atractivos para los estudiantes, se deben tener en cuenta los

elementos clave del diseño instruccional - Importancia de la evaluación continua y mejora del curso - Beneficios del diseño instruccional en la enseñanza efectiva- Referencias - Recursos adicionales para el diseño instruccional.

CONCLUSIONES

En cuanto a las estrategias de enseñanza, es importante que se contemplen diferentes enfoques y metodologías que permitan a los estudiantes aprender de manera activa y participativa. Esto puede incluir el uso de recursos multimedia, actividades prácticas, debates y discusiones en grupo, entre otros.

Además, es fundamental contar con recursos y herramientas adecuadas para el aprendizaje, como materiales didácticos, plataformas virtuales, videos y tutoriales, entre otros.

Por último, es importante evaluar el aprendizaje de los estudiantes para poder determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje del curso. Esto puede incluir evaluaciones formativas, como cuestionarios y actividades prácticas, así como evaluaciones sumativas, como exámenes y trabajos finales.

En resumen, el diseño instructivo es un proceso clave para la creación y desarrollo de un curso de alta calidad. Este proceso permite planificar, diseñar, implementar y evaluar un plan de enseñanza que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: what is Involved and what is the role of the computer science education community? *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.
- Basu, S., Biswas, G., Sengupta, P., Dickes, A., Kinnebrew, J. S., & Clark, D. (2016). Identifying middle school students' challenges in computational thinking-based science learning. *Research and practice in technology enhanced learning*, 11(1), 13.

Burning Glass Technologies. (2017). Beyond Tech. In <https://www.burning-glass.com/researchproject/beyond-tech/>

Department for Education. (2013). The national curriculum in England: Framework document. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239033/PRIMARY_national_curriculum_-_Computing.pdf

Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., ... & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37. National Research Council. (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics. National Academies Press.

NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. Washington, DC: The National Academy Press

OCDE. (2020). OECD Education and Skills Today. Disponible en: <https://oecdeditoday.com/computer-science-and-pisa-2021/>

Royal Society (2012). Shut Down Or Restart?: The Way Forward for Computing in UK Schools. Royal Society

The Australian Curriculum. Technologies Foundation (2018). Disponible en: <https://www.acara.edu.au/>

Vieira, C., Magana, A.J., Garcia, R.E., Jana, A., and Krafcik, M. (2018) Integrating computational science tools into a Thermodynamics course. *Journal of Science Education and Technology (JOST)* 27(1) 1-12 DOI: 10.1007/s10956-017-9726-9

Webb, M., Davis, N., Bell, T., Katz, Y. J., Reynolds, N., Chambers, D. P., & Sysło, M. M. (2017). Computer science in K-12 school curricula of the 21st century: Why, what and when?. *Education and Information Technologies*, 22(2), 445-468.

4.

TÉCNICAS Y ANÁLISIS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PRUEBA EN EL ÁREA DE QUÍMICA GENERAL, DIRIGIDA A ESTUDIANTES QUE INICIAN SU CICLO UNIVERSITARIO

Techniques and analyses for the elaboration of a test in the area of general chemistry, aimed at students who are starting their university cycle

Liliana García Barco¹⁶

Diana Marcela Trujillo Suárez¹⁷

Ramiro Alfonso Rada Perdigón¹⁸

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

¹⁶ Docente de tiempo completo de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Programa de Ciencias Básicas, Máster en Econometría, Bioestadística y Estadística Aplicada con Stata, Magíster y Especialista en Docencia e Investigación Universitaria con énfasis en Matemáticas; Especialista en Estadística, Licenciada en Matemáticas.

lgarciab@unicolmayor.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7805-7387>

¹⁷ Docente de tiempo completo de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Programa de Ciencias Básicas. Especialista en Gestión Ambiental, Bacteriólogo y Laboratorista Clínico

diana.trujillo@unicolmayor.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9462-0339>

¹⁸ Docente de tiempo completo de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Programa de Ciencias Básicas. Magister en Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental, Licenciado en Química

rrada@unicolmayor.edu.co

<https://orcid.org/0009-0002-0844-0740>

Resumen

En Colombia, los resultados de aprendizaje deben evidenciarse ante las entidades gubernamentales, cumpliendo con los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas curriculares. Así, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, ubicada en la ciudad de Bogotá, ha comenzado a construir pruebas estandarizadas en el campo de las ciencias naturales, para apoyar la evidencia de los logros alcanzados por los estudiantes en estas áreas de conocimiento. Este trabajo, muestra los avances en la construcción de una prueba estandarizada en el área de química general, relacionada con los procesos fisicoquímicos y bioquímicos de los organismos. Se implementó un enfoque metodológico cuantitativo, ya que la Teoría Clásica de los Test se utiliza como herramienta de análisis. El alcance es exploratorio, porque muestra los pasos para la elaboración de las preguntas de una prueba y su implementación en un grupo focal, con el cual se determinan los niveles de conocimiento en química que tienen los estudiantes al inicio de su ciclo universitario, que sirven para identificar la evolución de sus aprendizajes y que son un insumo para la elaboración de los enunciados de los resultados de aprendizaje.

Palabras clave: *prueba estandarizada; Teoría Clásica de los Test; Química; resultados de aprendizaje*

Abstract

In Colombia, learning outcomes must be evidenced before government entities, complying with the processes of self-evaluation and accreditation of curricular programs. Thus, the Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, located in the city of Bogotá, has begun to build standardized tests in the field of natural sciences, to support the evidence of the achievements made by students in these areas of knowledge. This paper shows the advances in the construction of a standardized test in the area of general chemistry, related to the physicochemical and biochemical processes of organisms. A quantitative methodological approach was implemented, because the Classical Test Theory is used as a tool for analysis. The scope is exploratory, because it shows the steps for the elaboration of the questions of a test and their implementation in a focus group, with which the levels of knowledge in chemistry that students have at the beginning of their university cycle are determined, which serves to identify the evolution of their learning and which are an input for the elaboration of the statements of the learning outcomes.

Keywords: *standardized test; Classical Test Theory; Chemistry; learning outcomes*

Introducción

En Colombia, los procesos de acreditación de alta calidad de los programas académicos ofertados por las Instituciones de Educación Superior IES, que reglamenta el Acuerdo 02 de 2020, deben evidenciar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes en consonancia con el nivel de formación ofertado, entendiendo estos resultados como “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Consejo Nacional de Educación Superior - CESU, 2020, p. 8). Para ello, los programas deben evaluar en distintos momentos y a lo largo de la carrera el nivel alcanzado por sus estudiantes, que le permitan a las directivas del programa ajustar aquellos aspectos curriculares y metodológicos para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. (Consejo Nacional de Acreditación - CNA, 2022).

Según Garzón (2023), los resultados de aprendizaje son ahora una característica explícita de los procesos de acreditación, que expresa la calidad de un programa universitario, que complementa a otros factores y características de calidad como la funcionalidad de la Institución, la docencia, la responsabilidad social universitaria, entre otros.

Para este fin, cada programa académico debe definir las competencias que pretende desarrollar en sus estudiantes, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes y aptitudes, para enfrentarse a problemas en contexto de estudio o de trabajo. Estas competencias deben ser observables y medibles en los resultados de aprendizaje (CESU, 2020) y cumplir con propiedades de: validez, mesurabilidad, precisión, fiabilidad, sensibilidad, comparabilidad, comunicabilidad y economía (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2013), especialmente si son indicadores de tipo cuantitativo, como el que se propone en este artículo.

Este trabajo, hace parte de una investigación realizada en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia), cuyo objetivo fundamental es explorar cómo, a través de las teorías psicométricas, se puede construir una prueba diagnóstica como un primer momento

en la evaluación de los resultados de aprendizaje en química general, a estudiantes de primer semestre del programa de Bacteriología de esta universidad.

Marco Teórico

Resultados de aprendizaje y Taxonomía Revisada de Bloom (TRB)

Los resultados de aprendizaje son declaraciones de lo que se quiere que el estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer al finalizar un curso, asignatura o programa, y deben ser observables, medibles y evaluables (Gamboa et al, 2023). Estos resultados deben ser escritos siguiendo alguna taxonomía, con el fin de tener una organización de los procesos cognitivos de los estudiantes, en forma jerárquica de menor a mayor complejidad. Por ello, las preguntas que se diseñan para el test o prueba propuesta deben responder a esta misma taxonomía, adoptándose la Taxonomía Revisada de Bloom TRB.

Dicha taxonomía, les permite a los profesores contar con un procedimiento para evaluar a los estudiantes, y consta de dos dimensiones: la del proceso cognitivo y la del conocimiento (Gamboa et al, 2023). A continuación, en las Tabla 1 y 2, se observan estas dimensiones con sus respectivos niveles.

Tabla 1

TRB en su dimensión de proceso cognitivo

Categorías de procesos cognitivos	Dimensión del proceso cognitivo					
	1. Recordar	2. Comprender	3. Aplicar	4. Analizar	5. Evaluar	6. Crear
Descripción del proceso cognitivo	Recuperar el conocimiento	Construir el significado de	Llevar a cabo o usar	Dividir el material en sus	Hacer juicios basados	Poner elementos juntos para

	relevante de la memoria a largo plazo	los mensajes del proceso de enseñanza - aprendizaje, incluida la comunicación oral, escrita y gráfica	un procedimiento en una situación dada	partes constituye ntes y determinar cómo las partes se relacionan entre sí y con la estructura general o propósito	en criterios y estándares	formar un todo coherente o funcional; reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura
Procesos cognitivos	1.1 Reconocer 1.2 Recordar	2.1 Interpretar 2.2 Ejemplificar 2.3 Clasificar 2.4 Resumir 2.5 Inferir 2.6 Comparar 2.7 Explicar	3.1 Ejecutar 3.2 Implementar	4.1 Diferenciar 4.2 Organizar 4.3 Atribuir	5.1 Comparar 5.2 Valorar	6.1 Generar 6.2 Planificar 6.3 Producir

Nota. Tomado de Anderson et al., 2001

Tabla 2

TRB en su dimensión del conocimiento

Tipos de conocimiento	Dimensión del conocimiento			
	A Conocimiento Factual	B Conocimiento conceptual	C. Conocimiento procedimental	D. Conocimiento metacognitivo
Descripción del tipo de conocimiento	Elementos básicos que el estudiantado debe conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas en ella	Interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura más grande que les permite funcionar juntos	Como hacer algo, métodos e indagación y criterios para usar habilidades, procedimientos, técnicas y métodos	Conocimiento de la cognición en general, así como conciencia y conocimiento de la propia cognición
Subtipos de conocimiento	A.a Conocimiento de terminología. A.b Conocimiento de detalles y elementos específicos	B.a Conocimiento de clasificaciones y categorías B.b Conocimiento de principios y generalizaciones	C.a Conocimiento de habilidades y procedimientos específicos del tema C.b Conocimiento de técnicas y métodos	D.a Conocimiento estratégico D.b Conocimiento sobre tareas cognitivas, incluido el apropiado conocimiento contextual y condicional

		B.c Conocimiento de teorías, modelos y estructuras	específicos del tema C.c Conocimiento de los criterios para determinar cuándo usar procedimientos apropiados	D.c Autoconocimiento
--	--	--	---	-------------------------

Nota. Tomado de Anderson et al., 2001

Como se observa en la Tabla 1, en la dimensión del proceso cognitivo se muestran los seis niveles en orden jerárquico de menor a mayor complejidad: recordar (relacionado con la memoria a largo plazo o recuerdos de conceptos), comprender (cuando entiende los conceptos que recuerda), aplicar (cuando se es capaz de utilizar lo que ha aprendido en nuevas situaciones), analizar (cuando es capaz de descomponer e integrar las partes de un problema, entendiendo la estructura interna de este), evaluar (cuando es capaz de emitir juicios de valor frente a un problema) y crear (cuando es capaz de proponer nuevas situaciones, identificar problemas o crear nuevas soluciones). Y en la Tabla 2, la dimensión del conocimiento se muestran cuatro niveles: factual (cuando se sabe el lenguaje y los objetos básicos de estudio de la disciplina particular), conceptual (cuando establece las relaciones primarias entre los objetos de estudio), procedimental (cuando conoce los procedimientos o métodos de indagación y técnicas de análisis) y metacognitivo (cuando se es consciente de los criterios de validez de los argumentos y conclusiones que solucionan un problema).

Ahora bien, en el programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, existen 13 declaraciones expresas de los resultados de aprendizaje, de las que nos interesa la primera, que es referente al área de Química:

“Analizar los procesos fisicoquímicos, bioquímicos y genéticos en los seres vivos, a través del análisis de diferentes muestras biológicas y no biológicas enmarcados en los sistemas de control de calidad.” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, s.f.).

Pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas son pruebas objetivas que miden o evalúan un constructo (conocimiento, competencias, actitudes, entre otros) en los individuos y se fundamentan bajo teorías estadísticas, como la Teoría Clásica de los Test (TCT) (Leenen, 2014), que es la que se emplea en esta investigación.

Las pruebas o test empezaron a realizarse en el área de psicología, ya que los psicólogos fueron los primeros en diseñar diferentes instrumentos para la discriminación visual, umbrales de audición, series graduadas de pesos, discriminación de temperaturas, entre otros (Martínez, 1995). También desarrollaron métodos estadísticos, para analizar los resultados que se obtenían de sus instrumentos dando origen a la psicometría, que se consolidó con Karl Pearson (1857-1936) y Charles Sperman (1863-1945), el primero fundador de la estadística moderna, porque construyó una serie de técnicas que dieron la base a la teoría de los test y el segundo al desarrollar la teoría de la fiabilidad y el modelo estadístico, hoy conocido como Teoría Clásica de los Test TCT.

Teoría Clásica de los Test

El desarrollo de una prueba bajo la TCT hace énfasis en la prueba como unidad. El supuesto fundamental de esta teoría es que el puntaje observado X que obtiene un sujeto que responde al test, es la suma de su puntaje real o verdadero V de dicho sujeto, más un error, e , el cual afecta la observación. Es decir, la puntuación verdadera y el error de la medida son variables latentes, no son observables de manera directa, mientras que la puntuación empírica X sí lo es (Abad et al., 2006; Leenen, 2014). La TCT ha desarrollado métodos para que, a partir de los datos de una muestra, se puedan obtener conclusiones sobre las puntuaciones verdaderas y sus errores (Leenen, 2014). Una medida fundamental es el alfa de Cronbach α , que define la fiabilidad o consistencia interna de un test e indica que la medida o resultado total de la prueba es teóricamente repetible, esto es, que, si se aplica nuevamente la prueba al mismo grupo de

personas, los sustentantes obtendrían resultados similares. Este coeficiente se puede calcular de la siguiente forma:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Donde α es el coeficiente de Cronbach, k el número de ítems de la prueba, σ_i^2 es la varianza del puntaje en el ítem y σ_X^2 es la varianza del puntaje total de la prueba. Se recomiendan puntajes superiores a 0.6 para este coeficiente en pruebas de bajo impacto, como, por ejemplo, las pruebas aplicadas a una única institución (Sorenson y Hanson, 2021), y un valor mayor a 0.9 para pruebas de alto impacto, como las pruebas nacionales (Chávez y Saade, 2009).

Para el análisis de los ítems o preguntas, existen algunos indicadores o índices que se trabajan en la TCT, así: el índice de dificultad, el índice de discriminación y el índice de correlación punto biserial, entre otros.

- ***Índice de dificultad***

El índice de dificultad de un ítem o pregunta, se calcula como la proporción de aciertos entre los sujetos que responden la pregunta, sus valores están entre 0 y 1, donde 0 significa que ningún sujeto respondió correctamente la pregunta, y 1 significa que todos los que respondieron lo hicieron correctamente. En general, si el valor de este índice está cercano a cero significa que la pregunta es muy difícil porque muy pocas personas la contestaron bien y si el valor de este índice está cercano a 1, significa que la pregunta es muy fácil porque en general muchas personas la contestaron correctamente. El grado de dificultad de 0.5 indica que la varianza del ítem alcanza su máximo, porque ahí se puede diferenciar entre los estudiantes o sujetos que saben con los que no saben (García y Méndez, 2019). Las preguntas con un índice de dificultad entre 0.3 y 0.9 se consideran aceptables, ya que valores por encima de 0.9 hacen poco por aumentar la calidad de la prueba; sin embargo, las preguntas con un índice menor a 0.3 se pueden aceptar siempre y cuando discriminen bien a los estudiantes que tienen alto rendimiento de los que tienen bajo rendimiento (Sorenson y Hanson, 2021).

- ***Índice de discriminación***

El índice de discriminación mide el grado en que un ítem o pregunta discrimina entre los que saben y los que no saben. Se calcula como la proporción de aciertos a dicho ítem del 25 % de los que obtuvieron mayor puntaje total de la prueba, menos la proporción de aciertos de este ítem del 25 % de los que obtuvieron las menores puntuaciones totales. El rango de valores de este índice está entre -1 y +1, donde +1 significa que todos los sujetos que se encuentran en el 25 % mayor del puntaje total de la prueba, respondieron correctamente, y que ninguno de los que está en el 25 % inferior respondió correctamente este ítem. Por lo tanto, este ítem sí discrimina entre los mayores puntajes de los menores puntajes (Ding et al, 2006). Por otro lado, valores negativos o menores a 0.1 indica que no discrimina bien y el ítem se considera pobre; para valores entre 0.1 y 0.3 el ítem es justo; entre 0.3 y 0.6 el ítem es bueno; e ítems con índice de discriminación superior a 0.6 son considerados muy buenos (Sorenson y Hanson, 2021).

- ***Índice de correlación punto biserial***

Este índice es la correlación entre el ítem o pregunta y la puntuación total de los sujetos en la prueba. Toma valores entre -1 y +1, pero los ítems con valores negativos en este índice son descartados, porque significa que los estudiantes con puntuaciones totales bajas respondieron correctamente a este ítem y los estudiantes con puntuaciones totales altas no respondieron correctamente al ítem o pregunta. Según Sorenson y Hanson (2021), los ítems con índice de correlación punto biserial por encima de 0.3 son muy buenos, entre 0.2 y 0.3 son buenos, entre 0.1 y 0.2 son justos, y menores a 0.1 son pobres.

Modelo de medición de Miller

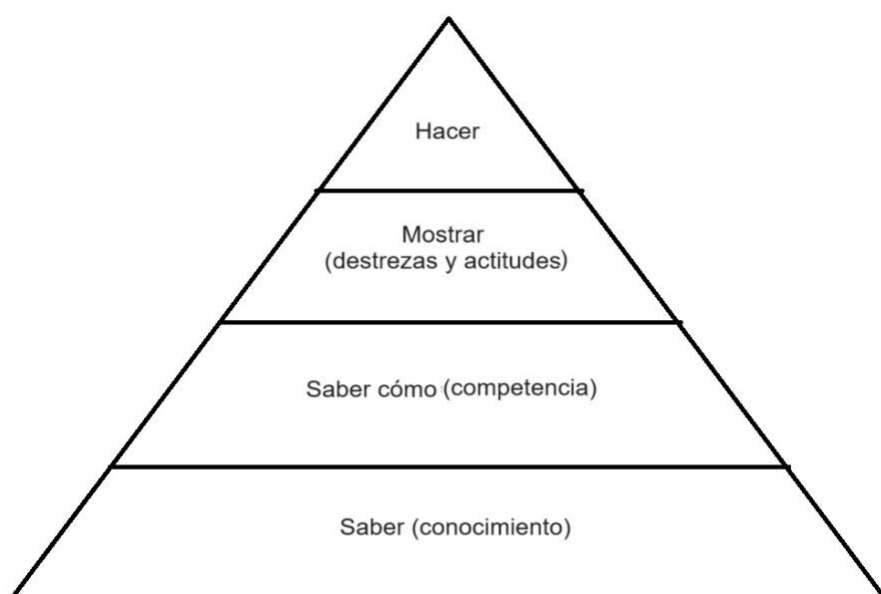
Para definir el constructo en una prueba estandarizada, utilizamos el modelo de medición desarrollado por Georges Miller (Miller, 1990), que muestra niveles jerarquizados, globales e inclusivos que van de lo más simple a lo más complejo, e indican el alcance logrado por los estudiantes de los objetivos educativos propuestos.

Como se muestra en la Figura 1, en la base de la pirámide se ubica el conocimiento (el saber) sobre este se apoya la competencia (el saber cómo). En el siguiente nivel se encuentra el desempeño (mostrar cómo) y en el nivel superior está la acción en la práctica real (el hacer) (Cejas y Álvarez, 2006). Este es el referente que se utiliza en esta investigación para definir el constructo, donde las preguntas que componen la prueba responden al conocimiento en el área

de química general, dado que se aplicó a los estudiantes que ingresan al programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Figura 1

Modelo de medición propuesto por Miller



Nota. Adaptado de Miller, 1990

Metodología

Este trabajo está enmarcado dentro de la metodología cuantitativa, la cual plantea que una investigación se centra en aspectos observables, susceptibles de ser medidos utilizando la estadística como herramienta clave para el análisis. Según su alcance, es exploratorio y descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018), porque se pretende diseñar una prueba de conocimientos que permita caracterizar a los estudiantes que ingresan a la carrera de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en el

área de química general. Para ello en la primera fase se elabora el constructo con su marco de referencia teniendo en cuenta el modelo de medición de Miller, en la segunda fase se construyen las preguntas en las dimensiones propuestas por la Taxonomía Revisada de Bloom, las cuales fueron validadas por expertos.

En la fase actual se realiza una primera prueba piloto, para determinar los índices estadísticos de las preguntas bajo la TCT y la consistencia interna de esta.

Resultados

Definición del constructo

Los objetivos en el proceso de formación de los estudiantes deben apuntar al resultado de aprendizaje propuesto por el programa. Por lo tanto, se plantean cuatro temáticas para el constructo de la prueba de química, dirigida a estudiantes de primer semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la universidad, así:

➤ Fundamentos y estructura de la materia:

Como lo expone Chang (2010), la química se define como el estudio de la materia (todo lo que ocupa espacio y tiene masa) y los cambios que ocurren o experimentan. Dicha materia se clasifica en varios subtipos, con base en su composición y propiedades (físicas y químicas), incluyendo sustancias (tiene composición definida y propiedades distintivas; pueden existir en tres estados: sólido, líquido y gaseoso), mezclas (combinación de dos o más sustancias que conservan sus propiedades), elementos (sustancias que no se puede separar en otras más sencillas por medios químicos) y compuestos (sustancias formadas por átomos de dos o más elementos unidos químicamente).

Por otro lado, en cuanto a las mediciones y las unidades, como lo presenta Leiffer (2020), la importancia en la química se observa en procesos de fabricación de equipos, así como actividades que permitan el desarrollo del comercio, la industria, la ciencia, así como en investigación.

Se espera que los estudiantes relacionen la estructura de la materia con los cambios, clasificación y propiedades de esta, establezcan y diferencien los cambios en las sustancias e

identifiquen cuáles ocurren por reacciones químicas. También se espera que reconozcan la importancia de las magnitudes y de la medición en la química, por medio del análisis dimensional y la conversión de unidades. Lo anterior con el fin de que el estudiante pueda interpretar y plantear soluciones a situaciones problema, a partir del uso de la proporcionalidad en las unidades de medida.

➤ Propiedades periódicas de los elementos:

En cuanto a la tabla periódica,

El reconocimiento de las regularidades periódicas en las propiedades físicas y en el comportamiento químico, así como la necesidad de organizar la gran cantidad de información disponible sobre la estructura y propiedades de las sustancias elementales, condujeron al desarrollo de la tabla periódica, una tabla en la que se encuentran agrupados los elementos que tienen propiedades químicas y físicas semejantes (Chang, 2014, p 25).

En nuestra vida cotidiana, encontramos varios usos de los elementos de la tabla periódica, algunos ejemplos presentados por Euroinnova (s.f.), son en procesos de fabricación de cristales, vidrios, en la industria metalúrgica, conservación de alimentos, entre otros, resaltando la importancia de conocer sus propiedades y usos.

En este sentido, el objetivo de la enseñanza de las propiedades periódicas de los elementos es que los estudiantes sepan interpretar y relacionar la información de la tabla periódica a partir de las configuraciones electrónicas de los átomos, con el propósito de entender cómo reaccionan los diferentes elementos químicos y así interpretar el comportamiento periódico. Para ello, debe inferir propiedades de los elementos químicos a partir de la ubicación en la tabla periódica y reconocer las propiedades periódicas generales y a partir de ellas reconocer la estabilidad de los átomos para así entender la formación de los enlaces químicos.

➤ Enlaces y reacciones:

Dos Santos-Fernandes, L. y Fernandes-Campos (2014), establecen la importancia de tener los conocimientos acerca del enlace químico, ya que estos permiten comprender las propiedades

físicas y químicas de las sustancias, razón por la cual deben identificarse las dificultades por conceptos o representaciones equivocadas, así como por confusiones en los conceptos.

Por lo anterior, el estudiante debe lograr identificar el enlace químico como una interacción energética y electrónica que permite a los átomos alcanzar la estabilidad química. Además, explicar la formación de los compuestos iónicos y moléculas covalentes, a partir de las configuraciones electrónicas y de las estructuras de Lewis, asociando los diferentes tipos de enlace con las reacciones a las que corresponden y relacionar el tipo de reacción con las propiedades de los reactivos participantes, gracias a la argumentación de las propiedades de los compuestos y su relación con los procesos metabólicos.

➤ Cálculos estequiométricos:

En la estequiometría, podemos determinar la proporción de los compuestos necesarios en una reacción, comprender el proceso de balanceo de ecuaciones químicas como una aplicación de la ley de la conservación de la materia y establecer proporciones basadas en dichas ecuaciones, con el fin de aplicarlas en cálculos estequiométricos, esto hace que el estudiante esté en la capacidad de interpretar y solucionar problemas aplicados al desempeño profesional, para este caso, del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico.

La estequiometría es una herramienta indispensable en la química. Problemas tan diversos como, por ejemplo, la medición de la concentración de ozono en la atmósfera, la determinación del rendimiento potencial de oro a partir de una mina y la evaluación de diferentes procesos para convertir el carbón en combustibles gaseosos, comprenden aspectos de la estequiometría (Muñoz, 2014, p. 8).

Construcción de preguntas bajo la Taxonomía Revisada de Bloom

En este avance de investigación, las preguntas del test o prueba se elaboraron bajo la dimensión del proceso cognitivo y en la dimensión del conocimiento. En la Tabla 3, se observan ejemplos sobre la dimensión del proceso cognitivo para la prueba de química.

Tabla 3

Ejemplo de Taxonomía Revisada de Bloom en la dimensión del proceso cognitivo en el área de química general

Nivel	Descripción	Ejemplo	Contexto Químico
Crear	Generar ideas nuevas y originales, aplicar el pensamiento crítico y creativo	Diseñar un experimento para sintetizar un nuevo compuesto químico con aplicaciones industriales	Desarrollar un nuevo procedimiento de síntesis química para producir un catalizador de alta eficiencia
Evaluar	Juzgar y valorar la validez de ideas o evidencias, realizar juicios basados en criterios	Evaluar la eficacia de un método para determinar la concentración de una solución	Analizar y evaluar las ventajas y desventajas de dos métodos diferentes para determinar la acidez de una muestra de laboratorio
Analizar	Descomponer la información en partes, identificar patrones y relaciones en la información	Identificar y clasificar los diferentes tipos de reacciones químicas en una reacción compleja	Desglosar un compuesto químico en sus componentes y analizar cómo interactúan a nivel molecular
Aplicar	Aplicar el conocimiento y conceptos en situaciones nuevas o contextos diferentes	Calcular la concentración de un reactivo necesario para alcanzar una reacción completa	Resolver un problema de cinética química para determinar la velocidad de reacción en una reacción química

Comprender	Comprender el significado y las ideas principales, y explicar conceptos	Explicar en términos sencillos el proceso de oxidación – reducción en una reacción química	Describir los procesos químicos básicos que ocurren durante la combustión y cómo afectan la formación de productos
Recordar	Reconocer información, hechos y conceptos básicos	Enumerar los elementos de la tabla periódica que son metales de transición	Identificar los elementos esenciales en la formación de enlaces covalentes en las moléculas orgánicas

Análisis bajo la TCT de las preguntas y la prueba total

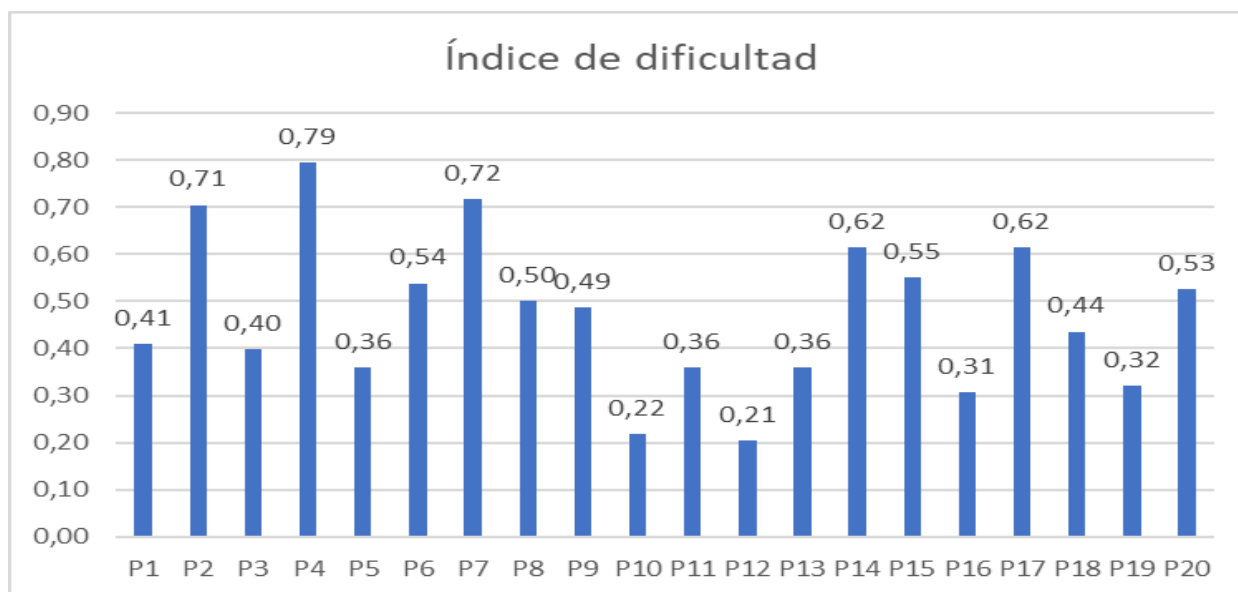
Se diseñó una prueba en el área de química general de 20 preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta y una única respuesta correcta, la cual se aplicó en el período 2023-2 a un grupo de 78 estudiantes de primer semestre del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico. Se construyeron cinco (5) preguntas en el área de propiedades periódicas de los elementos, siete (7) de fundamentos y estructura de la materia, cinco (5) de enlaces y reacciones químicas y tres (3) de cálculos estequiométricos.

Índice de dificultad

En la figura se detallan los valores de índice de dificultad, de cada una de las preguntas de la prueba de química.

Figura 2

Índice de Dificultad para cada pregunta de la prueba



Se observa de la Figura 2, que la pregunta más fácil de la prueba fue la número 4 (pregunta relacionada a la temática de Fundamentos y Estructura de la Materia) con un índice aproximadamente de 0.79 y la pregunta más difícil fue la pregunta número 12 (pregunta relacionada al tema de Fundamentos y Estructura de la Materia) con un índice aproximadamente de 0.21. Aunque los valores del índice de dificultad en las preguntas 10 y 12 son los valores más bajos, se puede observar que estas preguntas discriminan bien de los estudiantes que saben y de los que no, por lo tanto, estas preguntas se consideran también como aceptables.

A continuación, en la Tabla 4, se muestra una clasificación del índice de dificultad por su nivel (preguntas muy fáciles valores mayores a 0.75, fáciles valores entre 0.55 a 0.75 (inclusive), normales: valores entre 0.45 a 0.55 (inclusive), difíciles valores de 0.25 a 0.45 (inclusive) y muy difíciles para valores menores a 0.25), relacionadas con las temáticas en química que nos brindaron los insumos para el análisis de la prueba.

Tabla 4

Resultado de la prueba en términos de Índice de Dificultad a partir de la Teoría Clásica de los Test (TCT)

	Nivel de Dificultad Calculado	
--	-------------------------------	--

Referente Teórico	Muy Fácil	Fácil	Normal	Difícil	Muy Difícil	Total Preguntas
Propiedades periódicas de los elementos	0	1	1	2	1	5
Fundamentos y Estructura de la Materia	1	3	1	1	1	7
Enlaces y reacciones químicas	0	0	1	4	0	5
Cálculos estequiométricos	0	1	1	1	0	3

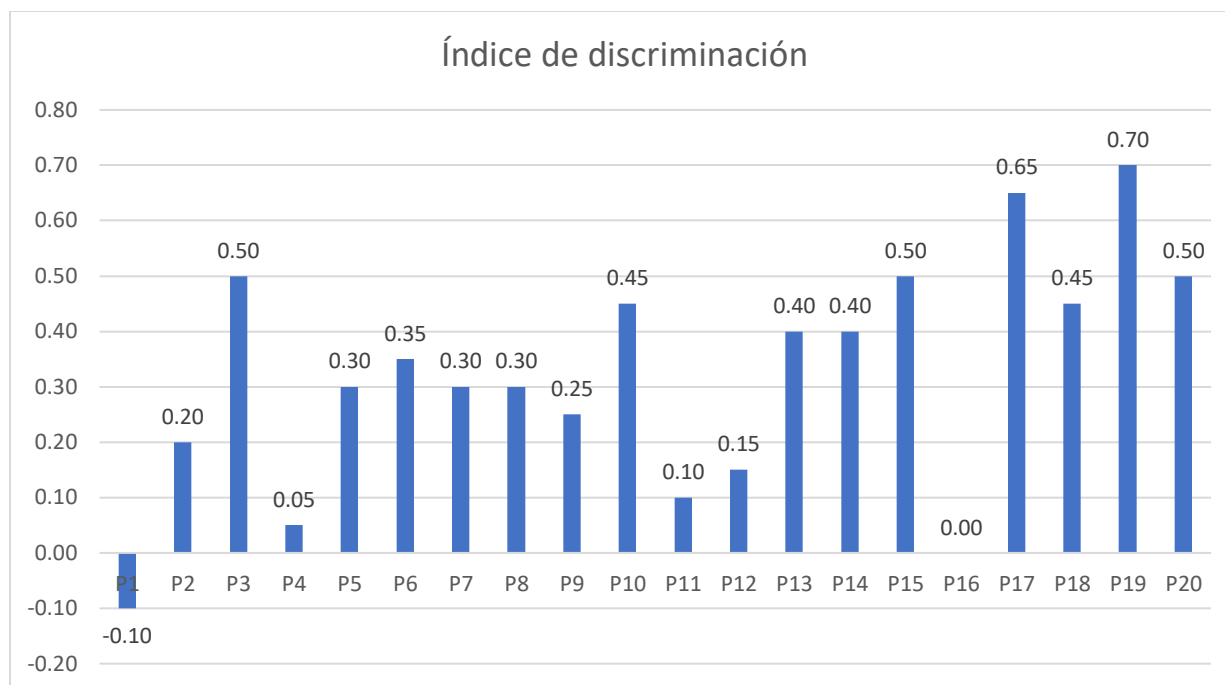
De acuerdo con la Tabla 4, se observa que existe una distribución adecuada de las preguntas según su dificultad en cada una de las temáticas propuestas.

Índice de discriminación

En cuanto a los valores del índice de discriminación de cada una de las preguntas de la prueba de química, se observa:

Figura 3

Valores del índice de discriminación de cada pregunta



Según la Figura 3, las preguntas 17 (Fundamentos y Estructura de la Materia) y 19 (Enlaces y Reacciones) son las que mejor discriminan, y según su escala se consideran preguntas muy buenas. En total, 13 preguntas están en la categoría Buena y Muy Buena, que corresponden al 65 % de las preguntas de la prueba.

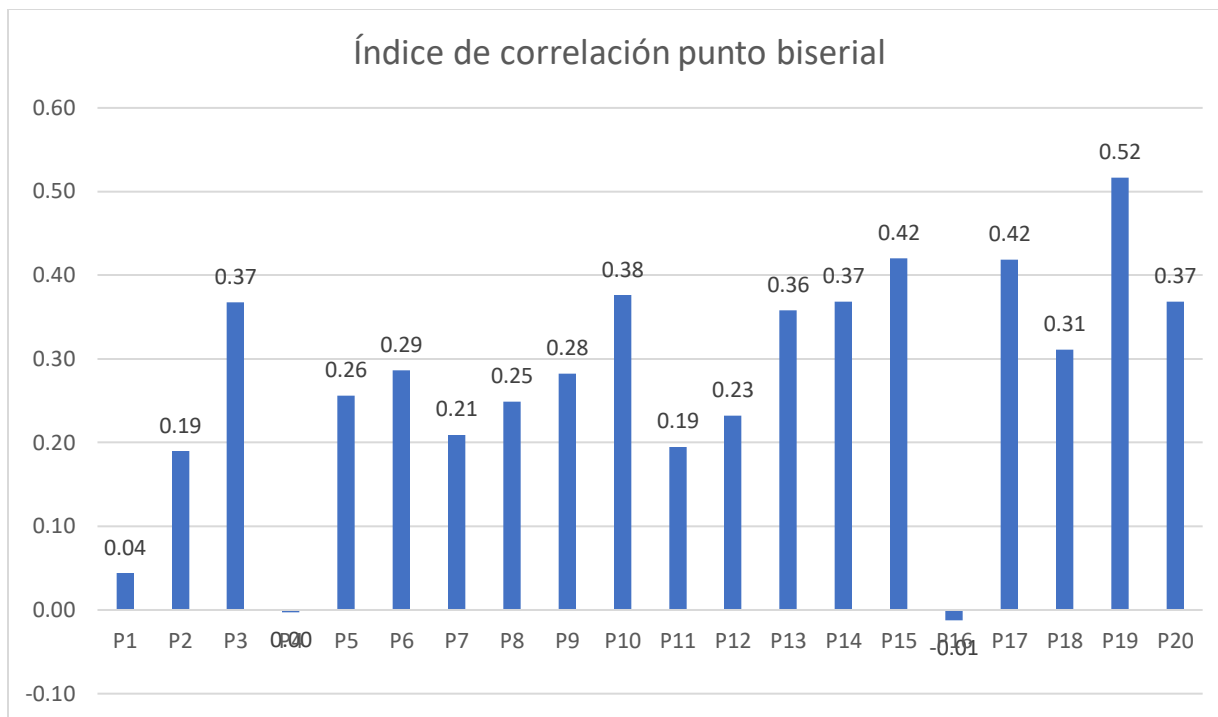
Hay cuatro preguntas, números 2, 9, 11 y 12 que son Justas, ya que apenas discriminan y podrían mejorarse. Y hay tres preguntas, 1 (Propiedades Periódicas de los Elementos), 4 (Fundamentos y Estructura de la Materia) y 16 (Enlaces y Reacciones), que son Pobres y no discriminan, por lo tanto, se deben mejorar o reemplazar.

Índice de correlación punto biserial

Ahora, se presentan los valores del índice de correlación punto biserial para cada una de las preguntas de la prueba.

Figura 4

Valores del índice de correlación punto biserial



Según la Figura 4, las preguntas con mejor índice son 15 (Fundamentos y Estructura de la Materia), 17 (Fundamentos y Estructura de la Materia) y 19 (Enlaces y Reacciones), es decir, que están midiendo adecuadamente el constructo que se quiere evaluar. Nuevamente, las preguntas 1, 4 y 16 son preguntas Pobres en la categoría de este índice, por lo que se deben revisar.

Ya en la Tabla 5, se resumen las categorías de las preguntas según los índices de correlación punto biserial y de discriminación.

Tabla 5

Resultado de la prueba en términos de Índice de Correlación Punto Biserial e Índice de Discriminación y temáticas

Referente Teórico	Índice de Correlación Punto Biserial			Índice de Discriminación		
	Pobre	Justa	Buena Muy Buena	Pobre	Justa	Buena Muy Buena
Propiedades periódicas de los elementos	1	2	2	1	2	2
Fundamentos y Estructura de la Materia	1	2	4	1	1	5
Enlaces y reacciones químicas	1	1	3	1	0	4
Cálculos estequiométricos	0	2	1	0	0	3

Coefficiente alfa de Cronbach

El coeficiente alfa de Cronbach para esta prueba arroja un valor aproximado de 0.4, lo cual indica que no alcanza a ser confiable en la prueba total, porque debería tener un valor mínimo de 0.6 (Sorenson y Hanson, 2021).

Esto quizás se deba a que se debe aumentar el número de preguntas por temáticas, para que la suma de la variabilidad interna de cada una de las preguntas sea más pequeña.

Conclusiones

Una prueba de rendimiento óptimo y estandarizada, como la presentada en este trabajo, que siga una metodología adecuada, es útil para recolectar información acerca de las competencias establecidas por los programas curriculares, con el propósito de apoyar los procesos de

enseñanza aprendizaje y, a su vez, responder por los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en los distintos programas curriculares.

Para la elaboración de cualquier prueba de excelente rendimiento, es necesario tener en cuenta una serie de procedimientos o fases secuenciales como diseño, construcción y verificación, antes de las fases de ensamble, aplicación y calificación. En el diseño se delimitó el constructo de la prueba de química a estudiantes que ingresan a la universidad, en el que se estableció como marco de referencia las temáticas: *propiedades periódicas de los elementos, fundamentos y estructura de la materia, enlaces y reacciones y cálculos estequiométricos*. Estas temáticas están en concordancia con el resultado de aprendizaje que plantea el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, sobre evaluar los procesos fisicoquímicos, bioquímicos y genéticos en los seres vivos.

En el proceso de construcción, se elaboraron preguntas que, para cumplir los estándares de forma y contenido, debían tener la redacción clara y precisa, evitando enunciados negativos, así como no dando indicios de la opción correcta, de igual manera, debe referirse a una sola idea y tener validez conceptual, esto es, estar en el nivel del estudiante. En cuanto a las opciones de respuesta, se evitaron las opciones “todas las anteriores” o “ninguna de las anteriores”, así como se diseñan de forma que tengan similar extensión y plausibilidad.

En la fase de verificación, las preguntas se analizaron de dos formas: en forma cualitativa y en forma cuantitativa. Para el primer caso, se hizo una validación de las preguntas por parte de expertos, quienes evaluaron características como la correspondencia entre los enunciados con las temáticas propuestas, la dimensión del proceso cognitivo y la dimensión del conocimiento, en atención a la Taxonomía Revisada de Bloom.

En la verificación cuantitativa, se trabajó bajo la Teoría Clásica de los Test implementando una prueba piloto que tenía menos de 100 sustentantes. Se encuentra que la mayoría de las preguntas, 17 de 20, sirven para conformar la prueba definitiva ya que sus índices de dificultad, discriminación y correlación punto biserial están dentro de los parámetros adecuados según los estándares establecidos por distintos autores. Solamente tres ítems o preguntas deben ser revisados nuevamente y ajustar en atención a los resultados.

Por otro lado, el coeficiente alfa de Cronbach tuvo un valor aproximado de 0.4, lo que indica que esta prueba en conjunto, aún no es confiable para tomar decisiones; sin embargo, esto no debe tomarse como un resultado negativo, en atención a que aún se encuentra en la etapa de verificación cuantitativa, analizando de manera individual las preguntas que conformarán la prueba definitiva, por lo cual los resultados encontrados hasta el momento son insumos para retroalimentar las fases de construcción y verificación por parte de expertos de nuevas preguntas.

Finalmente, se diseñarán las nuevas preguntas para así tener un conjunto de al menos 40 preguntas verificadas por la TCT, para la fase de ensamble en una prueba que se pueda aplicar a todos los estudiantes que ingresen en próximo semestre al Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Adicional, se utilizará esta metodología para diseñar otras pruebas aplicables a lo largo de este programa académico, que permitan categorizar a los estudiantes a lo largo de sus estudios en los niveles de conocimiento en sus respectivas dimensiones del proceso cognitivo: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; y en su dimensión del conocimiento factual, conceptual, procedimental y metacognitivo.

Referencias bibliográficas

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Acuerdo 02 de 2020 [Consejo Nacional de Educación Superior, CESU]. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-399567_recurso_1.pdf. 1 de julio de 2020.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. y Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman Inc. <http://bit.ly/3Epvkm7>.
- Cejas, C. y Álvarez, P. (2006). Evaluación de los resultados del aprendizaje. *Revista Argentina de Radiología*, 70(2), pp. 149-155.
- Chang, R. (2010). *Fundamentos de química*, 10ª edición, McGraw-Hill. <https://repositorio.uteq.edu.ec/bitstream/43000/3609/1/Fundamentos%20de%20Quimica.pdf>
- Chávez, C y Saade, A. (2009). *Procedimientos básicos para el análisis de reactivos. Cuaderno técnico 8*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval).
- Consejo Nacional de Acreditación CNA y Ministerio de Educación Nacional MEN (2022). *Actualización de los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad en programas académicos*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-412511_norma.pdf
- Ding, L., Chabay, R., Sherwood, B., & Beichner, R. (2006). Evaluating an electricity and magnetism assessment tool: Brief electricity and magnetism assessment. *Physical review special Topics-Physics education research*, 2(1), 010105. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.2.010105>

- Dos Santos-Fernandes, L. y Fernandes-Campos, A. (2014). Enseñanza del enlace químico desde una perspectiva situación-problema. *Formación universitaria*, 7(6), 45-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000600006>
- Euroinnova. (s.f.). ¿Sabes cómo usar los elementos de la tabla periódica en la vida cotidiana? *Elementos de la tabla periódica en la vida cotidiana*. <https://www.euroinnova.co/blog/elementos-de-la-tabla-periodica-en-la-vida-cotidiana>
- Gamboa, L., Guevara, M. G., Mena, Á., y Umaña, A. C. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 140-155. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4529>
- García, L. y Méndez, N. F. (2019). Análisis cuantitativo de las preguntas de una prueba estandarizada para observar las dificultades del cálculo de probabilidades en estudiantes universitarios. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html
- Garzón-Daza, C. (2023). Los resultados de aprendizaje: Componente fundamental de la calidad en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 127-137.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Leenen, I. (2014). Virtudes y limitaciones de la teoría de respuesta al ítem para la evaluación educativa en las ciencias médicas. *Investigación en Educación Médica*, 3(9): 40-55.
- Leiffer. (junio 18 de 2020). *Las mediciones en química, parte esencial*. Materiales de laboratorio. <https://materialesdelaboratoriohoy.us/quimica/las-mediciones-en-quimica/>
- Martínez, R. (1995): *Psicometría: Teoría de los Test Psicológicos y Educativos*. Editorial Síntesis S. A.

- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2013). *Estructura de indicadores de perfilación y caracterización para las Instituciones de Educación superior en Colombia*. MinEducación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341202_archivo_pdf.pdf
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine*, 65(9), S63-7.
- Muñoz, J. C. (2014). *Aplicación de una estrategia didáctica que permita la comprensión de la estequiometría a partir de un aprendizaje significativo*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/21886/7811521.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sorenson, B. y Hanson, K (2021). Using Classical Test Theory and Rasch Modeling to Improve General Chemistry Exams on a Per Instructor Basics. *J. Chem. Educ.*, 98, 1529–1538.
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (s.f.). *Perfiles*. <https://www.unicolmayor.edu.co/atencion-servicios-ciudadania/programas/pregrados/bacteriologia-laboratorio-clinico/perfiles>

5.

LA INVESTIGACIÓN EN LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INFANTIL. REFLEXIONES PRELIMINARES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS¹⁹

Research in undergraduate degrees in early childhood education. Preliminary reflections on pedagogical practices

Valentina Alvarado Marroquín²⁰; Maria Camila Ortiz Millán²¹; Ingrid Viviana Herrera Cubillos²²; Sharon Lizeth Gonzalez Ramírez²³; Martha Lucía Quintero Torres²⁴

Universidad de San Buenaventura Cali

Resumen

Este artículo de revisión y comprensión en torno al lugar de la investigación en las prácticas pedagógicas de las Licenciaturas en Educación Infantil en Colombia, explora la oferta de programas de pregrado en dicho campo de estudio, sus estructura administrativa y organizativa, su investigación y producción académica alrededor de las infancias, así como en las prácticas educativas y su emergencia frente a la gesta de conocimiento y localización de la misma. De igual manera deja ver las exigencias de las políticas públicas para la Educación Superior, centrando la mirada en los procesos de acreditación, denominación e investigación, dejando clara la importancia e implicancia de los procesos de investigación a nivel formativo y

¹⁹ Este Artículo responde al Programa de investigación “Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana” correspondiente al Grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura, especialmente en sus líneas de: Pensamiento pedagógico; Lenguajes, narrativas y literatura; Infancia.

²⁰ Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

²¹ Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

²² Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

²³ Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

²⁴ Candidata a Dra. En Educación en la Universidad de San Buenaventura Cali; Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali; Integrante del grupo de investigación en Educación y desarrollo Humano, directora de la Licenciatura en Educación infantil en la USB Cali

evidenciado las ausencias, vacíos y coyunturas en el campo de la educación infantil en clave a procesos de indagación.

Palabras claves: Educación, infancias, investigación, Políticas públicas, licenciaturas en educación infantil

Abstract

This review and understanding article about the place of research in the pedagogical practices of Bachelor's Degrees in Early Childhood Education in Colombia, explores the offer of undergraduate programs in said field of study, their administrative and organizational structure, their research and academic production. around childhoods, as well as in educational practices and their emergence in the face of the feat of knowledge and location of it. Likewise, it reveals the demands of public policies for Higher Education, focusing on the accreditation, naming and research processes, making clear the importance and implication of research processes at the training level and evidencing the absences, gaps and situations in the field of early childhood education in terms of inquiry processes.

Keywords: Education, childhood, research, public policies, degrees in early childhood education

Introducción

Se busca comprender el lugar de las prácticas pedagógicas en las Licenciaturas en educación infantil en Colombia a partir de la metodología del estado del arte, desde donde se aborda la revisión de tres tipos de documentos: teóricos, legales e institucionales, para el caso de las dos últimas fuentes se busca en repositorios institucionales de las universidades y del Estado que las regula (MEN- SACES-SNIES-MINCIENCIAS, CNA y CONACES), desde aquí se despliegan tres momentos o trayectos; uno, la selección de recursos documentales propios para este ejercicio indagativo; dos, la clasificación de la información; y tres, el reconocimiento de tendencias investigativas de los grupos y líneas en cada universidad a nivel nacional, que aportan al campo de conocimiento de las infancias.

Frente a los documentos teóricos-académicos alusivos a las publicaciones y gestión del conocimiento de los grupos y líneas de investigación se tiene que, los 69 programas de Licenciatura en Educación Infantil a nivel nacional en sus GrupLac registran una producción de

592 publicaciones aproximadamente, de las cuales se cuenta con 364 artículos, 219 capítulos de libros y nueve (9) libros. Estas publicaciones hacen parte de los 98 grupos de investigación, de los cuales 84 están reconocidos por Min-Ciencias y 14 no están reconocidos. Las tendencias investigativas destacadas en dichas publicaciones giran en torno al campo de la pedagogía, la educación, las prácticas educativas y los estudios lingüísticos. De igual manera, es importante destacar las tendencias que giran en torno al campo de investigación al que más tributan las 69 Universidades que ofertan el programa de Licenciatura en educación infantil acorde a su eje de investigación.

Tabla 1. Tendencias investigativas de los Programas de Licenciatura en Educación Infantil en Colombia

Tendencia investigativa en el campo de la Educación			
#	Programa	Universidad	Tipo de universidad
1	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad pedagógica Nacional	Oficial
2	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Pedagógica y Tecnológica	Oficial
3	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad del Cauca	Oficial
4	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)	Oficial
5	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de Amazonas	Oficial
6	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de los Llanos	Oficial
7	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de Antioquia	Oficial
8	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de Atlántico	Oficial
9	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad del Valle	Oficial
10	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de Cartagena	Oficial

11	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Francisco de Paula Santander	Oficial
12	Licenciatura en Educación Infantil	UniMagdalena	Privada
13	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Sabana	Privada
14	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad del Norte	Privado
15	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Libre	Privado
16	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Privado
17	Tendencia investigativa en el campo de las Prácticas Pedagógicas		
21	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Pedagógica Nacional	Oficial
18	Licenciatura en Educación Infantil	Fundación Universitaria San Gil	Privado
22	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad SurColombiana	Oficial
19	Licenciatura en Educación Infantil	Corporación Universitaria del Caribe	Privado
23	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de Antioquia	Oficial
20	Licenciatura en Educación Infantil	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Privado
24	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Francisco de Paula Santander	Oficial
	Tendencia investigativa en el campo de la Pedagogía		
25	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Tecnológica del Choco	Oficial
26	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad del Quindío	Oficial
27	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Francisco de Paula Santander	Oficial

	28	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de Pamplona	Oficial	Se
Tendencia investigativa en el campo de los Estudios Lingüísticos					
32	30	Licenciatura en Educación Infantil	Pontificia Universidad Javeriana y Pedagógica	Privado	
	31	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Uniminuto	Privada	puede observar que la tendencia del campo de la Educación cuenta con el 7,4% de 20 grupos de
33		Licenciatura en Educación Infantil	Universidad del cauca	Oficial	
34		Licenciatura en Educación Infantil	Universidad de la Amazonia	Oficial	
35		Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Privado	
36		Licenciatura en Educación Infantil	Corporación universitaria minuto de Dios	Privado	
37		Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Católica Luis amigo	Privado	

investigación que tributan a la línea de infancias, siendo este un escenario de reflexiones, acciones y comprensiones que giran en torno a los procesos sociales, las prácticas de enseñanza, aprendizaje, la correlación entre familia y escuela, los territorios de pensamiento y construcción colectiva de gran importancia en las infancias. De igual manera las *Prácticas Pedagógicas* en términos de abordaje indagativo cuenta con el 1,5% que corresponde a cuatro grupos de investigación; el campo de la *Pedagogía* con el 2,6% que tributan a siete grupos; y finalmente, los *Estudios Lingüísticos* con el 2,2% para un total de seis grupos de investigación. Lo anterior se determina a partir de los grupos y líneas de investigación clasificó revisando el nombre del grupo de investigación, las líneas y producción académica. Cabe aclarar que se tuvieron en cuenta 37 grupos de investigación de los 98 que se registran.

Otro aspecto de la parte administrativa tiene que ver con la denominación de mayor predominio en los programas, la cual se centra en el campo de la Educación con 20 grupos de investigación de los 98 consultados, como se puede observar en la tabla anterior. Teniendo en cuenta que cada programa requiere contar con condiciones mínimas de calidad para ser ofertada, donde la calidad se asume como posibilidad de aplicar cada aprendizaje en su contexto y territorio, vale la pena indicar que el Decreto 2566 del 2003 en su artículo 2 dispone que

La institución de educación superior deberá especificar la denominación del programa y la correspondiente titulación, de conformidad con su naturaleza, modalidad de formación y metodología. La denominación académica del programa deberá indicar claramente el tipo de programa, modalidad y nivel de formación ofrecido y deberá corresponder al contenido curricular. (p.2)

Teniendo en cuenta lo mencionado por la norma, se hace necesaria la claridad de cada programa en su oferta, a partir de su denominación, lo que se traduce en alcances, índole, centralidad epistémica y epistemológica, así como en las capacidades a desarrollar, construir, y fomentar desde el aula.

De otra parte, es pertinente indicar que se encontró que las 69 universidades tienen como nombre Licenciatura en Educación Infantil (ver tabla 2) cumpliendo con lo dispuesto en la resolución 2041 del 2016, “[se busca] establecer las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de Licenciatura, para obtener, renovar o modificar el registro calificado” (p.7). Así las cosas, se deja claro que a partir de esta disposición del MEN, se unificaron en Colombia las denominaciones para las carreras de licenciatura en el campo de estudio de la educación infantil, por lo tanto, todas cambiaron sus nombres y se encontró unificado.

Tabla 2. Oferta de programas de licenciatura en educación infantil en Colombia

#	PROGRAMA	Universidad	Tipo de universidad
1	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Oficial

	INFANTIL				
2	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA TECNOLOGICA	Y	Oficial
3	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD DEL CAUCA		Oficial
4	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD DEL CAUCA		Oficial
5	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA PEREIRA - UTP	DE	Oficial
6	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD CÓRDOBA	DE	Oficial
7	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA		Oficial
8	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD AMAZONIA	DE LA	Oficial
9	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA CHOCO - DIEGO CORDOBA	DEL LUIS	Oficial
1 0	LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL	EN	UNIVERSIDAD LLANOS	DE LOS	Oficial
1 1	LICENCIATURA EDUCACIÓN	EN	UNIVERSIDAD ANTIOQUIA	DE	Oficial

	INFANTIL					
1	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD	DE	Oficial	
2	EDUCACIÓN		ATLANTICO			
	INFANTIL					
1	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD DEL VALLE		Oficial	
3	EDUCACIÓN					
	INFANTIL					
1	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD	DE	Oficial	
4	EDUCACIÓN		CARTAGENA			
	INFANTIL					
1	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD DEL TOLIMA		Oficial	
5	EDUCACIÓN					
	INFANTIL					
1	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD	DEL	Oficial	
6	EDUCACIÓN		QUINDIO			
	INFANTIL					
1	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD FRANCISCO		Oficial	
7	EDUCACIÓN		DE PAULA SANTANDER			
	INFANTIL					
1	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD	DE	Oficial	
8	EDUCACIÓN		PAMPLONA			
	INFANTIL					
1	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD	DE	Oficial	
9	EDUCACIÓN		MAGDALENA	-		
	INFANTIL		UNIMAGDALENA			
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD DE LA		Oficial	
0	EDUCACIÓN		GUAJIRA			
	INFANTIL					
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD DISTRITAL-		Oficial	
1	EDUCACIÓN		FRANCISCO JOSÉ DE			
	INFANTIL		CALDAS			

2	LICENCIATURA	EN	PONTIFICIA UNIVERSIDAD	Privado
2	EDUCACIÓN		JAVERIANA	
	INFANTIL			
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD INCCA DE	Privado
3	EDUCACIÓN		COLOMBIA	
	INFANTIL			
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD SANTO	Privado
4	EDUCACIÓN		TOMÁS	
	INFANTIL			
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD DE LA	Privado
5	EDUCACIÓN		SABANA	
	INFANTIL			
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD DEL NORTE	Privado
6	EDUCACIÓN			
	INFANTIL			
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD MARIANA	Privado
7	EDUCACIÓN			
	INFANTIL			
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	Privado
8	EDUCACIÓN			
	INFANTIL			
2	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD LA GRAN	Privado
9	EDUCACIÓN		COLOMBIA	
	INFANTIL			
3	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD SANTIAGO	Privado
0	EDUCACIÓN		DE CALI	
	INFANTIL			
3	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD LIBRE	Privado
1	EDUCACIÓN			
	INFANTIL			
3	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD DE LOS	Privado

2	EDUCACIÓN INFANTIL		ANDES	
3	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA	Privado
3	EDUCACIÓN INFANTIL		DE BUCARAMANGA-UNAB-	
3	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD ANTONIO	Privado
4	EDUCACIÓN INFANTIL		NARIÑO	
3	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN	Privado
5	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA MONSERRATE	-
3	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN	Privado
6	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA LIBERTADORES	LOS
3	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN	Privado
7	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA LIBERTADORES	LOS
3	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD CATÓLICA	Privado
8	EDUCACIÓN INFANTIL		LUIS AMIGÓ	
3	LICENCIATURA	EN	FUNDACION	Privado
9	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA DE SAN GIL - UNISANGIL	
4	LICENCIATURA	EN	POLITÉCNICO	Privado
0	EDUCACIÓN INFANTIL		GRANCOLOMBIANO	
4	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN	Privado
1	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	
4	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN	Privado

2	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	
4	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN	Privado
3	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	
4	LICENCIATURA	EN	FUNDACION	Privado
4	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA CATOLICA DEL NORTE	
4	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN	Privado
5	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	
4	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD CESMAG -	Privado
6	EDUCACIÓN INFANTIL		UNICESMAG	
4	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN	Privado
7	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA COMPENSAR	
4	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN	Privado
8	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA ADVENTISTA - UNAC	
4	LICENCIATURA	EN	CORPORACION	Privado
9	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA LASALLISTA	
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN	Privado
0	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA DEL CARIBE - CECAR	
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN	Privado
1	EDUCACIÓN INFANTIL		UNIVERSITARIA RAFAEL NUÑEZ	
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACION	Privado
2	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA MINUTO	

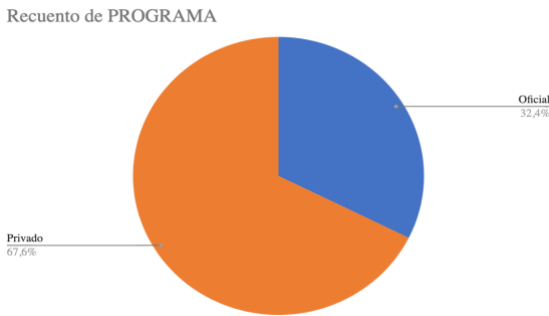
INFANTIL		DE DIOS -UNIMINUTO-		
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACION	Privado
3	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA MINUTO	
	INFANTIL		DE DIOS -UNIMINUTO-	
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACION	Privado
4	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA MINUTO	
	INFANTIL		DE DIOS -UNIMINUTO-	
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACION	Privado
5	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA MINUTO	
	INFANTIL		DE DIOS -UNIMINUTO-	
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN	Privado
6	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	
	INFANTIL		IBEROAMERICANA	
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN	Privado
7	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	
	INFANTIL		IBEROAMERICANA	
5	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN	Privado
8	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	
	INFANTIL		IBEROAMERICANA	
5	LICENCIATURA	EN	UNIVERSIDAD	DE Privado
9	EDUCACIÓN		SANTANDER - UDES	
	INFANTIL			
6	LICENCIATURA	EN	CORPORACION	Privado
0	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA MINUTO	
	INFANTIL		DE DIOS -UNIMINUTO-	
6	LICENCIATURA	EN	CORPORACION	Privado
1	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	
	INFANTIL		AUTONOMA DEL CAUCA	
6	LICENCIATURA	EN	INSTITUCION	Privado
2	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	

	INFANTIL		TECNOLOGICO	DE	
			ANTIOQUIA		
6	LICENCIATURA	EN	INSTITUCIÓN		Oficial
3	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	ANTONIO	
	INFANTIL		JOSE CAMACHO		
6	LICENCIATURA	EN	INSTITUCION		Oficial
4	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	MARCO	
	INFANTIL		FIDEL SUAREZ - IUMAFIS		
6	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN		Privado
5	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA		
	INFANTIL		AMERICANA		
6	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN		Privado
6	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA		
	INFANTIL		AMERICANA		
6	LICENCIATURA	EN	CORPORACIÓN		Privado
7	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA		
	INFANTIL		AMERICANA		
6	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN		Privado
8	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	CAFAM -	
	INFANTIL		UNICAFAM		
6	LICENCIATURA	EN	FUNDACIÓN		Privado
9	EDUCACIÓN		UNIVERSITARIA	COLOMBO	
	INFANTIL		GERMANA		

De acuerdo a los documentos institucionales publicados por los programas de Licenciatura en educación infantil desde un ejercicio interpretativo, se puede dar un abordaje a su estructura administrativa, así como al énfasis y localización, al igual que a su origen e historia en Colombia. Así las cosas, desde su estructura administrativa se denotan 10,1% de programas virtuales en siete (7) universidades, 76,8% programas presenciales en 53 universidades; 13,0% programas en modalidad a distancia en nueve (9) universidades donde priman 22 universidades estatales

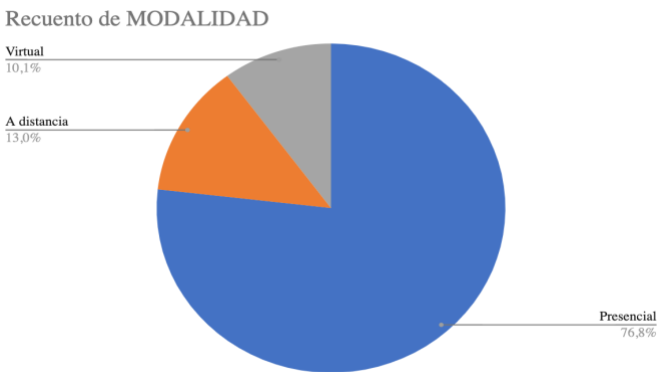
que corresponde al 32,4%, en cuyo caso, prevalecen las universidades privadas en un 46,6% con 46 universidades (figura 1 y 2).

Figura 1. Oferta de los Programas de Licenciatura en educación infantil



Fuente propia, 2023

Figura 2. Modalidad de los Programas de Licenciatura en educación infantil



Fuente propia, 2023

En esta revisión administrativa a los programas de licenciatura en educación infantil, no se puede desconocer el Decreto 1295 del 2010 que estipula la necesidad de que cada programa cuente con los registros calificados para su oferta. Esta necesidad recae en el cumplimiento de requisitos mínimos que pasan por infraestructura hasta la planeación y proyección de sus

prácticas pedagógicas, metodologías, actividades formativas, capacidades esperadas, etc. En vínculo con la excelencia académica. Así mismo la Ley 30 de 1992 aboga por procesos educativos que sean contextualizados, que dialoguen con los territorios, reconozcan los saberes del contexto, las diferencias y diversidades de los sujetos en formación.

En vínculo a lo indicado, se destaca que de las universidades que ofertan el programa y cumplen con los anteriores decretos, tan solo el 66,1% es decir 41 universidades tiene un registro calificado avalado por el MEN y el SNIES, y 21 universidades es decir el 33,9% tienen acreditación de alta calidad (ver Tabla 3)

Tabla 3. Universidades acreditadas en alta calidad que ofertan el programa de Licenciatura en Educación Infantil

NOMBRE	RECONOCIMIENTO DEL MINISTERIO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Acreditación de alta calidad (2016)
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC	Acreditación de alta calidad (2021)
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA	Acreditación de alta calidad (2018)
UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA	Acreditación de alta calidad (2017)
UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS	Acreditación de alta calidad (2022)
UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO	Acreditación de alta calidad (2022)
UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA	Acreditación de alta calidad (2018)
UNIVERSIDAD DISTRITAL-FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	Acreditación de alta calidad (2019)
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	Acreditación de alta calidad (2020)

UNIVERSIDAD DE LA SABANA	Acreditación de alta calidad (2017)
UNIVERSIDAD DEL NORTE	Acreditación de alta calidad (2022)
UNIVERSIDAD EL BOSQUE	Acreditación de alta calidad (2021)
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI	Acreditación de alta calidad (2016)
UNIVERSIDAD LIBRE	Acreditación de alta calidad (2023)
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	Acreditación de alta calidad (2022)
UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ	Acreditación de alta calidad (2022)
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA COMPENSAR	Acreditación de alta calidad (2022)
CORPORACION UNIVERSITARIA LASALLISTA	Acreditación de alta calidad (2021)
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA RAFAEL NUÑEZ	Acreditación de alta calidad (2020)
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	Acreditación de alta calidad (2023)
TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA	Acreditación de alta calidad (2019)
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	Acreditada en Alta Calidad (2021)

Tabla 4. Universidades con registro calificado que ofertan el programa de Licenciatura en Educación Infantil

NOMBRE DEL PROGRAMA	RECONOCIMIENTO DEL MINISTERIO
---------------------	-------------------------------

UNIVERSIDAD DEL CAUCA	Registro calificado
UNIVERSIDAD DEL CAUCA	Registro calificado
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA - UTP	Registro calificado
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	Registro calificado
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CHOCO-DIEGO LUIS CORDOBA	Registro calificado
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Registro calificado
UNIVERSIDAD DEL VALLE	Registro calificado
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	Registro calificado
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	Registro calificado
UNIVERSIDAD DEL QUINDIO	Registro calificado
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	Registro calificado
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA	Registro calificado
UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA - UNIMAGDALENA	Registro calificado
UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA	Registro calificado
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	Registro calificado
UNIVERSIDAD MARIANA	Registro calificado
UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA	Registro calificado
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	Registro calificado
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA-UNAB-	Registro calificado
UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	Registro calificado
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE -UNIMONSERRATE	Registro calificado
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	Registro calificado
FUNDACION UNIVERSITARIA DE SAN GIL - UNISANGIL -	Registro calificado

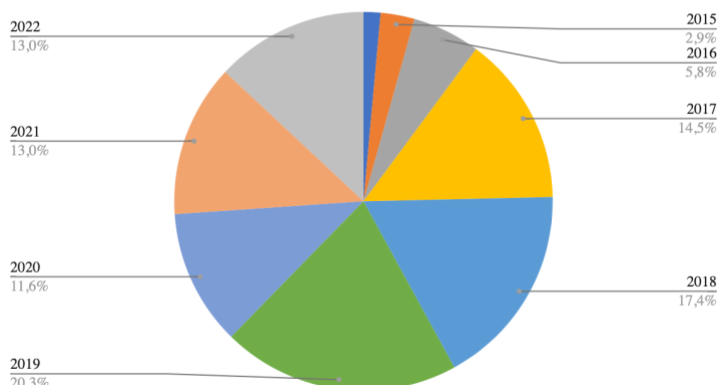
POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO	Registro calificado
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	Registro calificado
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	Registro calificado
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	Registro calificado
FUNDACION UNIVERSITARIA CATOLICA DEL NORTE	Registro calificado
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	Registro calificado
UNIVERSIDAD CESMAG - UNICESMAG	Registro calificado
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA - UNAC	Registro calificado
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE - CECAR	Registro calificado
CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-	Registro calificado
CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-	Registro calificado
CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-	Registro calificado
CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-	Registro calificado
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	Registro calificado
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	Registro calificado
UNIVERSIDAD DE SANTANDER - UDES	Registro calificado
CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-	Registro calificado

CORPORACION	UNIVERSITARIA	Registro calificado
AUTONOMA DEL CAUCA		
INSTITUCIÓN	UNIVERSITARIA ANTONIO	Registro calificado
JOSE CAMACHO		
INSTITUCION	UNIVERSITARIA MARCO	Registro calificado
FIDEL SUAREZ - IUMAFIS		
CORPORACIÓN	UNIVERSITARIA	Registro calificado
AMERICANA		
CORPORACIÓN	UNIVERSITARIA	Registro calificado
AMERICANA		
CORPORACIÓN	UNIVERSITARIA	Registro calificado
AMERICANA		
FUNDACIÓN	UNIVERSITARIA CAFAM -	Registro calificado
UNICAFAM		
FUNDACIÓN	UNIVERSITARIA COLOMBO	Registro calificado
GERMANA		

De estas universidades ya sea con Registro calificado en Alta calidad (RCAC) o con su Registro Calificado (RC) se encontró que la universidad de mayor vigencia en dicho programa en Licenciatura en educación infantil data del 2014, y la más nueva aperturó en el 2022, así: en el 2015 se abren dos programas en dos universidades diferentes; en el 2016 se ofertan programas de infancia en 4 universidades; en el 2017 se da inicio a carreras en infancia en 10 universidades; en el 2018 en 12 universidades, en el 2019 en 14, en el 2020 en ocho, y en el 2021 nueve (ver figura 3)

Figura 3. Antigüedad de las universidades en su oferta de Licenciatura en educación infantil

ANTIGÜEDAD



Teniendo en cuenta los años de antigüedad y la acreditación de alta calidad, la universidad más antigua que ofrece el programa de Licenciatura en educación infantil es La Universidad del Norte en el 2014, y la más reciente la Universidad Católica Luis Amigo en el 2022, ambas universidades cuentan con acreditación de alta calidad, por lo que se puede deducir que no necesariamente para obtener una acreditación de alta calidad se requiere antigüedad de la universidad.

De acuerdo con el Decreto 1330 del 2019, todas las instituciones así no sean acreditadas en alta calidad deben tener como requisito un registro calificado para que puedan desarrollar y ofrecer programas académicos de educación superior. Como está estipulado en el artículo 2.5.3.2.2.1

El registro calificado es un requisito obligatorio y habilitante para que una institución educación superior, legalmente reconocida por Ministerio Educación Nacional, y aquellas habilitadas por la Ley, pueda ofrecer y desarrollar programas académicos de educación superior en territorio nacional, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley 1188 de 2008. (p.5)

En ese sentido la oferta de programas obedece a una mirada del Estado en torno a los mínimos y máximos que debe cumplir cada institución a nivel administrativo, de gestión, académico, investigativo, físico, curricular, talento humano etc., para dicha oferta.

En lo que concierne a la ley 30 de diciembre 28 de 1992 se destaca el Artículo 53, el cual indica que,

Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU)". (p. 12)

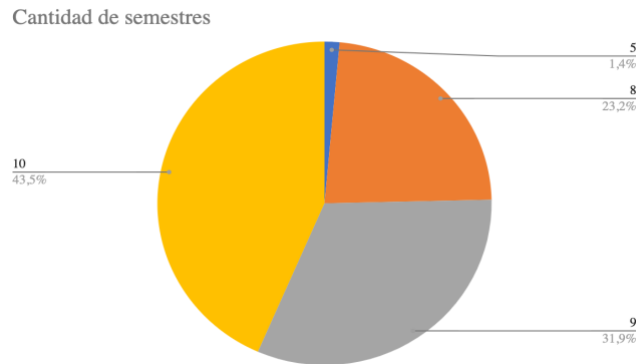
Así las cosas, son 21 programas de Licenciatura en Educación Infantil que tienen acreditación en alta calidad, el programa más reciente en renovar la acreditación es la Corporación Universitaria Iberoamericana el 16 de mayo del 2023 por un término de vigencia de 4 años, en ese sentido da cumplimiento con el Acuerdo 02 del CESU del 2020 el cual indica que mediante el "Para la acreditación y renovación de acreditación de programas de pregrado, la temporalidad se asignará por períodos de 4, 6, 8 y 10 años" (p.1). En este sentido las universidades sólo pueden ofertar sus programas de pregrado si cumplen con los requisitos establecidos de tal manera que, en sus procesos de autoevaluación del programa, logren obtener su RCAC.

En esta misma mirada a nivel administrativa, cabe observar los créditos que prevalecen de las 69 universidades, los cuales se ubican en un 2,9% los que tienen periodicidad cuatrimestral, el 1,4% anual y el 95,7% semestral, (ver figura 4), teniendo en cuenta el Decreto 1295 del 2010 se encontró que el número de créditos

[...] de una actividad académica en el plan de estudios será aquel que resulte de dividir en cuarenta y ocho (48) el número total de horas que debe emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje (p. 6).

De lo anterior, se puede rescatar que en las universidades encontradas una universidad (1,4%) tiene un tiempo de vigencia de sus procesos académicos, investigativos y administrativos en clave a su formación de 5 semestres; 16 universidades (23,2%) con duración de 8 semestres a 4 años; 22 universidades (31,9%) en 9 semestres que dura 4 años y medio y 30 universidades (43,5%) con una duración de 10 semestres 5 años.

Figura 4. Duración en semestres, programas de Licenciatura en Educación infantil en Colombia



Fuente propia, 2023

Así mismo, la Universidad del Bosque cuenta con 184 créditos siendo esta, la universidad con mayor número de créditos en periodicidad semestral. Se encontró que la Universidad con menor número de créditos es la Universidad de los Andes la cual cuenta con una periodicidad semestral y con un total de 123 créditos.

En síntesis, se puede ver una gran oferta de Licenciaturas en Educación Infantil a nivel nacional colombiano, las cuales se han ido adaptando a los contextos, y en esta emergencia de lo mediático, han emergido licenciaturas virtuales y a distancia para tener una mejor demanda y llegar a varios contextos y regiones. Se observó que hay un interés alto en las producciones académicas a partir de los diferentes grupos de investigación, ya que existe una gran gama de publicaciones con enfoque en infancias, los territorios de pensamiento de los niños, la necesidad de pensar y abordar prácticas desde los primeros años, donde el centro siga siendo la mirada de lo humano y es el rescate del pensar en clave a los territorios.

Localización e historia

Haciendo una mirada a las geografías en torno a las licenciaturas en educación infantil se determina que, en la ciudad de Bogotá predomina la oferta de Licenciatura en Educación Infantil con 24 universidades (34,8%); en segundo lugar está el Departamento de Antioquia en los municipios de Medellín con 4 universidades (5,8%) y Bello con 2 universidades (2,9%) para un total de 6 universidades (8,7%); en un tercer lugar se encuentran las ciudades de Cali, Cartagena y Barranquilla con un 4,3%, en 3 universidades. En los municipios de Popayán, Pereira, Montería, San José de Cúcuta, Pasto y Bucaramanga con el 2,9%, y por último los

municipios de Tunja, Riohacha, Santander de Quilichao, Neiva, Florencia, Quibdó, Villavicencio, Puerto Colombia, Ibagué, Armenia, Santa Marta, Chia, Girardot, Sincelejo, Caldas, Santa Rosa de Osos, Valledupar y San Gil con una universidad cada uno (1,4%).

Realizando un recorrido frente al inicio de la educación de las niñas y los niños menores de seis años, se encuentra que ésta ha cambiado a partir de las generaciones, necesidades, intereses. Es fundamental remontarse a la época en que la atención de la primera infancia era predominantemente asistencial, para luego conocer los sucesos que dieron paso a un mayor énfasis pedagógico, así como reconocer las tendencias que han emergido y que la han caracterizado. Históricamente, las Licenciaturas en Educación Infantil en Colombia nacen desde la presencia de hospicios y asilos, en el país se remonta a la época de la Colonia en la cual las niñas y los niños abandonados o muy pobres que no podían ser atendidos exclusivamente en el hogar, ni educados por sus familias como se acostumbraba, estaban en estas instituciones.

Los hospicios a los que se hace mención eran orientados por comunidades religiosas y en ellos se les proporcionaban los cuidados y protección necesarios para su supervivencia y bienestar, así como algo de educación bajo algunos de los planteamientos pedagógicos de Fröebel y Montessori. Las atenciones allí brindadas, principalmente estaban impregnadas de un modelo asistencial que buscaba la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y formación de hábitos (Cerdeña, 2003).

Interesa destacar que, con independencia del estado de la discusión pedagógica acerca de la educación infantil, el desarrollo de la oferta destinada a los niños pequeños parece responder en este período más a razones asistenciales que pedagógicas. (Diker, s. f, p.15)

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, las razones asistenciales solo buscaban cumplir la satisfacción de las necesidades básicas, que tener en cuenta razones asistenciales pedagógicas, es así como hacia la segunda mitad del siglo XX se abre puertas al modelo higienista el cual hace referencia a la concepción predominante en un momento histórico del país, mediante la cual se postulaba la necesidad de intervenir las condiciones ambientales con medidas higiénicas para evitar las enfermedades y, de esta manera, asumir el problema de la salud. Este modelo introduce dos variantes a la historia que se cuenta hoy de la educación de

la primera infancia: la primera consiste en la expansión de las instituciones que contribuyen a salvaguardar la salud de la población y de la sociedad; la segunda trata de la introducción en la escuela de la preservación de la higiene mediante el auge de la puericultura y la extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantil, vacunación y difusión de normas de higiene.

Aunque en 1851 la Escuelita Yerbabuena recibía niñas y niños menores de seis años, realizando por primera vez actividades pedagógicas y recreativas con ellos, con la influencia del ideario de Fröebel (Cerda, 2003), los primeros establecimientos educativos para la primera infancia se remontan a los inicios del siglo XX, cuando funcionaban aproximadamente treinta centros preescolares en el país, en su mayoría de carácter privado. Uno de ellos, la Casa de los Niños del Gimnasio Moderno, que sirvió de modelo para la creación de otras instituciones similares y donde se pusieron en práctica las propuestas pedagógicas planteadas por Montessori y Decroly (Cerda, 2003).

A propósito, Muñoz y Pachón (1996) exponen que,

Los jardines infantiles fueron una gran innovación educativa. El niño entre 3 y 6 años que había estado a cargo de la madre, a comienzos de siglo, pasaba ahora a manos de maestras improvisadas, o de verdaderas especialistas, que se encargaban de fomentar el desarrollo psicomotor y la socialización de estos pequeños infantes. (p.16)

En consonancia con lo anterior, en América Latina sucedía algo semejante con la educación infantil. A finales del siglo XIX se inicia el funcionamiento de escuelas parvularias, kindergarten o jardines infantiles en los que se contaba con mobiliario acorde a las características de las niñas y los niños, así como con material didáctico variado, todo esto sintonizado con las ideas de Comenio, Decroly, Fröebel, Montessori y Agazzi (Reveco, 2012, p.107)

Estas primeras escuelas son evidencia del énfasis pedagógico con el que nace la educación para la primera infancia: con la influencia de los planteamientos de la escuela activa que introduce una educación para las niñas y los niños menores de seis años a su medida. Otro antecedente que marca la historia de la educación de la primera infancia en Colombia hace referencia a la creación del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá (1927), dirigido por la

La historia de la Licenciatura en Educación Infantil se enmarco teniendo en cuenta la reestructuración en diferentes décadas, donde según la perspectiva histórica, este primer momento de la educación de la primera infancia que va desde la Colonia hasta fines de los ochenta, en un segundo momento se enmarca entre la década de los ochenta a los noventa fue muy prolífica en la formulación de políticas educativas favorecedoras de la educación de las niñas y los niños en primera infancia, en términos de la educación preescolar, por el impulso que tuvo una mirada distinta hacia las niñas y los niños con la adhesión del país a la Convención de los Derechos del Niño, las orientaciones de la Constitución Política en ese sentido y los desarrollos del sector educativo, acordes con estos marcos, en particular la Ley 115 de 1994.

Finalmente, en un tercer momento, a partir del compromiso adquirido por el país, en el marco de la convención de los derechos del niño, se inicia un proceso que convoca a actores sociales a la definición de orientaciones de políticas para el beneficio de la primera infancia. El propósito de diferenciar la especificidad de este momento del ciclo vital e ir tras la búsqueda del desarrollo integral como propósito de toda acción destinada a materializar la perspectiva de derechos, el país emprende reflexiones, programas y acciones que dan cuerpo a lo que actualmente se entiende por “desarrollo”, “educación inicial” y “niña y niño de 0 a 6 años”. Cabe destacar que la educación ha cambiado y se ha transformado para beneficio de los niños, ya que se ha tenido en cuenta las necesidades, contextos e intereses de los niños y las niñas en los territorios.

Reflexiones en torno a los grupos de investigación en los programas de Licenciatura en educación infantil

Investigar en contextos universitarios es relevante en tanto se reconocen si bien herramientas conceptuales, se amplían y transforman los conocimientos, se mantiene actualizado y además representa un estímulo que ayuda a resolver las dudas que los profesionales enfrentan a diario en sus carreras y en la sociedad. Con relación a la docencia, la investigación posibilita la resolución de problemas que se presenten dentro del aula de clase, la escuela y algunos contextos específicos, además se da apertura al cambio y renovación de las prácticas docentes y se participa en la transformación personal y colectiva de los procesos educativos, Castillo (2007) expresa que

La investigación educativa cumple con una doble perspectiva: la investigación como una práctica constitutiva de la realidad del maestro, cuyas técnicas, valores, intencionalidad, presupuestos y aplicaciones se deben aprender; y como una actividad reflexiva, consciente, y sistemática en y sobre la práctica, que permita reconstruir los procesos en la acción educativa, teorizar y generar conocimiento pedagógico y didáctico. (p.2).

Es por eso que, como parte de una actividad reflexiva, un interés personal, e irriga el quehacer de la docencia. Quién más sino el docente en la diada investigación-conocimiento, en la dinámica de la transformación de sus prácticas, pero también en la generación e conocimiento con los estudiantes.

Prácticas pedagógicas en la educación infantil

Acorde lo estipulado en la Resolución 2041 de 2016 en su artículo 2,

Los programas de Licenciatura deberán asegurar que los estudiantes adquieran preparación en la práctica pedagógica. En ella, los estudiantes de Licenciatura deben comprender y apropiar las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva. (p.6)

Las prácticas pedagógicas son el escenario principal y fundamental donde el docente en formación propicia el desarrollo de habilidades y capacidades, teniendo la oportunidad de articular el campo teórico con lo práctico, siendo un ejercicio único de enseñanza y aprendizaje donde las maestras y los maestros son los principales constructores de propuestas educativas que promuevan el desarrollo integral de los niños y las niñas comprendiendo sus contextos sociales y culturales como también sus gustos e intereses. Uno de los elementos que hace parte de la organización de la práctica pedagógica como punto de partida es el indagar, como lo menciona las Bases Curriculares (2020)

Las maestras y los maestros asumen el compromiso de conocer los niños y las niñas con quienes van a trabajar, sus familias, las comunidades en que viven y las dinámicas de los entornos en donde se lleva a cabo la educación inicial. Este es un compromiso que les invita a profundizar en torno a lo que está sucediendo para cada niño y niña en

relación con su desarrollo y aprendizaje, así como sobre las formas de vida de sus familias y comunidades, para reconocer aquello que quiere potenciar desde la práctica pedagógica” (p.111)

A partir de ahí, se debe comprender que toda práctica pedagógica debe estar organizada desde diferentes elementos que le den sentido al trabajo que hacen las maestras y los maestros con niños, niñas y familias, de manera que todos tengan oportunidades de aprender y desarrollarse a nivel humano y epistémico, garantizando la equidad, corresponsabilidad y la calidad de la educación, permitiéndole siempre al niño actuar y pensar desde su lugar de enunciación, favoreciendo un desarrollo espontáneo e integral en el cual el maestro cumpla un papel importante.

Así mismo, de las prácticas pedagógicas, estrategias, recursos, experiencias etc., se logran evidenciar los vacíos que se están dando en la educación, las dificultades o problemas y así mismo escribir e investigar sobre lo encontrado en su contexto académico, por lo tanto, es importante promocionar la investigación y producción académica en las universidades, en las aulas de clase, semilleros o como tal en los grupos de investigación, que movilicen un pensar colectivo, un pensar desde lo comunitario en clave a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las problemáticas de los territorios y a la construcción de pensamiento.

Para el Ministerio de ciencia y tecnología, la investigación y sus grupos al margen en las universidades, representa un

Organismo para la gestión de la administración pública, rector del sector y del sistema nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), encargado de formular, orientar, dirigir, coordinar, ejecutar, implementar y controlar la política del estado en esta materia, teniendo concordancia con los planes y programas de desarrollo, de acuerdo a la Ley de su creación. (Min Ciencias, s.f)

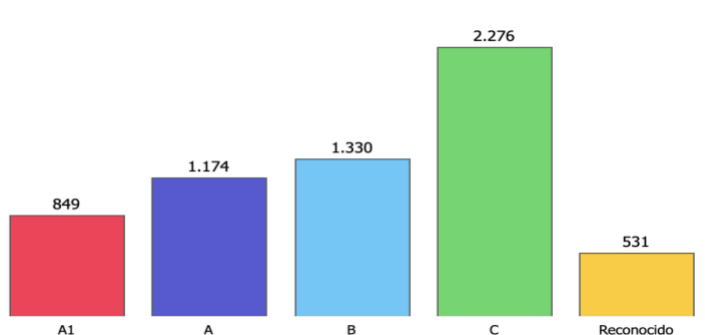
Es importante que estos grupos de investigación que irrigan los programas, en este caso de Licenciatura en educación infantil, tengan producciones académicas realizadas a partir de la investigación formativa la cual busca,

[...] mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; [...] se desarrolla dentro de un programa curricular específico: los objetos de estudio están previamente determinados, y [...] se puede situar dentro de la función docente del profesor universitario” (p.559)

Es decir, es función de la universidad como institución social, la investigación, ya que esta tiene un gran impacto en los productores, y asimismo contribuye en la transformación de su práctica. Como lo menciona González Agudelo “La investigación tiene como propósito descubrir nuevos conocimientos científicos, artísticos, técnicos y tecnológicos, para garantizar el desarrollo de la sociedad” (p.103). Esto le permite al estudiante tener un acercamiento al mundo de la producción científica para que en un futuro logre transformar su realidad. Así las cosas, la investigación en la práctica educativa es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares (Restrepo Gómez, 2003).

Ahora bien, frente a las apuestas de investigación que se alcanzan a denotar en los programas de licenciatura en educación infantil en Colombia, se destaca que en la plataforma de Colciencias se encuentran 6.160 grupos de investigación que están reconocidos de la siguiente manera: 849 en la categoría A1; 1.174 en la categoría A; 1.330 en la categoría B, 2.276 en la categoría C, y 531 se encuentran reconocidos, como se puede observar en la siguiente figura.

Figura 5: Comparativo entre temáticas investigativas y clasificaciones en Colciencias del programa de licenciatura en educación infantil en Colombia.



Fuente propia, 2023

Además, se encontró que 437 grupos de investigación son de ciencia en educación, reconocidos de la siguiente manera 38 en categoría A1, 96 en la categoría A, 90 en la categoría

B, 167 en la categoría C y 46 reconocidos. En los grupos de investigación de las universidades que ofrecen la licenciatura en Educación Infantil, se encontró que de los 98 grupos encontrados, tan solo 91 grupos tienen una clasificación en Colciencias y hacen parte de las estadísticas anteriores, la clasificación es de la siguiente manera: 33 grupos están clasificados en la categoría A (36,3%), 19 grupos en la categoría C (20,9%), 10 grupos en la categoría A1 (11,0%), 23 grupos en la categoría B (25,3%), dos solo se encuentran reconocidos (2,2%) y cuatro de ellos no tienen categorías (4,4%), los siete grupos restantes no aparecen en el consolidado de Colciencias.

De igual manera, se encontró, que de las 43 universidades con grupos de investigación activos y reconocidos en Min Ciencias tienen una alta producción académica en la categoría de infancia con 368 producciones académicas (61,3%), le sigue la categoría de Alteridad con 119 producciones (19,8%) y, por último, en la categoría de territorios de pensamiento con 113 (18,8%). A partir de ello, se destaca gran emergencia de subcategorías que pasan por Historia, Cultura, Vínculos, Desarrollo, Aprendizaje, Relaciones, Convivencia, Mirada, Otredad, Ambientes, Espacios, Habitar, Escuela, Ciudad, y se encontró que hay más producciones de la subcategoría de desarrollo con un 18,4% siguiendo aprendizaje con un 14,1% y escuela con un 13,8%.

Tabla 5. Producción académica y recurrencia en categorías en programas de licenciatura en educación infantil

HISTORIA	25
Otredad	3
Habitar	3
Vínculos	7
Ambientes	10
La Mirada	11
Relaciones	17
Espacios	17
Ciudad	19
Cultura	23
Convivencia	29

Escuela	42
Aprendizaje	43
Desarrollo	56

Para finalizar se encontró que hay un alto nivel de producción académica en los diferentes grupos de investigación encontrados, pero se encuentran vacíos en la categoría de Territorios vitales y alteridad ya que se observó que los textos están muy enfocados a la infancia y no en diferentes contextos o miradas de ésta, asimismo, se encuentra una ausencia en investigaciones en torno a la Otredad, Hábitat, Vínculos, Ambientes socio-culturales, donde éste puede ser un foco oportuno para futuras investigaciones formativas.

Consideraciones finales

Este estudio del estado del arte de las Licenciaturas en educación infantil en Colombia, permite comprender algunas consideraciones preliminares frente a los procesos investigativos, académicos, administrativos que trazan la amplia oferta de programas de Licenciatura en Educación Infantil a nivel nacional que se concentra principalmente en Bogotá y Antioquia, cuya modalidad prevalece en la presencialidad con periodicidad semestral y duración de 10 semestres en instituciones privadas.

Así las cosas, en estas consideraciones que son cierre apertura para seguir comprendiendo lógicas desde el campo de las infancias, vale considerar cuatro momentos. Uno, que en los programas de educación infantil transitan modelos asistenciales y propuestas pedagógicas. Si bien la normatividad sobre registros calificados y acreditación se cumple mayoritariamente, es indispensable fortalecer la calidad y pertinencia de estos programas en el país, acorde a las vivencias, relatos y narrativas de vida de los niños y niñas en los contextos, así como de las problemáticas que perviven aún de violencia, maltrato, alfabetización, trabajo forzoso, entre otros dilemas que acarrearán a estos menores.

Dos, las tendencias investigativas se concentran en educación, pedagogía, prácticas educativas y lingüística, requiriéndose una mayor diversificación interdisciplinaria que integre otras áreas y contextos. En este sentido, los 98 grupos de investigación identificados evidencian compromiso con producción sobre infancia, pero se necesitan más estudios con perspectivas diversas sobre

territorios, subjetividades, interculturalidad, entre otros, en tanto la investigación formativa es fundamental en vínculo con las prácticas pedagógicas en tanto abre nichos de posibilidad para transformar epistemes desde los contextos y poblaciones.

Tres, es pertinente indicar que, la formación de licenciados en educación infantil ha tenido avances significativos, pero enfrenta áreas de mejora en cuanto a pertinencia, interdisciplinariedad, inclusión y contextualización. El rol protagónico de las universidades es impulsar la innovación y transformación de los programas para responder a las necesidades de la Primera Infancia en su diversidad, sin embargo, la pregunta que vale la pena hacer está centrada en la educación emergente en clave a la virtualidad, y en ese sentido ¿Cómo asegurar procesos de investigación en clave a lo humano desde la virtualización de las prácticas pedagógicas? ¿En lo virtual dónde está lo humano?

Es necesario abordar la formación docente como un proceso de construcción colectiva de conocimiento, que promueva el pensamiento crítico, autónomo y la creatividad, es decir, los programas requieren procurar una sólida formación conceptual y metodológica, vinculando los diversos contextos. Inclusive, la cualificación de licenciados en Educación Infantil implica retos que convocan a todas las instituciones de educación superior, así como a otros actores sociales. Esto demanda generar programas pertinentes, contextualizados, investigativos, interdisciplinarios y participativos. Las universidades tienen un rol protagónico para responder a las necesidades de las Infancias Colombianas.

De este modo, la investigación se trata de un desafío y construcción colectiva, que requiere compromiso, visión de futuro, articulación de saberes, diálogo intercultural y una comprensión situada de las problemáticas. Es indispensable pensar alternativas creativas y flexibles en los currículos, evaluaciones, prácticas e investigaciones. Esta cualificación integral es un continuo reto para el país, que vale la pena emprender de forma corresponsable para ampliar los horizontes de las infancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo No. 02 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) de dic 1 de 2006

Castillo, M. (2007). Estrategias para la formación de investigadores: una propuesta en construcción. Bogotá: Studiositas editorial.

Decreto 2566 de sep 10 de 2003

Decreto 1295 de abril 20 de 2010

Fajardo-Ramos, E., Henao-Castaño, Á. M., & Vergara-Escobar, O. J. (2015). La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería. *Salud Uninorte*, 31(3), 558-564.

Gómez, B. R. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas (col)*, (18), 195-202.

González Agudelo, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia.

González Palomares, S. (2022) Importancia de publicar artículos científicos. Masciencie.

GUIA 1: TRÁMITE DE ACREDITACIÓN EN ALTA CALIDAD DE PROGRAMAS ACADÉMICOS
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ley 30, diciembre 28 de 1992

Minciencias. (s.f) Misión, visión. <https://minciencias.gov.co/ministerio/visión-y-misión>

Minciencias. (s.f) Sobre Minciencias. <https://minciencias.gov.co/ministerio/vision-y-mision>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie de Lineamientos Curriculares Preescolar. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Resolución 2041 del 3 de febrero del 2016

Resolución 2041 del 3 febrero 2016

Ruiz, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica*, 20(2), 125.

“Sentido de la Educación Inicial” Documento No.20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. MEN, 2014

6.

FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA PRIMERA INFANCIA: NECESIDADES Y SENTIRES SOBRE ESTRATEGIAS INCLUSIVAS PARA LA DISCAPACIDAD VISUAL

(Early Childhood Teacher Training: needs and feelings about inclusive strategies for visual impairment)

Cobo Cruz Ingrith Dahiana²⁵

González Gómez Viviana Cristina²⁶

Montoya Gutiérrez Tatiana Valentina²⁷

Rojas Cruz Luz Carime²⁸

Sebastián Franco Llanos²⁹

²⁵ Estudiante Universitaria de Licenciatura en Educación Infantil, Semillero de Investigación SILEI (Semillero de Investigación Licenciatura en Educación Infantil). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo: ingrith.cobo@uniminuto.edu.co <https://orcid.org/0009-0006-7607-6644>

²⁶ Estudiante Universitaria de Licenciatura en Educación Infantil, Semillero de Investigación SILEI (Semillero de Investigación Licenciatura en Educación Infantil). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo: viviana.gonzalez-g@uniminuto.edu.co <https://orcid.org/0009-0002-0600-4873>

²⁷ Estudiante Universitaria de Licenciatura en Educación Infantil, Semillero de Investigación SILEI (Semillero de Investigación Licenciatura en Educación Infantil). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo: Tatiana.montoya-g@uniminuto.edu.co <https://orcid.org/0009-0001-7526-3214>

²⁸ Estudiante Universitaria de Licenciatura en Educación Infantil, Semillero de Investigación SILEI (Semillero de Investigación Licenciatura en Educación Infantil). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo: luz.rojas-c@uniminuto.edu.co <https://orcid.org/0009-0009-7640-7097>

²⁹ Docente líder de investigación y del semillero de investigación SILEI. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de investigación GISE. Correo: sebastian.franco.ll@uniminuto.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-3867-9349>

¿Cómo referenciar este artículo?:

Cobo Cruz, I. D., González Gómez, V. C., Montoya Gutiérrez, T. V., Rojas Cruz, L. C. y Franco Llanos, S. (2023). Estrategias de Inclusión Abordadas desde la Discapacidad Visual para Maestros en Formación en Primera Infancia.

Resumen

La población con discapacidad en Colombia presenta dificultades en el acceso al aprendizaje y asegurarlo ha sido un imperioso trabajo a nivel mundial para garantizar el derecho a una educación para todos. El objetivo de esta ponencia reflexiva es difundir información sobre las percepciones que los maestros de primera infancia en formación, conocen sobre la inclusión como parte de una investigación que busca fortalecer los procesos de educación inclusiva en niños y niñas con discapacidad visual. Los resultados evidencian que la educación inclusiva debe fortalecerse en los procesos formativos de los futuros profesores de la primera infancia, permitiendo conocer su conceptualización teórica y el trabajo que vincule la práctica de estrategias inclusivas. Se concluye que la formación de profesores con estrategias inclusivas puede fortalecer su práctica docente como parte de los procesos formativos utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje para la discapacidad visual desde la primera infancia.

Palabras clave

Discapacidad, contenidos, estrategias, inclusión, maestros en formación, educación inclusiva, educación superior, primera infancia.

Introducción

La población con discapacidad en Colombia enfrenta complejos desafíos que van más allá de limitaciones físicas o cognitivas, permeando estructuras sociales que perpetúan la exclusión y la inequidad. Este fenómeno se evidencia claramente en la investigación de Vélez y Manjarrés (2020), quienes sostienen que la exclusión "limita sus posibilidades de interacción, de accesibilidad a los servicios a los que tienen derecho y, esencialmente, constriñe sus oportunidades de desarrollo integral" (p. 277). Este escenario socioestructural no solo afecta a los individuos a nivel personal, sino que también reverbera en los sistemas institucionales, especialmente en el ámbito educativo. Según un informe de Unicef (2019), los niños, niñas y adolescentes con discapacidades en Colombia se enfrentan a barreras actitudinales que infringen sus derechos humanos, coartando su plena inclusión en la sociedad. Esto se corrobora con datos más recientes de la Fundación Saldarriaga Concha et al. (2023), que identifican persistentes desafíos en la atención educativa a esta población, subrayando que "los entornos en los que se encuentran frecuentemente presentan barreras que inhiben tanto su participación activa como su proceso de aprendizaje" (p. 6). Estos múltiples obstáculos requieren de una acción concertada para el desmantelamiento de las barreras que impiden el acceso igualitario a una educación de calidad.

Aunque el sistema educativo colombiano ha comenzado a reconocer la importancia de la inclusión educativa, aún enfrenta desafíos significativos para abordar adecuadamente la diversidad de sus estudiantes. Este compromiso insuficiente tiene implicancias específicas en la calidad educativa proporcionada a niños y niñas con discapacidades, particularmente en el ámbito de la discapacidad visual. Como lo articulan Solís y Arroyo (2022), "la eficacia de los modelos educativos inclusivos se halla profundamente influenciada por las actitudes y competencias de los docentes en relación a la discapacidad y la inclusión" (p. 1). En este contexto, la formación y preparación de los educadores en estrategias pedagógicas inclusivas se convierte en un imperativo. No se trata simplemente de incorporar prácticas más inclusivas, sino de llevar a cabo una transformación más profunda que aborde tanto las necesidades específicas como los intereses de esta población vulnerable. De este modo, se busca no solo cumplir con los derechos fundamentales de estos estudiantes, sino también elevar los estándares de calidad en la educación, implementando estrategias pedagógicas que potencien

de forma significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los participantes del sistema educativo.

En consonancia con investigaciones nacionales existentes, se subraya la premisa de que una educación de calidad es aquella que favorece una inclusión indiscriminada dentro del sistema educativo, en alineación con los preceptos de la política inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia (2013). Esta política estipula que "la educación inclusiva se erige como una estrategia medular para combatir la exclusión social" (p. 7). La importancia de estos estudios reside, en un primer nivel de análisis, en su enfoque en la inclusión educativa, proporcionando así un corpus sustancial para el escrutinio de las diversas problemáticas asociadas a la discapacidad. En este marco, el objetivo subyacente es la promoción y sustentación de una educación inclusiva de alta calidad a la que puedan acceder todos los niños y niñas, independientemente de su condición. Esto implica la instauración de una educación equitativa que viabilice una integración genuina de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma se pretende garantizar que el aprendizaje sea colectivo y colaborativo, independientemente de las particularidades individuales, ya sean de índole personal, cognitiva, social, cultural o física. De esta manera se asegura el cumplimiento del derecho fundamental a una educación en igualdad de oportunidades, en la cual la participación activa y el aprendizaje colaborativo sean elementos centrales, adaptando las prácticas educativas a las necesidades de cada estudiante sin incurrir en formas de segregación (Sinisterra y Rodallega, 2020).

El objetivo primordial de este proyecto de investigación es formular estrategias pedagógicas dirigidas a enriquecer la formación de los futuros docentes inscritos en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Guadalajara de Buga, con el fin de potenciar los procesos de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad visual. Para ello, se han delineado objetivos específicos que sustentan la premisa central del estudio, bifurcándose en dos ejes investigativos clave. El primer eje se orienta hacia el escrutinio de los conocimientos y percepciones que los maestros en formación poseen en relación al currículo pertinente para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. En paralelo, el segundo eje se enfoca en el análisis crítico de los contenidos curriculares del programa en cuestión. Mediante la recopilación rigurosa de datos y su subsiguiente análisis

cualitativo, se busca diseñar un conjunto de estrategias pedagógicas para fortalecer la formación docente en ámbitos de inclusión educativa, específicamente para niños y niñas en condiciones de discapacidad visual. Este enfoque dual no sólo contribuye a un diagnóstico más integral, sino que también allana el camino para el diseño de intervenciones educativas más efectivas y contextualizadas.

Desarrollo

Se han establecido tres categorías conceptuales que actúan como pilares en la articulación de este proyecto de investigación, enfocado en fortalecer las estrategias pedagógicas para la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual. Estas categorías son: 1) Discapacidad Visual, donde se exploran las dimensiones y desafíos específicos que esta condición implica en un contexto educativo; 2) Capacitación Docente, que examina el grado de preparación y las competencias requeridas por los educadores para abordar de manera efectiva la inclusión de estos estudiantes; y 3) Estrategias de Inclusión, donde se identifican y evalúan métodos pedagógicos y curriculares que facilitan la inclusión educativa de alumnos con discapacidad visual. Cada una de estas categorías contribuye a la construcción de un marco teórico y práctico cuyo objetivo es consolidar las bases para un análisis integral. Se busca que los resultados obtenidos sean un reflejo fiel de las conceptualizaciones y acciones derivadas de estas categorías, permitiendo así una verificación empírica de su aplicabilidad y eficacia.

En la primera de ellas, se plantea un panorama en el que confluyen diferentes acepciones que remarcan una dicotomía que siempre ha estado latente dentro de los imaginarios de la sociedad. En este sentido, se propone en esta instancia, una revisión de paradigmas que se consolidan desde lo referido a la condición que tiene una persona hasta el enfoque que implica el déficit de la misma, con un contraste opuesto o por lo menos, con una idea que se distancian enormemente de lo que se considera en la actualidad. Pero por momentos, será conveniente emanciparse de algunos conceptos reafirmados en distintos escenarios, con el fin de eliminar en cierta medida, la mirada de la discapacidad como algo limitante que no favorece los procesos de aprendizaje. La segunda de ellas, plantea un gran reto para los docentes en el contexto educativo, en la medida que se reflexiona en las herramientas, en las planeaciones y en la puesta en marcha de múltiples acciones para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, normalmente se percibe por parte de los

docentes, la aplicación de iniciativas de inclusión, a partir de la motivación que generan las implementaciones prácticas de la educación inclusiva, las cuales van más allá de teorías o ideologías relativas al marco conceptual de lo que significa este modelo educativo que propende por la incorporación de todos los estudiantes (Solís y Arroyo, 2022). En la última categoría, se establece “la inclusión efectiva precisa de un cuerpo docente suficiente, preparado y formado, que tenga respaldo para trabajar de manera inclusiva” (Walker, 2016, p. 5). Dicho esto, es fundamental comprender que es tarea de los maestros facilitar el proceso de enseñanza desde la implementación de estrategias adaptadas partiendo de una contextualización real del estudiante, es por ello que la formación de maestros juega un papel preponderante ya que, la formación que reciba determina en gran medida la calidad educativa y de grandes cambios profundos para la mejora de la educación y la evolución humana.

Este proyecto de investigación optó por el enfoque de corte cualitativo ya que permitió desde un contexto natural acceder a las experiencias e interacciones de manera libre y para complementarlo se utilizó el diseño de investigación acción participativa (IAP), siendo estos el fundamento para ahondar en la información, conocer la problemática y transformar la realidad social.

Para lograrlo se consideró en primera instancia, la entrevista semiestructurada la cual contenía cuatro (4) preguntas abiertas, fue dirigida a 21 estudiantes universitarias de sexo femenino pertenecientes al programa de Licenciatura en Educación Infantil de sexto a decimo semestre, cuyo rango de edad oscilaba entre 17 y 45 años. Las preguntas fueron estructuradas teniendo en cuenta la fundamentación teórica a partir de las categorías identificadas en el proyecto. De igual manera, se contó con un formato para la validación de expertos como instrumento de investigación, el cual tuvo como objetivo revisar la consistencia en las preguntas para garantizar que la entrevista fuera verdaderamente confiable. Este formato fue compartido por correo electrónico a tres (3) expertos en educación inclusiva quienes realizaron la revisión y la respectiva retroalimentación de acuerdo a su conocimiento y experiencia.

Posteriormente, se llevó a cabo en principio un análisis documental realizando una búsqueda en diferentes bases de datos desde el año 2013 hasta el 2023, con un filtro de búsqueda avanzada por medio de palabras claves tales como; discapacidad visual, estrategias y contenidos sobre discapacidad visual, de tal manera que se pudiera identificar las estrategias

y contenidos hacia el conocimiento de esta discapacidad. Para terminar, se tiene previsto el desarrollo de un focus group o grupo focal en la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Guadalajara de Buga de manera presencial en aras de recopilar algunas de las experiencias que los maestros orientadores de este programa han tenido relacionada con el objeto de este estudio, es decir, con los contenidos y estrategias formativas que respondan a la construcción de los procesos de educación inclusiva para niños y niñas en condición de discapacidad visual a través de cursos que se les brinda en la universidad a los estudiantes para iniciar en su quehacer pedagógico.

Considerando los aspectos discutidos en este estudio, es pertinente relacionar los resultados obtenidos con las categorías teóricas y conceptuales que fundamentan este proyecto de investigación. Este trabajo se centra en la elaboración de estrategias pedagógicas para la formación de docentes en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede en Guadalajara de Buga.

En lo que respecta a la categoría de 'Discapacidad Visual', el análisis revela un enfoque dual en la percepción del tema. Por un lado, se observa una concepción clínica que reduce la discapacidad a una mera limitación física, mientras que, por otro, emerge una perspectiva más social que considera la discapacidad como una condición que no necesariamente inhibe la agencia del individuo en el contexto cultural y social. Es notable que la mayoría de los entrevistados tienden a conceptualizar la discapacidad exclusivamente como una limitación, pasando por alto su complejidad y las múltiples dimensiones que la configuran. Tal como una entrevistada manifestó: "Este tipo de discapacidad es una limitación física o una condición física que tiene un ser humano" (per. 2). Este hallazgo sugiere una brecha en el entendimiento de la discapacidad, que podría tener implicaciones significativas en las estrategias de formación docente y, por ende, en los procesos de inclusión educativa.

Tomando como punto de partida esta observación, se torna imperativo redirigir la atención hacia una perspectiva más enriquecedora en el ámbito de la discapacidad visual. Investigaciones como las de Stephanie Ramírez Moreno (2018) y Martha Gross (2015) subrayan la importancia de reconceptualizar la discapacidad visual no como un déficit, sino como una condición que ofrece una forma única de interactuar con y comprender el mundo. En

este contexto, el lenguaje se convierte en una herramienta crucial, no solo para facilitar la comunicación, sino también para fomentar el reconocimiento y la inclusión de la diversidad.

Adicionalmente el análisis revela que los imaginarios populares acerca de la discapacidad suelen centrarse en las limitaciones individuales, omitiendo considerar al entorno como un factor influyente en la generación de barreras para la inclusión. Contrario a este enfoque, es fundamental reconocer que las condiciones del entorno pueden ser tan discapacitantes como cualquier limitación física. Moreno (2018), citando a Nicolau (2014), enfatiza que “los niños aprenden a conocer el mundo que los rodea a través de sus propias acciones y gracias a la interacción con su entorno y los objetos que este tiene, pueden adquirir el conocimiento” (p. 20). Este postulado realza la importancia de conceder a la discapacidad un estatus más matizado, reconociendo las posibles restricciones en la participación de la persona, pero sin obviar sus competencias y habilidades.

Por otro lado, la categoría de capacitación docente tiene una relación directa con la categoría que se ha considerado en esta investigación como lo es la de estrategias de inclusión, en donde se percibe en las opiniones de los estudiantes de la universidad, la ausencia de preparación y de proporción de herramientas para atender la inclusión, de tal modo que se pueda garantizar el acceso a la educación de los estudiantes con discapacidad visual. Al respecto, una de las entrevistadas señala que “realmente sí pienso que hace falta mucho conocimiento con respecto a la discapacidad y más a cómo implementar y abordar estrategias que les puedan facilitar el aprendizaje a estos niños”, (per.3). En este sentido, los estudios dirigidos hacia la formación constante de los docentes a través de la integración del trabajo planeado en inclusión, favorece el acompañamiento y la gestión de dinámicas de aprendizaje que, de alguna manera, se transforman en estrategias efectivas para la educación inclusiva (García Fabregat, 2021). El fomento de estrategias pedagógicas con estudiantes con discapacidad visual, permiten que se tengan entonces, elementos que posibilitan acciones y espacios de aprendizaje significativo, por medio de la planificación de actividades que contengan objetivos y necesidades identificadas con los estudiantes, como lo indica Omaña y Alzolar (2017) en su trabajo de investigación, cuando determina que un trabajo en formación y en generación de estrategia, contribuye en el fortalecimiento de las prácticas educativas.

En el desarrollo de esta categoría, son variadas las opiniones que se tienen tanto por los docentes en formación, así como de los docentes que hacen parte de los procesos de formación universitaria, frente a la importancia que se les confiere a las capacitaciones docentes alrededor de la educación inclusiva. Dentro de la investigación, se pudo constatar que existe un reconocimiento bastante marcado sobre el papel que cumple una implementación de capacitaciones orientadas hacia la diversidad, en este caso de este estudio específico de la discapacidad visual, para poder a partir de ellas, iniciar procesos de participación efectiva de los estudiantes con esta condición en todos los espacios educativos. Existe, así pues, un pensamiento común que hace coincidir la pertinencia de capacitar a los docentes en todo lo que implica la educación inclusiva, con el propósito no solo de mejorar las prácticas de aprendizaje sino para garantizar en mayor medida, el derecho al acceso a la educación para todos los estudiantes. Una educación inclusiva que se percibe como lo señala Mitchell (2015); Booth y Ainscow (2002); Haug, (2017); y Castillo (2015), citado por Uribe y Méndez, (2022) “el modelo educativo que valora la diversidad estudiantil y responsabiliza a los sistemas educativos de crear las condiciones idóneas que permitan el acceso, participación y logro de todo el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.3). Con esta perspectiva, se avanza hacia la eliminación de barreras y de actitudes de discriminación de la población con discapacidad visual en el escenario educativo.

Finalmente, en la última categoría; las estrategias de inclusión se encuentran directamente relacionadas con las capacitaciones a docentes, puesto que son en dichos procesos de formación en donde se adquieren las herramientas que están orientadas para la comprensión de la discapacidad visual. Esto se identifica cuando se escuchan voces como: “lo más importante es poder como capacitar a los docentes o contextualizarlos sobre este tipo de discapacidades” (per.1). Se evidencia entonces, la urgencia de una capacitación que no propenda únicamente por la proporción de pautas, sino que, del mismo modo, se pueda dar acciones traducidas en estrategias puntuales para verdaderas implementaciones.

Quizá por esta razón, Omañal y Alzolar (2017), proponen una serie de estrategias para trabajar con discapacidad, las cuales se enfocan a la formación de docentes y las cuales se dirigen a la práctica y ejecución de herramientas. En el grupo focal de docentes así como de los estudiantes en formación se puede verificar una idea fundamental para las actividades

alrededor de la discapacidad visual, las cuales fija: en primer lugar, algo que establezca un marco legal, consideraciones, acepciones, historia; en segundo momento todo lo relativo a la construcción de un modelo de educación inclusiva y en tercera instancia, efectúa una señalización sobre las didácticas para así poder generar todas las estrategias pertinentes.

No basta con estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, sino que es pertinente que no se pierda por parte del profesional en educación, el espíritu investigativo en los diferentes retos pedagógicos, de tal modo que constantemente visualice todos los casos que llegan al aula, como retos y no como problemas. Es esta idea social lo que ha hecho carrera en muchos docentes para implementar acciones inclusivas, porque la discapacidad se convierte entonces no en una oportunidad para desaprender sino en un problema para aprender.

Discusión y conclusiones

En el contexto de la presente investigación, se despliega un debate multidimensional que aborda aspectos cruciales en torno a la discapacidad visual. La labor de conceptualización de esta condición es altamente compleja, ya que involucra múltiples elementos sensoriales y cognitivos. Es preciso, entonces, superar paradigmas limitantes (Franco y Serrano, 2022; Franco Llanos, 2023) para mejorar la educación y desempeñarla, evitando definiciones exclusivamente negativas para la discapacidad visual. Este estudio aspira a adoptar una perspectiva más amplia que permita entender la discapacidad visual no como un déficit unidimensional, sino como un fenómeno complejo y multifacético que ofrece un amplio abanico de oportunidades para el aprendizaje y la inclusión.

Paralelamente, se hace imperativo que el sistema educativo se involucre en la estructuración de programas de formación docente que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas. Estas capacitaciones no deben concebirse como preparaciones especiales orientadas a ofrecer una "educación diferenciada", ya que ello perpetuaría modelos segregacionistas que, como afirma Parra (2010), citado por Uribe y Méndez (2022), relegaban a estudiantes con dificultades de aprendizaje o rendimiento inferior a espacios educativos aislados (p. 3). En este sentido, la formación docente tiene el objetivo esencial de inculcar en los profesionales de la educación una visión emancipadora e incluyente de la enseñanza, posicionándola como un instrumento potente para la construcción social y la equidad. Este

enfoque contribuye a la resignificación de la educación, alejándola de prácticas de diferenciación especializada y acercándola a un modelo que celebra la diversidad y promueve la inclusión.

Finalmente, se puede concluir que para alcanzar una educación inclusiva y de calidad, se necesita un compromiso continuo donde se trabaje desde la formación docente, para que los maestros en su campo laboral garanticen a los estudiantes la oportunidad de recibir un entorno inclusivo, contribuyendo no solo al estudiante sino también a la construcción de una sociedad más justa y estratégica.

Referencias Bibliográficas

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). Niños, niñas y adolescentes con discapacidad. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>
- Franco Llanos, S. ., & Serrano Manzano, B. F. (2022). Tendencias del Currículo en Educación Superior: Pedagogía y educación prenatal en la formación del profesorado. Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa, 4(8). <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.198>
- Franco Llanos, S. (2023). Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva. Revista Boletín Redipe, 12(6), 110–127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1977>
- Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación – LEE de la Pontificia Universidad Javeriana (2023). La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos. <https://www.saldarriagaconcha.org/la-educacion-inclusiva-el-reto-de-la-politica-educativa-en-colombia/>
- García, M. O. M., y Mas, P. F. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. Revista española de orientación y psicopedagogía, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Manjarrés, C. D. y Vélez, L. L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 7(8), 253-298. [La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano | Revista Colombiana de Educación \(pedagogica.edu.co\)](#)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2013). Lineamientos Política de Educación Inclusiva. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Omaña, E. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educación en contexto*, 3(6), 2477-9296
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/58>
- Ramírez, S. (2018). Mete gol. Estrategia lúdica para la inclusión de niños con discapacidad visual [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/40032>
- Sinisterra, C y Rodallega Ramos, C. L. (2020). *La educación inclusiva como estrategia para brindar educación de calidad* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38796>
- Solís, G. P. y Arroyo, R. D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. 15 (30).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211527>

- Walker, J. (2016). La educación inclusiva para niños con discapacidad. Educatolerancia.
<https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Equal-Right-Equal-Opportunity-ES.pdf>
- Uribe, A. E. y Méndez, J. I. (2022). Estrategias de Enseñanza Inclusiva de las Matemáticas en Educación Básica: Revisión Sistemática. Revista Digital: Matemática, Educación e Internet. 23 (1), 1-20.
<https://www.redalyc.org/journal/6079/607970262002/607970262002.pdf>

7.

PROBLEMAS DE ORIENTACIÓN ESPACIAL EN NIÑOS/AS DE 5 A 8 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

María de los Ángeles Cignoli
Universidad de Córdoba, Argentina

INTRODUCCIÓN

El conocimiento científico aplicado a la educación, busca acercar y discutir críticamente diferentes avances y estrategias que fácilmente pueden incorporarse a los contextos educativos...” (Ballarini: 2020).

Los conocimientos de educación, pedagogía y didáctica, neurociencia, psicología experimental se van entrelazando desde la neuroeducación para contribuir a la comprensión y, en ocasiones dar respuesta a cuestiones de interés para los profesionales de la educación.

La Neuroeducación incluyó algunas confusiones y problemas de comunicación, que derivaron de los denominados “neuromitos”. El término “neuromitos educativo” se puede definir como “la idea errónea generada por un malentendido, una mala lectura o una cita errónea de hechos científicamente establecidos para defender el uso de la investigación del cerebro en la educación y otros contextos” (OECD³⁰ Publications, 2002). No obstante, *el estudio de los “neuromitos” y cómo se desarrollaron puede proporcionar una valiosa fuente de información sobre los desafíos de la comunicación interdisciplinaria entre neurociencia y educación, y*

³⁰ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor. En otras palabras, promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas.

sobre cómo se pueden abordar estos desafíos (Ballarini -Ramírez Butavand, 2020, p.1-2).

La presentación en el mercado de productos comerciales de “entrenamiento cerebral” sobre ejercicios de diferentes estímulos visuales o sonoros, recordando que estímulo fue presentado, se basaron en testimonios de consumidores. Fuentes poco confiables desde la práctica científica denominada “evidencia anecdótica”.

Con el decorrer del tiempo los resultados de diferentes experiencias, como la de Owen et. al., 2010; Melby- Lervåg y Hulme: 2013, demuestran que el entrenamiento cerebral es la mejora de las mismas actividades entrenadas. Reijnders, van Heugten y van Boxtel (2013), concluyeron que *"hay muy poca evidencia de los efectos de generalización en el funcionamiento cognitivo general y las situaciones de la vida diaria"*. En un trabajo publicado en 2012, Buitenweg, Murre y Ridderinkhof, hicieron notar la importancia de prestar atención a los trabajos realizados con personas mayores. Esto como consecuencia de que, se toman grupos de personas sin considerar las diferencias existentes entre individuos, que en general son más marcadas que las observadas en grupos de jóvenes.

Retomando la expresión de Pilar Martín-Lobo, 2006:

Desde los años 90 se vienen aplicando metodologías específicas para el desarrollo de la inteligencia de los niños/as desde las primeras edades, progresando a las etapas siguientes y a la atención a la diversidad. Estas investigaciones y experiencias han favorecido la creación de Centros e Instituciones dedicadas a la investigación y a la formación de los educadores, psicólogos, logopedas y otros profesionales que están en relación con los niños/as y adolescentes o jóvenes en edad escolar. Prueba de ello, son los centros creados a raíz del estudio de la OECD, en Alemania (Ulm University), Holanda (Lab Denmark), Inglaterra (Cambridge University), Estados Unidos (Sackler Institute), Japón (Riken Brain Science Institute) y otros que se han creado con la finalidad de descubrir nuevas metodologías y formar a los profesionales de la

educación y a todos los que están en relación con el desarrollo y la educación infantil (Pilar Martín-Lobo, 2006; p.27)

Por lo tanto, conocer las neurociencias y su posible aplicación, es añadir rigor científico y, al mismo tiempo, humanista a los modelos educativos del siglo XXI, en pedagogía y didáctica.

Las neurociencias pueden aportar significativamente a la comprensión y al tratamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados a los problemas de orientación espacial en niños/as de 5 a 8 años (Nivel Inicial y Primer Ciclo de Nivel Primario). Interrogante ***¿por qué los/as niños/as con síndrome de Down tienen problemas de orientación espacial?***

Dentro de este marco, emergen preguntas al respecto: ¿cómo intervenir en el aprendizaje desde las neurociencias?, ¿cómo replantear las relaciones entre las disciplinas que tienen alguna y/o pertinencia en analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Desde el ámbito de la práctica se puede interrogar a las neurociencias en y para lograr mejores resultados de aprendizaje?

El Síndrome de Down es la causa genética más frecuente de discapacidad cognitiva³¹, es una de las diferencias, que conforman la diversidad a la que el sistema educativo debe dar respuesta dentro del mismo. Profundizar en el conocimiento por medio de la Neurociencia ayudaría a mejorar la respuesta y a los docentes con su intervención sistemática y programada, de generar un aprendizaje en estos niños/as que otros estudiantes adquieren de forma natural, o con una menor estimulación o mediación consciente.

Hipótesis 1: Los déficits de memoria espacial en el síndrome de Down estarían ocasionados por mínimas modificaciones de la transmisión sináptica inhibitoria del hipocampo³².

³¹ La causa es la existencia de un cromosoma extra en el par 21. Las células del cuerpo humano contienen 46 cromosomas repartidos en 23 pares (22 de ellos se denominan autosomas o cromosomas ordinarios y un par contiene los ligados al sexo –XY o XX según sea hombre o mujer-). En las personas con Síndrome de Down se da la presencia de 47 cromosomas en las células y ese cromosoma suplementario se encuentra en el par 21. Es decir, el 95% de los casos se debe a una trisomía completa o regular; alrededor de 3% se debe a mosaicismo, una alteración en la que los pacientes tienen conjuntamente células normales y células con un Hsa21 extra; menos de 2% se origina por una traslocación no equilibrada; es decir, un cariotipo con 46 cromosomas, pero uno de ellos, usualmente el cromosoma 14, contiene material cromosómico extra del Hsa21.

³² Estructura del cerebro relacionada con la memoria y la orientación espacial.

Hipótesis 2: Las actividades artísticas, en particular la música promueve el desarrollo de procesos cognitivos en niños con síndrome de Down entre 5 a 8 años con dificultades en la orientación espacial.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Considerando *la primera hipótesis*: la investigación realizada, mediante técnicas de manipulación genética por el equipo Valbuena-Lerma, del Instituto de Neurociencias UMH-CSIC en Alicante, no sólo ha identificado el gen denominado GRIK1 –fundamental en el equilibrio entre excitación e inhibición en el cerebro– como una de las causas por las que personas con síndrome de Down tienen problemas de orientación espacial sino que han conseguido normalizar la dosis de Grik1 en el modelo de síndrome de Down, consiguiendo revertir ese desequilibrio entre excitación e inhibición.

El Científico e investigador Sergio Valbuena (artículo revisto Nature Communications), el 01 de noviembre del 2019, indica que:

En modelos de ratón de síndrome de Down con problema de desequilibrio entre excitación e inhibición de determinados circuitos neuronales del hipocampo, -estructura del cerebro relacionada con la memoria y la orientación en el espacio-, cuando se normaliza la dosis de este gen en el ratón transgénico, los problemas de memoria espacial desaparecen (Valbuena: 2019).

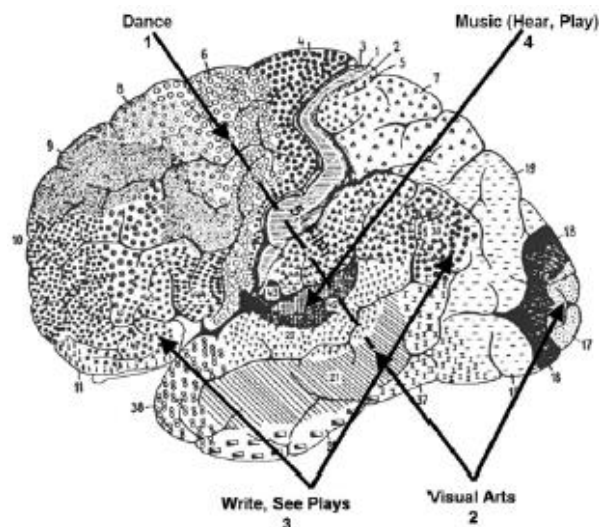
El profesor Lerma destaca que: “...*los cambios que producen ese desequilibrio entre excitación e inhibición son sutiles y habían pasado desapercibidos a lo largo de los años de estudio sobre el síndrome de Down...*”

Cuando los cambios en la intensidad de la transmisión sináptica tienen lugar en la *amígdala*, afectan al procesamiento emocional y pueden alterar las respuestas de miedo o *ansiedad*. Si se producen en la *corteza prefrontal*, pueden dar lugar a problemas en las relaciones personales o a un *aumento de la agresividad*, detalló el científico Lerma.

Este nuevo estudio demuestra que *un desequilibrio similar en el hipocampo* da lugar a *alteraciones relacionadas con la memoria espacial*, que se traducen en los fallos de orientación que padecen las personas con *síndrome de Down*.

Cabe considerar para la *segunda hipótesis* que: la evaluación individual de cada niño/a, puesto que la dotación cromosómica heredada es diferente y responde a un patrimonio genético particular de sus progenitores (como ocurre en cualquier persona), también lo convierte en una persona única. Además, desde el momento del nacimiento se ha ido desarrollando en un ambiente sociocultural determinado.

Si bien la atención se debe trabajar desde los primeros años de vida y en este análisis en los/as niños/as con síndrome de Down, durante los primeros meses se debe centrar la intervención en la atención visual, el contacto visual, acompañando con atención auditiva y diversos estímulos sonoros. El ámbito escolar debe continuar acompañando a los niños/as entre 5 a 8 años mediante actividades artísticas, programas y/o talleres musicales. Este acompañamiento por parte de los docentes (capacitados para tal fin), desarrolla (relacionando los últimos avances entre Neurociencias y Educación), la capacidad intelectual como consecuencia de la plasticidad cerebral. En este caso particular, en niños/as entre 5 a 8 años, *con mayor interés y motivación hacia las actividades artísticas* (Posner, 2008). En algunos niños, además, aparecen correlaciones entre la práctica musical y la mejora en geometría o las capacidades espaciales cuando el entrenamiento es continuo y/o intenso. Por otro lado, el baile o el teatro desarrollan habilidades socioemocionales como la empatía y son beneficiosos para la memoria semántica. El hecho, por ejemplo, de hablar frente a un público genera noradrenalina (sustancia que interviene en los procesos relacionados con la atención, la memoria de trabajo o el autocontrol).



Fuente: Posner, 2008.

Entre los componentes más importantes a tener en cuenta para focalizar y sostener la atención de los niños/as con síndrome de Down en las diferentes situaciones de aprendizaje que deben enfrentar (en relación a las especificidades de cada niño/a), son o podrían ser las siguientes:

- ✓ Es ventajoso que los niños/as se encuentre alejados de las ventanas, la puerta y los lugares del aula donde pueda distraerse, bien porque tenga acceso a otros materiales o porque reciba estímulos externos que puedan atraer su atención.
- ✓ Dialogar con los niños/as, acentuando y demostrando procesos artísticos e información que es relevante para las tareas a desarrollar;
- ✓ Las actividades deben ser bien definidas para favorecer la concentración y el trabajo autónomo, aumentando estímulos significativos: visual, sonoro y artístico.
- ✓ Evitar estímulos excesivamente intensos, que puedan originar estados de tensión o de ansiedad (caso de algunos niños con síndrome de Down) a los que las situaciones excesivamente ruidosas o con multitud de estímulos, como fiestas, celebraciones o actos públicos, los ponen nerviosos y les resultan especialmente molestas.
- ✓ Tareas de duración corta, que se adecue al tiempo que puede mantener su atención.
- ✓ Prever momentos para los/as niños/as cuando requieren de su presencia, caminar el aula, desplazarse y mantener su concentración durante períodos cada vez más largos de tiempo. Además de, insertar breves momentos de descanso entre aquellas actividades que exijan una fuerte concentración.
- ✓ El trabajo autónomo ha de constituirse en un objetivo prioritario dentro de la planificación educativa, considerándose sumamente valioso la presencia de especialistas en actividades artísticas para articular con el resto de las materias o áreas.
- ✓ Las auto- indicaciones verbales pueden también ser útiles como estrategia (con frecuencia, los niños con síndrome de Down se hablan a sí mismos en voz baja), repitiendo los anuncios para cuando deben realizar una determinada actividad.

- ✓ Organizar la distribución espacial de la clase de forma que se favorezca la atención de todos (Vaello, 2011). La distribución en U o en círculo permite la atención equitativamente.
- ✓ La movilidad del docente por el aula permite intervenir con gestos o mensajes en voz baja, centrando la atención de determinados niños/as. Además de, proporcionarle un mayor control visual de la situación de aprendizaje.
- ✓ El acompañamiento familiar y la estimulación permanente es fundamental paralelo al acompañamiento escolar.

Un punto relevante a considerar en los diseños curriculares actuales, es que no están limitados por el imperativo de contar con un especialista. La enseñanza debe articular espacios y experiencias para preparar al docente de cualquier área bajo la premisa de que el arte hace participar a todos los actores del proceso educativo. *Enseñar a los maestros facilita el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autorregulado, la autoevaluación y el aprendizaje con base en proyectos* (Fogg y Smith, 2001; Hetland y Winner, 2004).

RESULTADOS ESPERADOS

El síndrome de Down es un trastorno genético de los cromosomas somáticos del par 21, ocasionado cuando una división celular anormal produce material genético adicional en el par. En este estudio en particular, relacionado con los problemas de orientación espacial en niños/as de 5 a 8 años, con síndrome de Down³³, los resultados de la investigación de científicos alicantinos esperan que la industria farmacéutica invierta en desarrollar el fármaco de tan importante descubrimiento.

«Identificado el gen o la proteína que modifica el gen y su función en este problema. En otras palabras, habría que ver cómo interactuar con esa proteína a través de *fármacos*, porque las actuales drogas tienen problemas de especificidad y de penetrabilidad» (Lerma: 2019).

Por otro lado, considerar en la formación de grado y continua de educadores, la neurociencia como materia y/o asignatura, con

³³ Deseo aclarar, que también tenemos síndrome de Down por traslocación 14-21 en los cromosomas somáticos y por mosaiquismo.

interdisciplinariedad/transdisciplinariedad, en los diseños curriculares (en las escuelas del presente siglo XXI), sería y es de suma importancia para los niños/as. Además, si sumamos la actualización académica para satisfacer necesidades al momento de enseñar, se diseñan con los pares, estrategias relacionadas con actividades artísticas, se fortalecen los conocimientos de los procesos cerebrales relacionados con la lectura, la escritura y las técnicas instrumentales de aprendizaje, promoviendo en progresión la adquisición de capacidades influenciada por el desarrollo cerebral, mejorando la calidad de los aprendizajes en niños/as con dificultades de orientación espacial con síndrome de Down.

La educación artística integrada, es decir, educación para el arte y educación a través del arte debería ser incluida en todos los diseños curriculares, como un medio didáctico donde el contenido del arte mismo (el contacto con las técnicas, los materiales y las formas de expresión), *“... represente el eje conductor que permite despertar y provocar conocimientos artísticos siendo, a la vez, una vía para propiciar el desarrollo cognoscitivo o bien por el potencial que tiene para transferir los aprendizajes a otras asignaturas...”* (Bamford, 2006; Deasy, 2002; Eisner, 2004; Hetland y Winner, 2004; Rabkin y Redmond, 2006). Desde el ámbito de la práctica, replantear las disciplinas y cómo estas intervienen en el aprendizaje desde las neurociencias. Lo expresado abriría y abre un nuevo diálogo crítico entre educadores-formadores, padres, neurólogos, psicólogos cognitivos, fonoaudiólogos, acompañantes terapéuticos, equipos educacionales, otros.

CONCLUSIÓN QUE ABRE LA DISCUSIÓN

Tanto en la primera hipótesis (vínculos entre: científicos, economistas y empresas farmacéuticas), como en la segunda hipótesis (actores que influyen en el aprendizaje de los niños/as con síndrome de Down entre los 5 a 8 años), agregando, al Estado Nacional, Provincial, Gremios y sus actores y, teniendo en cuenta lo desarrollado (más allá de la generalidad), la mirada debe estar puesta en la especificidad, particularidad propia de cada sujeto, los agentes individuales y en la práctica con los equipos interdisciplinarios, aplicando capacidad de discernimiento, cambiando esquemas y actitudes para ver qué cosas son las que realmente importan. Es relevante romper con dinámicas actuales para abordar las características de la familia y los factores personales del niño/a, analizando

las interacciones o vínculos entre ellos, asesorando sobre la importancia de los aspectos positivos, y las repercusiones negativas que en oportunidades puede tener para los padres y hermano/s. Lo expresado en el párrafo precedente, conlleva (si realmente deseamos el buen vivir de las personas), a *un particular modo de humanismo que, ante todo, sitúa la «socialidad» específica de las relaciones interpersonales en un plano de supremacía absoluta con respecto a toda clase de totalidad* (Lévinas:2007, p.9).

La ética humanista de Lévinas nos interpela³⁴, sobre la necesidad de nuevas relaciones humanas y una comprensión de la realidad con matices decisivos, concretos y reales, en y para una Educación Pedagógico-didáctica y, un mundo, que ya no puede esperar más.

En este sentido, para Lévinas, es el concepto de alteridad —de lo otro o lo diferente— y no el de la identidad del yo —mismidad— el que asume el papel de concepto filosófico fundamental. Por lo tanto, su prioritaria atención hacia los demás, y la preocupación y la responsabilidad que surgen de la misma, son las que le han valido su caracterización, con plena legitimidad, de «filósofo de la ética» o «pensador de la alteridad» (Lévinas: 2017, p.8).

AGRADECIMIENTOS

Al grupo de estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica del Instituto Nro. 4 de 9 de Julio. Buenos Aires. Argentina, de la Carrera: Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico, que se encuentran cursando y a los Técnicos Superiores que ejercen su rol en diferentes Instituciones. Todos ellos/as han nutrido mis saberes con sus intercambios: casos, métodos, técnicas, enfoques, conocimientos, que “miran” y analizan en sus “prácticas profesionalizantes”, y/o aplican en su función/rol de A.T. En la actualidad continuamos retroalimentándonos (con muchos de ellos), por medio de las redes sociales. Además, por tenerme presente e invitarme todos los años a “Jornada/s sobre casos relacionados con el A.T. y Salud Mental”. Realizados en el mes de noviembre (organizado por profesor/es y estudiante/s de la Carrera). Agradezco también a la Lic. Vanesa Fernández (jefe de Área de la Carrera), Lic. Claudia González (Profesora de Prácticas II) y especialmente al Lic. Profesor Jorge Viublioment.

³⁴ ...y debería interpelar a la Educación en general, porque la misma compete a todas las personas en cada país, región y el mundo en general.

A mi colega, amiga virtual, de la vida, de intercambios Académicos -Profesionales: Noraima, García Valdéz (Cuba), que siempre tiene una palabra de aliento para conmigo y la familia, estando presente (más allá de la distancia), todos los días con un saludo afectuoso y diálogos mutuos que nos enriquecen como Profesionales de la Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballarini, F. (2016). (Coordinador General). *Educando al cerebro*. Libro 1. Fundación Williams.
- Ballarini, F. y Ramírez Butavand, D. (2020) *El mito del entrenamiento cerebral*. Seminario de formación Doctoral I 2020. Doctorado en Educación. Facultad de Educación. U.C.C.
- Bueno, V. (2019). *Neurociencias abre la puerta a evitar la desorientación con síndrome de Down*. Científicos descubren que regular la dosis del gen responsable del equilibrio en ratones acaba con los problemas de memoria espacial. Instituto de Neurociencias en Alicante. Centro mixto de investigación UMH-CSIC. 01 de noviembre del 2019. Revista Nature-Communications. **Link:**<https://www.informacion.es/alicante/2019/11/01/neurociencias-abre-puerta-evitar-desorientacion-5177704.html>
- Candel Gil, I. (director, Coord.). Atención Temprana. *Niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*. Edita: F.E.I.S.D. Federación española del síndrome de Down.
- Carew, T. J., and Magsamen, S. H. (2010). *Neuroscience and education: an ideal partnership for producing evidence-based solutions to Guide 21(s t) Century Learning*. *Neurona* 67, 685–688.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Fernández- Olaria, R.; Flórez, J. (2013). *La atención en el síndrome de Down: estrategias de intervención*. Fundación Aura, Barcelona. Fundación Síndrome de Down de Cantabria
- Fundación Iberoamericana Down 21.

- Fogg, T. y Smith, M. (2001). "The artists-in-the-classroom project: A closer look", Educational Forum 66, 60-70.
- Gardner, H. (2011) *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Editorial Paidós Ibérica.
- Hetland, L. y Winner, E. (2004). *Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes: Research evidence and policy Implications*". En Eisner, E. y Day, M. (eds.) *Handbook on Research and Policy in Art Education*, Cambridge: National Art Education Association, pp. 135–162.
- Howard-Jones, P.A. (2014) *Neuroscience and education: myths and messages*. Nature Reviews Neuroscience. Advanced Online Publication, published online 15 October 2014; doi: 10.1038/nrn3817.
- Lévinas (2015). El sujeto debe responsabilizarse de los otros hasta el punto de renunciar a sí mismos. Aprender a pensar. RBA. Contenidos Editoriales y Audiovisuales. S.A.U. EDITEC.
- Marcel Ruiz-Mejias, M., Martínez de Lagran, M., Mattia, Castano-Prat, P., Pérez-Méndez, L., Ciria-Suarez, L., T., B., Sancristobal, J., García-Ojalvo, A., Gruart, J. M., Delgado-García, M. V., Sánchez-Vives, M., Dierssen (2016). *Overexpression of Dyrk1A, a down syndrome candidate, decreases excitability and impairs gamma oscillations in the prefrontal cortex. The Journal of Neuroscience*, 36(13), 3648-3659. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2517-15.2016.
- Posner, M. et al. (2008): How arts training influences cognition. En *Learning, arts and the brain: the Dana Consortium on arts and cognition*, Danna Press.
- Ruiz-Mejias, M., Martínez de Lagrán, M., Sánchez-Vives, M.V., Dierssen, M. (2016). Oscilaciones alteradas de la corteza prefrontal en un modelo de síndrome de Down: el rol del gen DYRK1A. Genotipia.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Grao. Barcelona. 2011
- Valbuena, S.; García, A.; Mazier, W.; Paternain, A.V. & Lerma, J. (2019) *Unbalanced dendritic inhibition of CA1 neurons drives spatial-memory deficits in the Ts2Cje Down syndrome model*. Nature Communications. In Press. Fuente: Instituto de Neurociencias de Alicante.

DATOS PERSONALES Y ACADÉMICO-PROFESIONALES



*María de los Ángeles Cignoli- Alsina 946-Pehuajó-Buenos Aires-Argentina.

**T.C. +5492396431425

e. mail: maritacig@yahoo.com.ar

Alternativo: e. mail: mariadelosangelescignoli@gmail.com

*Antigüedad en la docencia: cuarenta y siete años (47), cuatro meses (4), veintiún días (21)

*World Parliament of Education/Parlamento Mundial de Educación. Novel integrante del Parlamento Mundial de Educación (designación Parlamentaria Mundial de Educación, en base a hoja de vida experiencias y diplomaturas de excelencia valoradas). En representación de la ciudad donde habito y la Nación (12 de septiembre de 2022). Antigüedad: un (1), catorce días (14).

*Membresía Especial del Redipe (2021-2022-2023). REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía. Colombia.

* Miembro del REDIE (Red de Directivos de Instituciones Educativas). Ecuador (2022-2023).

*Integrante del Equipo de Investigación en -Educación de Adolescentes y Jóvenes- Facultad de Educación. Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Capital). Unidad Asociada CONICET-SIGEVA. (2015- continuidad aprobada). Antigüedad actual: (Dentro del Equipo de Investigación UCC, Facultad de Educación suma: ocho (8) años, diez (10) meses, cuatro (04) días).

*Doctoranda en Educación (Universidad Católica de Córdoba). Facultad de Humanas. Presentación de Tesis 2023. (2019-2023).

* Título. Doctoranda en Educación Expedido por: (UNTREF-UNLA-UNAS- 2012-2015- Realizado y Aprobado 92% Promedio: 8.56.

*Licenciada en la enseñanza de la Biología con orientación en Recursos Naturales. Universidad CAECE (agosto 2012)

*Máster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid-FLACSO. (septiembre 2008).

*Prof. en Cs. de la Educación. UNLaPAMPA/ Fac. de Cs. Humanas. La Pampa. Argentina. (septiembre 2002)

* Prof. En Geografía y Ciencias Biológicas. I. N. E. S. Dr. R. S.

*Integrando la Segunda convocatoria a participar del Proyecto de Investigación- Culturas, Políticas, y Prácticas Inclusivas. *Trabajo de Investigación Interinstitucional*: Universidad Nacional de Villa María (Instituto Pedagógico de Ciencias Sociales). Universidad Católica de Córdoba (Facultad de Educación)

*Integrante del Equipo de Prospectiva, Grupo 4 Currículum, Saberes y Práctica. Subgrupo de producción del Documento final.

*Mentor IDEATON- Grupo Nro. 3- 2020-2021

*Título del Proyecto:

Estrategias Escolares frente a los retos por Pandemia de COVID-19 en los niveles de la Educación Obligatoria de la provincia de Córdoba, Argentina (septiembre 2020-junio 2021). Directores: Dr. Horacio A. Ferreyra y Dra. Marta Alicia Tenutto.

*Título del proyecto:

Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)
10220170100041CC

REDIPE, septiembre 2023



Mrgt. Dranda. Prof. María de los Ángeles Cignoli

8.

REFLEXIONES SOBRE TRÁNSITOS DE LA MODERNIDAD EN EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO³⁵

*Reflections on transits of modernity in education and research in the Latin American
university context*

Reina Saldaña Duque³⁶;

Fredy Eduardo Vásquez-Rizo³⁷;

Kimverlyn Dayana Montenegro³⁸;

Gabriela Bonilla Caicedo³⁹;

Mario Alberto Álvarez⁴⁰

³⁵ Este Artículo responde al Programa de investigación “Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana” correspondiente al Grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura, especialmente en sus líneas de: Pensamiento pedagógico; Lenguajes, narrativas y literatura; Infancia.

³⁶ Dra. En Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, Mg en educación: Desarrollo Humano. Docente investigadora del Grupo de investigación: Educación, Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura Cali. ORCID: 0000-0002-6224-4911 reinadualesaldana@gmail.com

³⁷ Dr. en Gestión de la Información y la Comunicación en las Organizaciones. Universidad de Murcia, España. Magíster en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento. Director de Docencia de la facultad de Comunicación y Ciencias Sociales. ORCID: 0000-0003-1398-6174 fvasquez@uao.edu.co

³⁸ Estudiante de VIII Semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

³⁹ Estudiante de VIII Semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

⁴⁰ Doctor en Educación Social de la Universidad de Granada, España. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Gestión y Planificación del Desarrollo Urbano y Regional de la Escuela Superior de Administración Pública. Especialista en Docencia Universitaria UGC. Economista de la Universidad La Gran Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano. Coordinador del Énfasis de Investigación Doctoral Estudios Culturales y Pensamiento Pedagógicos Latinoamericanos.

Resumen

Este artículo tiene como propósito comprender el sentido de la educación y la investigación en los contextos universitarios latinoamericanos. En este caso para reflexionar en torno a los tránsitos de la modernidad en la investigación en el campo de la educación, se hace una mirada desde dos perspectivas: una, la incidencia de la modernidad/colonialidad en la educación; y dos, los trayectos de la investigación en contextos universitarios. Se parte de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico desde donde se revisan fuentes documentales teóricas-académicas, en clave a las tensiones que perviven hoy en las Instituciones de Educación Superior en Latinoamérica en la diada modernidad/contemporaneidad investigativa. Se concluye que, hay dos grandes tránsitos que vale la pena seguir comprendiendo; uno, *la institucionalización de la educación y la investigación*, donde existe una urgencia sostenida en torno a las reformas educativas que sostienen los cánones investigativos, para no perpetuar tradiciones, sino dar apertura y reconocimiento a los saberes que habitan los contextos y comunidades, promover acciones académicas-investigativas que den lugar al diálogo, la experiencia, la emergencia de saberes y conocimientos que están en los territorios y aún siguen siendo invisibilizados. Y dos, *el sujeto investigador y la enseñanza*, donde se invita a pasar de las dinámicas instituidas e instituyentes heredadas de la cultura industrial heredada del positivismo a Latinoamérica, cultura que permea el sistema educativo y es tomada de los países industriales cuyas dinámicas de aprendizaje, enseñanza, formación obedecen a otras lógicas que desdican de los territorios latinoamericanos.

Palabras clave: Educación, democratización del conocimiento, modernidad/colonialidad, investigación, Instituciones de Educación Superior, formación.

Abstract

The purpose of this article is to understand the meaning of education and research in Latin American university contexts. In this case, to reflect on the transits of modernity in research in the field of education, a look is made from two perspectives: one, the incidence of modernity/coloniality in education; and two, the paths of research in university contexts. It is based on qualitative research with a hermeneutic approach from which theoretical-academic documentary sources are reviewed, in key to the tensions that survive today in the Institutions of Higher Education in Latin America in the modernity / investigative contemporaneity dyad. It is concluded that there are two great transits that are worth continuing to understand; one, the institutionalization of education and research, where there is a sustained urgency around the educational reforms that support the investigative canons, so as not to perpetuate traditions, but to open up and recognize the knowledge that inhabits the contexts and communities, promote actions academic-research that give rise to dialogue, experience, the emergence of knowledge and knowledge that are in the territories and still remain invisible. And two, the research subject and teaching, where it is invited to move from the instituted and instituting dynamics inherited from the industrial culture inherited from positivism to Latin America, a culture that permeates the educational system and is taken from industrial countries whose learning dynamics, teaching, training obey other logics that contradict the Latin American territories.

Keywords: Education, democratization of knowledge, modernity/coloniality, research, Higher Education Institutions, training.

Introducción

Desde una perspectiva crítica, se propone una reflexión asociada al contexto universitario en la que confluyen los campos de la educación y la investigación, de tal manera que se puedan hacer comprensiones en torno al sujeto como eje que articula el ritmo de la vida con el de las comunidades, los entornos, contextos y saberes (Castro, 2018), aquel que transita y ha transitado la historia de la humanidad, al mismo tiempo que ha luchado incansablemente por la libertad socavada desde décadas en realidades que se circunscriben a la modernidad/colonialidad (Lerici, 2019). En este contexto vale la pena preguntarse por el sentido de la educación y la investigación en las instituciones de educación superior (IES) de cara a las dinámicas de modernidad que aún pululan en los campus universitarios, donde se continúan configurando prácticas educativas direccionadas a los requerimientos del sector industrial y mercantil, cuyo centro es el alcance de competencias que tributa a la relevancia del objeto no del sujeto (Guerrero, 2022).

En este sentido, es pertinente reflexionar sobre el tipo de sujeto que se instala en tiempos de contemporaneidad, un sujeto que tributa a las necesidades del capital y una educación bancaria como indica Freire (2005) que reposa en el capitalismo, en las emergencias económicas, industriales, cuyo centro es la competitividad que pierde de vista el despliegue de lo humano, que se piensa y piensa en comunidad.

[...] la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. [...] tal es la concepción “bancaria” de la educación en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan (Freire, 2005, p.51-52).

Ante este panorama, la pregunta se sitúa en ¿Qué es lo humano que habita la escuela, el aula, la universidad?, ¿Cómo la educación y la investigación formativa configuran mundos/realidades desde el estar siendo del ser humano en su entorno? interrogantes que se arraigan a dinámicas instituidas e instituyentes que no necesariamente se inscriben en la escuela, sino que subyacen en mecanismos de control agenciados por las tecnologías de la información y comunicación, o los mismos regímenes de Estado. Esta realidad agobia al sujeto y lo sumerge en matices de insensibilidad, de omisión de su voz, invisibilidad, desconocimiento del otro y lo otro, lo que le augura un presente y futuro incierto y un dejarse pensar por la época y con ello, un dejarse pensar por quienes gobiernan la época (Barragán y Subía, 2018).

La modernidad/colonialidad en la educación

Todo cambio histórico implica posicionamientos y perspectivas diversas a nivel social que repercuten en los saberes, los contextos y dinámicas de vida de los sujetos; transformaciones ocasionadas por posturas económicas “[..] donde el mercado es base de la “sociedad” (al igual que) el sentido de la vida es reducido a la objetualidad y mercantilización elemental, y la acción del hombre es cuantificable, medible” (Saldaña, 2021a, p.118), y posturas políticas bajo una dinámica patriarcal que se inscribe en cánones de modernidad/colonialidad en la que ha estado expuesta América Latina (Martuccelli, 2021). Esta medida genera tensiones en tres lugares; uno lo formativo, en tanto la instrucción, obediencia y disciplina son bases de la educación, por cuanto la autonomía, el pensar críticamente, la libertad y democracia son utopías; dos, lo investigativo que responde a los devenires enciclopédicos, en tanto la escuela en sus primeros momentos no producía conocimiento, o si se mira el siglo XXI las investigaciones formativas si bien se anclan a comunidades y necesidades latentes, adolecen de financiación ya sea del Estado o de las IES si no son “rentables” para el capital; y tres, la cultura, como vida y proceso que habla de las tradiciones, la memoria e historia de los pueblos y comunidades. Dichos cambios, forzados en algunos casos y necesarios en otros, han ocasionado riesgos y rupturas en los sistemas humanos, entre

ellos el educativo, con repercusión en la escuela, en la familia, en el propio sujeto (que educa y se educa) y en sus grupos sociales.

Todos ellos permeados por la modernidad como proyecto masificador de culturas, ideologías, roles y ritmos de vida, que en su postura filosófica primaria intentan legitimar su existencia y desarrollo a partir de una idea ligada al progreso, que “perfecciona” a la propia humanidad (López, 2021). Pensamiento que según Martínez (2018) trata de organizar socio/económicamente el mundo, así como de manera política y cultural, creando regiones ontológicas de la realidad histórico-social, supeditadas a la distribución colonial imperante, lo que supone una generalización de su postura que va dejando sentimientos de carencias e inclusión entre las personas menos favorecidas y desatenciones que no caben en su generalidad, de tipo local y particularmente en la vida concreta de los individuos, quienes no se hallan o no sienten pertenecer, ya que

el colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila (Fanon, 2007, p.168).

Esta postura de las organizaciones permea la vida del ser humano y se distribuye a través de lo que se ha denominado globalización, afectando desde la escuela la mentalidad del sujeto, como concepto anquilosado en las entrañas de la formación, de ahí que

la sociedad del conocimiento [como en] la sociedad de la información, el mundialismo de la cultura, [...] la gestión de la educación, como la gestión del conocimiento, ha penetrado en los discursos educativos de forma que se organiza nuestra oferta educativa para corresponder a encargos sociales configurados geopolíticamente desde esferas, aparentemente neutrales (Saldaña, 2021b, p.37).

Situación que, en palabras de Sandoval (2021), genera abismos insondables que repercuten en la idea que el individuo tiene de sí mismo y de su sociedad, en defensa de posturas neoliberales que dirigen su accionar y que tienen como sustento el valor dado a lo económico, a la posesión y a lo material, como fin último de la existencia del hombre en contravía con el ideal de humanidad (menos mercantilista y utilitario). Al respecto, Quijano (2012) indica que es evidente que existe un agresivo plan de intervención, no solo representado en lo político y militar sino también en lo moral, lo psicológico, el cual sienta sus bases desde la educación impartida como principio civilizador -omnipresente y omnipotente-, que afecta la dinámica académica y la vida misma.

De esta manera, la normalización y el disciplinamiento del sistema educativo a través del fenómeno globalizador, supone y evidencia rasgos marcados de la modernidad que rompen con las dinámicas culturales, interculturales y tradicionales de los pueblos y las comunidades, afectando el diálogo entre los sujetos, quienes sufren la transición, a través de evidentes mecanismos de control, de transmutación de ideologías y de homogenización de la cultura y los saberes (Peters, 2021); como es el caso del boom de lo tecnológico y lo comunicativo, donde aparatos que parecieran ser totalizantes de la visión del mundo, encasillan a las personas en códigos de modernidad/colonialidad predispuestos y prepensados, que obligan a los sujetos a hacer lo posible por su obtención y vinculación en todos sus ámbitos, entre ellos la educación, en un afán desmedido de consumo mediático socioeducativo (Cicerchia y Rustoyburu, 2021).

Esta marcada industrialización de la modernidad educativa y social supone entonces la configuración de un sujeto que desea y anhela un “buen vivir” mediado por máquinas, y a partir de ello logra movilizarse, representarse, existir, educarse, “ser humano” e ingresar a un círculo vicioso competitivo, olvidando su esencia, su contexto y su sentido, asumiendo como propios y normales objetos de apoyo formativo desarrollistas heredados e impuestos (Ángel, 2021). Situación que genera un déficit en las prácticas humanas esenciales, donde son tan necesarias las singularidades y subjetividades. Al respecto, Lazzarato (2006) indica que para el ser humano son fundamentales las

singularidades heterogéneas, pues permiten actuar y conocer y no en demasía la acción del sujeto universal.

De acuerdo a ello, Chambers (2020) afirma que el éxito del actual sistema moderno/colonial consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia colonial piensen sistemáticamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes, lo que siembra en los sujetos oprimidos u olvidados imaginarios que les impiden pensar más allá de los elementos globalizatorios y tecnocráticas dominantes, mellando su cultura, su saber, su vida y su accionar. Por tanto, desde esta tribuna se hace un llamado hacia algo que está sucediendo paulatinamente, con algunos brotes y rebrotes a mayor o menor escala en Latinoamérica y se trata de entender la pluralidad como acto de resistencia (acto contra-hegemónico), que invita a que tengan voz y visibilidad aquellos sujetos que históricamente han sido excluidos.

Y es aquí donde una nueva educación, un nuevo sistema educativo que se cimienta y transforma desde la base, puede llegar a aportar en esta propuesta de sistema formativo y social inclusivo (Pontes, 2021). Y este es un reto y una tensión para la educación y sus sujetos (Carretero, 2020), pues el reconocimiento de esta pluralidad convoca a fomentar desde la formación, una ética de la cultura que apunte a la consolidación de una educación dialógica, que se piense y actúe con relación al diálogo y a la intercultural; lo que constituye toda una prueba para el proceso formativo, que debe resolver el despojo de las lógicas pasadas en respuesta a la demanda de los nuevos tiempos.

Para Escobar (2006) esta nueva condición educativa debe trascender los paradigmas de la modernidad/colonialidad en dos sentidos: epistemológicamente y socio-políticamente, puesto que se requiere pensar la educación desde lo teórico y conceptual, y desde lo práctico de su implementación (de los aprendizajes) en el contexto social, en aras de superar el fascismo social/educativo que viene impuesto desde parámetros neoliberales tan incluyente para unos pocos y excluyente para la mayoría (Marcos, 2019).

Ya bien lo expresaba Bruner, citado por Xu (2019), cuando hacía referencia a que la preocupación técnica central de la Teoría del Desarrollo será cómo crear en los jóvenes una valoración del hecho de qué mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos puedan regular sus relaciones entre sí. Y es en estas palabras donde se sintetiza el horizonte de la educación en el escenario latinoamericano actual, tan plural, tan complejo y global. Una educación soportada en la pedagogía, capaz de generar prácticas que movilicen acciones y conciencias frente a los procesos de colonización y en la formación crítica de un sujeto que piensa y actúa en contexto (en defensa de sí mismo y su territorio). Pues solo de esta manera, como indica Saldaña (2022), se es consciente de la colonización, y se podrá trascender dicho estado de negación, ya que

el acto de reconocerse y reconocer el otro como actor epistémico, político y cultural es fundamental en la construcción social y humana, así como el reconocer que en la cultura se entretejen apuestas de conversación entre mundos culturales, se comunica "lo propio y se participa en lo diverso", y esto diverso no es nada más que posibilidades de encuentros para tejer redes de diálogo, de miradas, de haceres alrededor de la historia, la tradición, la pluralidad que vislumbra historias (p.10).

De esta manera se podrá instalar una ética de la existencia por medio de la palabra propia, de la acción verás y consciente de los efectos homogenizadores de la hegemonía, donde a partir del diálogo como escenario de diversidad, de diferencia, se logre reconocer y reconocerse en sentido de humanidad (Hidalgo, 2016), de tal manera que desde esas lógicas se dé apertura a las singularidades que dan espacio a la emergencia plural, a la existencia de mundos, saberes, educaciones, otras.

Se denota así un reto histórico frente a lo formativo (Angulo, 2016), que debe volver su mirada al objeto de la educación, a la superación de los discursos centrados en lo ontológico, a la construcción de prácticas educativas diversas, a la generación de

pensamiento crítico, a la alteridad, a la otredad, a la multiplicidad, a la diversidad y a la promoción de una ética y un desarrollo desde la vida por y para la vida.

Tránsitos de la investigación en contextos universitarios

Cuando se habla de la educación en contextos modernos y coloniales, se hace una mirada a lo dialogado en torno a la matriz colonial en la que ésta ha estado, y con ello los discursos y prácticas que emergen al campo social. Es decir, si se requieren cambios y transformaciones en el contexto educativo, deben pasar por acciones conjuntas de organizaciones como el Ministerio de Educación de cada país, las industrias y empresas, la ciencia y la tecnología, entre otras entidades que intervienen con buen ahínco en el direccionamiento de la educación. Es aquí donde vale la pena pensar en el papel que juega la investigación en los contextos universitarios, pues al ser función sustantiva posibilita la confluencia de sujetos (docentes, estudiantes, directivos, sector externo, etc.), realidades y problemáticas sociales desde donde logra proyectar acciones conjuntas encaminadas a cambios alternativos y con ello cambios de mirada del sujeto frente a sus realidades sociales, económicas, humanas y políticas, para actuar efectivamente (Vásquez et al., 2019).

La investigación es una actividad académica-formativa que posibilita condiciones de posibilidad para el despliegue de conocimientos y con ello la gesta de epistemes que no tan solo se inscriben a los parámetros teóricos o disciplinares, sino que también, irrigan los contextos y saberes de las comunidades, de tal manera que se tejan nuevos conocimientos y relacionamientos entre el saber sabio, el saber disciplinar y el saber del contexto (Restrepo, 2004).

[..] la investigación no se produce simplemente sobre un objeto exterior sino que el conjunto de actividades de creación y búsqueda de nuevos conocimientos modifica tanto al objeto conocido como a los sujetos cognoscentes y a la relación entre ambos. En este sentido, el trabajo de investigación transforma al mundo

social y a los sujetos que investigan. De este modo, la investigación constituye una actividad eminentemente transformadora e innovadora (Dalloroso et al., 2015, p.109).

De esta manera, la universidad, como entidad cúspide formadora (Martínez et al., 2013), en la que se conjuga lo educativo y lo investigativo, se convierte en un importante contexto para analizar las transformaciones unitarias y complejas que la modernidad/colonialidad ha traído y que ahora se intentan resolver; siendo un espacio de creación, incubación y discusión de pensamientos, despliegue de talentos, construcción de estrategias, métodos y planteamiento de soluciones a problemas.

Es así que cuando se habla de los tránsitos de la investigación en la universidad, se da paso a una postura que intenta romper con el paradigma colonial de la investigación positivista establecido desde occidente tal como lo dispone el enfoque empírico analítico (Deutschmann y Wanke, 2020), desde donde se crean condiciones de objetividad y verdad absoluta frente a la gesta de conocimiento, y se soporta en normas y modelos instaurados, tal vez anquilosados, donde la praxis de lo investigativo se supedita al cumplimiento de indicadores legalizados, distantes algunas veces de verdaderos hechos aplicados, olvidando que quien investiga tiene una responsabilidad grande frente a la realidad.

Es pertinente recordar en este sentido, que el proceso de investigación, por lo menos en Latinoamérica (Rueda y Villavicencio, 2018), está muy ligado a modelos de modernidad dominados por ordenamientos positivistas que se han instalado en el sentir, pensar y actuar de los investigadores, y un gran porcentaje de ellos pertenece a las universidades, condición que hace que dicho espacio se convierta en un replicador permanente de las ideas coloniales.

Las culturas de producción científica internacional están determinadas por relaciones coloniales de poder que son alienantes, dado el carácter eurocentrado de la formación disciplinaria desde su origen al final del siglo XIX, como en

particular las ciencias humanas y sociales importadas en América Latina y desarrolladas sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX (Baronnet, 2022, p.2).

Por tanto, se puede decir que la investigación latinoamericana se constituye de verdades objetivadas, validadas por “expertos” de la ciencia, quienes continúan ratificando dichos cánones de poder y control, amparados en entes nacionales e internacionales, públicos y privados, que sitúan al investigador en medio de luchas economicistas y clasistas que lo parametrizan, clasifican y rotulan a partir del cumplimiento o no de estándares e indicadores basados en la generación de conocimiento (Morán, 2010); es decir, el conocimiento (tan innato al ser) supeditado a los caprichos de un mercado.

Por consiguiente, la investigación en la educación requiere generar rupturas de los modelos hegemónicos positivistas propios de las prácticas investigativas instituidas, donde la conciencia histórica le permita al sujeto pasar del conocimiento epocal y de la historización a constructos de saber, reflexión y praxis pensadas en y desde los contextos, permitiendo nuevas comprensiones que puedan llegar a romper las lógicas investigativas que se vienen dando y hablar, obrar y co-construir otros sentidos en el campo educativo-investigativo latinoamericano.

Existe en la actualidad connatos de nuevas emergencias epistémicas, las cuales reclaman “otras” racionalidades que propendan por una investigación contextualizada, sensible, humana, con tiempo y espacio propio (De los Ángeles y Orlando, 2017); una investigación que dialogue con la comunidad, las disciplinas, los saberes, los actores, la naturaleza, la educación y la propia Universidad. Solo así el investigador-sujeto se convertirá en un intérprete real del contexto, trascendiendo más allá de las teorizaciones, dándole cabida a la comprensión, a la interpretación y a lo subjetivo.

Sobre estas consideraciones llama la atención Cuesta (2018) al señalar que el pensamiento hermenéutico hace revivir la memoria y trae a la vida la inercia del olvido,

de la tal forma, que se hace evidente lo que aun siendo existente está oculto a la conciencia del investigador. Momento que deviene en descubrimiento, de ahí que

investigar es, en últimas, investigarse, pues da claves para ver cómo veo un mundo consabido y familiar y cómo este puede ser visto, nombrado y vivido de otras maneras, ya que conocer pasa por problematizar y ampliar los esquemas de relación con la realidad. [...] De allí que la formación como investigador tenga que trascender la auto-referencia para entenderla en clave de sujeto histórico y sujeto social (Cuesta, 2018, p.372-373).

Por consiguiente, investigar no es distanciarse para conocer, sino relacionarse para construir, reconocer y aportar. No se trata de escuchar la historia como la han contado a lo largo de los tiempos, sino conocer la realidad tal como es. Es acercarse a lo indeterminado para construir con conciencia nuevos trayectos epistémicos en compañía de “otros”, es lograr romper lógicas disciplinares y dejar que emerjan otras voces, otros mundos, otras realidades, que no estaban o se invisibilizaron a partir de la adopción ciega de los modelos externos de la modernidad/colonialidad (Mejía, 2015).

De ahí que la universidad debe ser un espacio que integre lo educativo y lo investigativo (Alves et al., 2021), permitiéndole al sujeto aprender, al tiempo que genera inquietudes por el saber, por lo desconocido, por la incertidumbre, con la intención de que esta comunión lo impacte y que dicho impacto repercuta en la forma en que asume su rol en la sociedad. Por tanto, esta mutualidad (educación-investigación) se convierte en el momento precursor del despliegue del pensamiento (Sales et al., 2021), en la oportunidad para construir nuevas posturas críticas o debatir las ya existentes, en la base para la transformación del campo de la pedagogía, en el trayecto que potencia la convergencia entre voces, saberes, disciplinas y reflexiones. En últimas, en el bastión para la generación de praxis y conocimientos que evoquen nuevas acciones en los sujetos, ya que el

[...] compromiso ético-político de conocer debe permitir decir otros enunciados sobre el mundo diferentes a los de la semántica del orden hegemonizado, pues sólo así se hacen visibles otras formas de ser-saber-hacer mundos posibles (Cuesta, 2018, p.373).

Es así como la investigación en la universidad latinoamericana, si bien transita por posiciones instituidas e instituyentes, las cuales obedecen a ciertas normatividades dispuestas por los protocolos instaurados por la modernidad/colonialidad, requiere con urgencia abordarse hoy como posibilidad perenne que permite según Ferreira y Aquino (2020), generar conocimiento transformador, formar a partir del diálogo de saberes, construir criterios propios y colectivos, edificar nuevas rutas académicas y educativas, presentar soluciones a problemáticas situadas reales de contexto y explicitar experiencias, entre otros aspectos.

Y es que esta nueva propuesta de articulación entre educación e investigación en el ámbito universitario latinoamericano invita a edificar senderos de conocimiento, en los que se parta de perderle el miedo al desconocimiento (a no saber) para repensarnos, reconstruir saberes, tejer miradas, rescatar la cultura y establecer redes, deconstruyendo paradigmas estructuralistas, positivistas anclados a modos lineales de hacer investigación (Yehia, 2007) y el accionar netamente racionalista de la ciencia, con la intención de rescatar los intereses propios, dándole voz a lo que estaba históricamente en silencio, luego de apostarle a desarrollos “modernos”.

Este accionar debe conducir hacia un aprendizaje, un estado de construcción del conocimiento que lleve a reconocer y posicionar la relatividad de los saberes, a cuestionar lo establecido, a generar ideas y encontrar soluciones a problemas propios y no impuestos, formando, investigando para nosotros y nuestros pueblos, dándole un estatus a los saberes propios, aquellos que se creyeron muertos (Rosso y Filmus, 2019). En palabras de Ramos (2020), debe tener un impacto social, en las subjetividades independientes y compartidas, en el propio contexto, en el entrecruce de experiencias, en el sentipensar y actuar, en la transformación deseada, donde cambia cada sujeto pero

también los colectivos que en conjunto conforman (donde cada persona piensa y vive de manera independiente, pero se persiguen objetivos de comunalidad).

En síntesis, se habla en este texto de una nueva visión de universidad latinoamericana, aquella donde las disertaciones educativas e investigas convoquen a seguir apostando por un pensamiento pedagógico propio, donde los hasta ahora excluidos cuenten con un espacio más que alternativo y tengan la posibilidad de diversificar las rutas de construcción de conocimientos.

Metodología y Análisis

Esta indagación se inscribe en una investigación cualitativa en tanto busca “[...] el emplazamiento natural, la significatividad y perspectivas de las historias narradas, así como su comprensión y el énfasis en comprender el proceso en el que se ha llevado a cabo las historias, comprendiendo los roles, las políticas sociales, etc.” (Cotán, 2016, p.39) de tal manera que centra la atención en documentos teóricos-académicos con foco en los tránsitos de la modernidad en la educación y la investigación en contextos universitarios a nivel latinoamericano. A partir de la hermenéutica se buscó comprender el sentido de la educación y la investigación en los escenarios ya descritos, y en clave a este ejercicio comprensivo e interpretativo se destacan desafíos que desde otrora, las universidades tienen en lo referente a la investigación formativa, a las dinámicas de educación que conllevan abordajes que centran su atención en la enseñanza, los aprendizajes, la formación que puede o no suscitar intereses de los sujetos, a la vez mirar cómo esta dinámica o pretensión cobra relevancia en el campo social, cultural y con ello, en las comunidades y territorios.

Se parte por indicar que la educación y con ello la investigación en Latinoamérica ha estado condicionada por los cambios políticos y económicos de cada país, así como por las medidas de desarrollo lideradas por organismos externos. Acorde a Míguez (2014), existen tres etapas en este proceso de reformas educativas; una, las llamadas “reformas

hacia afuera, en la década de los ochenta orientadas a la ampliación de la cobertura de la enseñanza y una descentralización de la administración educativa” (p.12). En esta se recuerda la reforma de Chile, Argentina, Colombia, Bolivia, Ecuador; otra etapa se sitúa en los noventa cuyo centro es la gestión, calidad y eficiencia, por tanto, la investigación al igual que la administración, requería responder al sistema de calidad; y una última etapa que se sitúa en el siglo XX, propone una educación democrática, autónoma en cuyo caso, son las instituciones las que organizan sus planes, dinámicas investigativas a nivel de formación y con ello las enseñanzas a partir de ciertos requerimientos de Estado y autonomía universitaria.

Ahora bien, ante este panorama, vale la pena indicar que se denotan dos grandes tránsitos de la modernidad en la educación y la investigación en los entornos universitarios. Uno, la institucionalización de la educación y la investigación, donde se comprende que los diferentes países de América Latina han pasado por reformas educativas que “[] dan cuenta de una transformación significativa de estos sistemas o de parte relevante de los mismos, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica” (Popkewitz, 2004, citado por Donoso, 2005, p.114).

Se observa la implicancia de las reformas educativas en los contextos investigativos en tanto se denota (Tabla 1):

Tabla 1

Reforma educativas en el contexto latinoamericano

País	Reformas educativas y su repercusión en la investigación
Chile	1965 se centraba en la democracia expresada en la apertura de centros comunitarios para adultos en las zonas rurales y urbanas, el

	acceso a la enseñanza, la relación entre la escuela, la sociedad y la vida. Salvador Allende, (1970 a 1973) se dio fin a la reforma agraria entre otras determinaciones, y en materia de educación e investigación se habla de cobertura educativa, de planes y programas de alfabetización, de construcción de escuelas, la entrada de organizaciones para pensar, actuar en los contextos sociales. Pinochet (1973-1990), se dan cambios sustanciales en el sistema educativo, cambios que pasan de un gobierno de unidad popular a un régimen militar, desprovisto de libertad, democracia, participación ciudadana, cuyo objeto es imponer todo un régimen neoliberal y capitalista. Es así como desde la educación y con ello desde la investigación como apuesta formativa, se apalanca todo un sistema de adoctrinamiento y estandarización
Colombia	Hablar de la institucionalización investigativa y educativa, es mirar los rasgos heredados desde el proceso de colonización, así como la independencia, las fuerzas y poderes políticos de cada gobierno y los de la iglesia católica, al igual que las situaciones sociales y económicas por las que atraviesa el país. las reformas del siglo XIX pasan por los tránsitos de cada uno de los gobiernos y sus replanteamientos políticos; uno la instrucción pública; dos la libertad de enseñanza y municipalización; tres, la instrucción; cuatro, la centralización educativa, y quinto la unificación de los sistemas.
Bolivia	Ha pasado por cuatro momentos que obedecen a las reformas del Estado; la primera, es la reforma liberal (1889-1920) donde gracias a la producción de goma y con ello a las importaciones, los modelos técnicos de producción de la misma, se necesitaba que la escuela formara mano de obra calificada, por lo que se establece la instrucción obligatoria y gratuita en clave a la modernización, el

	progreso y con ello la civilización del pueblo en dichas lógicas industriales. La segunda reforma, llamada nacionalista dada entre 1955 a 1964 busca implementar una educación hacia todos los sectores sociales, se buscaba que los ciudadanos contribuyeran a las transformaciones sociales. La tercera reforma, Neoliberal (1994- 2005) se continúa con la propuesta educativa del gobierno anterior, se trabaja acorde al modelo constructivista y el desarrollo por competencias Reforma socio-democrática del 2005 con Evo Morales se da lugar a la democracia, emerge la Constitución del 2009 desde donde se apuesta por establecer relaciones directas entre la escuela y la comunidad, así como propiciar proyectos encaminados al reconocimiento de la cultura, la historia, los lenguajes de los pueblos indígenas.
Argentina	La renovación de los estructura educativa e investigativa si se puede decir que existe, dada acorde a los requerimientos sociales, políticos, económicos y globales. La implementación del sistema de calidad donde se establecen mediciones, parámetros para evaluar. La declaración de políticas que compensaran las diferencias sociales, económicas, por lo que se implementan estrategias de intervención que dieran lugar a abordar la educación y la investigación formativa desde y con la población, ya que se invita a todas las organizaciones, movimientos, campesinos, obreros, iglesia, a planear, diseñar, ajustar, y poner en marcha un sistema educativo pensado desde el contexto, uno que tuviera abanderado la igualdad de derechos, la gratuidad educativa, las responsabilidades de familias.

Fuente: elaboración propia.

Dando una mirada general a la institucionalización de la educación y la investigación en clave al abordaje de las reformas educativas en América Latina, aunque no estén específicamente cada uno de los países y todas ellas en términos históricos, se puede decir que éstos se logran situar en dos momentos; uno, la búsqueda por procesos de indagación que colocan al sujeto en términos de adopción y adaptación a un sistema político económico y social, cuya pretensión es el cumplimiento de las normas impuestas por el Estado; y dos, las necesidades latentes de una educación y por consiguiente de abordajes investigativos que promuevan la libertad, la democracia del ser humano, en tanto se posibilita el fomento de capacidades reflexivas, críticas y comprensivas, desde la relación entre las culturas, las regiones, las familias, las organizaciones y el Estado.

Y el segundo tránsito esta dado en el sujeto investigador y las enseñanzas desde donde se logra comprender, cómo las mismas reformas en el campo de la educación inciden en el desempeño del sujeto investigador, el cual estaba supeditado en las condiciones socioeconómicas que obedecían a las desigualdades impuestas por las políticas de Estado. Al respecto, las enseñanzas y direccionamientos del quehacer investigativo se centraban en la reproducción de esquemas y modelos, la memorización, la repetición, y por ende en la uniformidad de procesos y sujetos que requieren responder a las dinámicas políticas y económicas del momento. En Latinoamérica se replican modelos perdiendo de vista las particularidades, las culturas, porque “la coexistencia de modelos de relaciones sociales, organizaciones productivas y expresiones culturales que pertenecen a formaciones sociales diferentes” (Nassif et al., 1984, p.42).

Si se observa, la realidad educativa e investigativa en América Latina en los contextos universitarios y con ello en los escenarios escolares, ha estado puesta en función del crecimiento económico y productivo de los países euroamericanos. Los modelos educativos que imperan en la escuela desde el siglo XIX al XX se centran en el desarrollismo económico; luego, en el siglo XXI, la atención está en la tecnologización a partir de la cual se enseña, se aprende.

Conclusiones

Lo expuesto da cuenta de un análisis realizado en el marco del contexto universitario latinoamericano, tomando como referentes los conceptos de educación e investigación (y su articulación), a partir de las imposiciones propuestas desde la modernidad/colonialidad y la necesidad de transformación exigida para dichos procesos y escenario desde la realidad emancipadora actual.

Realidad que histórica y tradicionalmente ha estado supeditada a designios occidentales y neoliberales que poco han pensado en los saberes ancestrales de esta comunidad y en sus intereses particulares, por lo que a partir de una postura crítica y propositiva se invita a actuar desde la condición propia del sujeto, en función de su papel en la sociedad y en sus grupos de relacionamiento.

Por tanto, es una invitación a pensar en el espacio universitario de formación desde lo humano, rescatando el encuentro dialógico como alternativa de desarrollo, a partir de la comprensión de la educación y la investigación como procesos complementarios, en respuesta al reclamo de otras posturas, de otras miradas, de otros pensamientos, por parte de los pueblos. Invitando a la autoconciencia, al autocontrol y al reconocimiento del mundo desde realidades que han permanecido en el olvido por causa de la colonización y su visión sesgada y unitaria del desarrollo.

Realidades que intentan hacer frente a una sociedad posindustrial que ha empujado al ser humano de estas latitudes (y otras más) hacia el extremo de la tendencia moderna, que ahora encuentra una nueva herramienta de poder y sumisión en lo tecnológico-cultural, en favor del consumo y el mercantilismo, y en detrimento de estos pueblos y sus sujetos.

Por lo anterior, este documento propone el rescate de dicha situación desde la formación como proceso de base, de la mano de la investigación, para lograr darle voz a las nuevas posibilidades surgidas y sugeridas, y a la tan anhelada transformación, partiendo de la comprensión de la importancia del otro y del territorio; pues solo de esta manera el sujeto latinoamericano, en sus múltiples dimensiones, alcanzará un verdadero desarrollo particular y social que lo aleje de la falacia progresista que por tanto tiempo lo ha sumido en un perpetuo sometimiento.

Referencias

- Alves Araújo, O. H., Fortunato, I. y De Medeiros, E. A. (2021). Universidade-formação-pesquisa: um manifesto sobre o que está em debate. *Imagens da Educação*, 11(2), 19-39. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.55780>
- Ángel Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 94-114. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Angulo Barboza, G. (2016). Socialización y educación: contradicciones de la modernidad. *Piezas*, 7(23), 66-73.
- Barragán, M. y Subía, R. (2018). *Reflexiones sobre la angustia en tiempos de crisis civilizatoria: la angustia patológica de la modernidad frente a la angustia existencial como vértigo de la libertad*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/16261>
- Baronnet, B. (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621005/html/>
- Carretero, A. E. (2020). Las transformaciones de la educación. De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual. *Política y Sociedad*, 57(2), 613-616. <https://doi.org/10.5209/poso.65119>

- Castro Gómez, S. (2018). *Revoluciones sin sujeto: Slavoj Zizek y crítica historicismo postmoderno*. Ediciones Akal.
- Chambers, P. A. (2020). Epistemology and domination: problems with the colonality of knowledge thesis in Latin American decolonial theory. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 63(4), 1-36. <https://doi.org/10.1590/dados.2020.63.4.221>
- Cicerchia, R. y Rustoyburu, C. (2021). Tecnologías y modernidad. Artefactos tecnológicos, apropiaciones y relaciones sociales, siglos XIX-XXI. Una aproximación. *Historia y Sociedad*, 40, 8-15. <https://doi.org/10.15446/hys.n40.91720>
- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Revista Escuela Abierta*, 19, 33-48. https://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-sentido.pdf
- Cuesta Moreno, O. J. (2018). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina – IPECAL. *Revista Kavilando*, 10(2), 356-374. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/213/225>
- Dalloroso, N., Di Virgilio, M., Giorgetti, D., Lewin, H. y Giraldez, S. (2015). Investigar en la universidad: ¿Qué? ¿Para qué? ¿Con quiénes? *Revista Sociedad*, 34, 106-120. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/50513/CONICET_Digital_Nro.f353c56e-c1a8-4e4f-9f50-77b3e799f1ba_k.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- De los Ángeles Giaquinta, M. y Orlando Pascucci, J. (2017). Investigación científica y vulnerabilidad humana. *Revista de la Facultad de Odontología. Universidad Nacional de Cuyo*, 11(1), 46-49. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11273/giaquintarfo-1112017.pdf
- Deutschmann, M. y Wanke, M. (2020). Risk university: uncertainty of the late modernity coming too early. *Society Register*, 4(3), 145-160. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.3.08>

- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100007
- Escobar, A. (2006). El postdesarrollo como concepto y práctica. En D. Mato (Ed.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempo de globalización* (pp. 17-31). Universidad Central de Venezuela.
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Colectivo Editorial Último Recurso.
- Ferreira Da Silva, G. y Aquino Machado, J. (2020). Knowledge in dialogue, a networked continuing education program: university and basic education. *Education Policy Analysis Archives*, 28(68/69), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da. Ed.). Editorial Siglo XXI.
- Guerrero Guerrero, A. L. (2022). *Deconstrucción y genealogía del concepto de dignidad de los pueblos originarios en el pensamiento latinoamericano*. Bonilla Artigas Editores.
- Hidalgo Nieto, C. (2016). Hermenéutica y argumentación: aportes para la comprensión del diálogo intercultural. *Revista Estudios de Filosofía*, (54), 107-130. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n54a07>
- Lazzarato, M. (2006). Multiplicidad, totalidad y política. *Nómadas*, 25, 20-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115224003.pdf>
- Lerici Taddei, G. (2019). *Apuntes de una crítica a la modernidad / colonialidad*. Yopublico.
- López Méndez, A. S. (2021). Bastardos de la modernidad. Peter Lang. *Cuadernos del CILHA*, 34, 1-4. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/cilha/article/view/4791/3557>
- Marcos, J. (2019). La(s) modernidad(es) y su razón excluyente. *Araucaria*, 21(42), 45-64. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2019.i42.03>

- Martínez De Ita, M. E., Piñero, F. J. y Figueroa Delgado, S. A. (2013). *El papel de la universidad en el desarrollo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO] – Universidad Autónoma de Puebla.
- Martínez Esquivel, R. (2018). Historia global y masonería: 300 años de sociabilidad, modernidad e imperialismo. *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 9(2), 4-21. <https://doi.org/10.15517/rehmlac.v9i2.31496>
- Martuccelli, D. (2021). Problematizaciones de la modernidad y de la modernización en América Latina. *Desarrollo Económico*, 60(232), 253-274. <https://www.jstor.org/stable/27032771?seq=1>
- Mejía Navarrete, J. (2015). Modernidad y conocimiento social: la emergencia de un discurso epistémico en América Latina. *Cinta de Moebio*, (54), 290-301. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000300006>
- Míguez, D. P. (2014). Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(3), 11-42. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032150002.pdf>
- Morán, D. (2010). ¿Educando a los súbditos? Modernidad y tradición en una época revolucionaria: el investigador. *Historia Crítica*, (41), 110-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81114844009>
- Nassif, R., Rama, G. W. y Tedesco, J. C. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Biblioteca de Cultura Pedagógica UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Peters, G. (2021). O novo espírito da depressão: imperativos de autorrealização e seus colapsos na modernidade tardia. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 21(1), 71-83. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.1.39150>
- Pontes De Albuquerque, C. (2021). Educação popular e decolonialidade: resistências, reexistências e potências para um cuidado inclusivo na saúde e projetos coletivos

- para o "Bem viver". *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 25, 1-5.
<https://doi.org/10.1590/Interface.200537>
- Quijano Valencia O. (2012). *Ecosimíasis. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Editorial Universidad del Cauca.
- Ramos, J. G. (2020). Sentipensar la sustentabilidad: decolonialidad y afectos en el pensamiento latinoamericano reciente. *A Contracorriente*, 17(2), 114-127.
<https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/2023/3364>
- Restrepo Gómez, B. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*.
http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf
- Rosso, L. y Filmus, D. (2019). *Las sendas abiertas en América Latina: aprendizajes y desafíos para una nueva agenda de transformaciones*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- Rueda, E. y Villavicencio, S. (2018). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- Sales, A., Lozano Estivalis, M. y Escobedo Peiro, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 29(115-117), 1-21.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6319>
- Saldaña, R. (2021a). *Pedagogía e interculturalidad en América Latina. Una lectura desde los procesos educativos en cuatro movimientos sociales*. [Tesis doctoral, Universidad de San Buenaventura Cali].
- Saldaña, R. (2021b). Pedagogías desde las márgenes de las sociedades en movimiento. *Corcordia: Revista Internacional de Filosofía*, 81, 75-91.
- Saldaña, R. (2022). Aproximaciones a la interculturalidad. Una reflexión desde la perspectiva antropológica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(99), 1-11.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7110521/43283>

- Sandoval Robayo, M. L. (2021). Variedades del capitalismo: una teoría alterna a la idea hegemónica de la globalización. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(241), 19-43.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.241.69975>
- Vásquez Rizo, F. E., Rodríguez Muñoz, J. V. y Gómez Hernández, J. A. (2019). La gestión de información para medir la capacidad investigadora en una institución de educación superior. *Revista Espacios*, 40(8), 18-30.
<https://revistaespacios.com/a19v40n08/a19v40n08p18.pdf>
- Xu, S. (2019). Revisiting Bruner's legacy from the perspective of historical materialism. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 53(4), 590-601.
<https://doi.org/10.1007/s12124-019-09490-7>
- Yehia, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad / colonialidad / decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa*, (6), 85-114.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600604>

9.

ESTRATEGIAS LÚDICAS MEDIADAS POR LAS (TIC) PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRUPO PÁRVULOS DEL HOGAR INFANTIL MI PEQUEÑO MUNDO UBICADO EN GINEBRA, VALLE DEL CAUCA.

Playful strategies mediated by (ICT) Information and Communication Technologies to strengthen citizenship skills in the children of the kindergarten group of the Mi pequeño Mundo Children's Home located in Ginebra, Valle del Cauca.

Estratégias lúdicas mediadas pelas (TIC) Tecnologías de Informação e Comunicação para fortalecer as competências de cidadania nos meninos e meninas da turma do jardim de infancia do Lar Infantil Mi Pequeño Mundo localizado em Ginebra, Valle del Cauca.

Katherin Alexandra Velásquez Castro⁴¹

Luisa Fernanda Calero Sabogal⁴²

Alejandra Contreras Cardona⁴³

⁴¹ katherin.velasquez@uniminuto.edu.co
<https://orcid.org/0009-0007-5336-3664>

⁴² luisa.calero@uniminuto.edu.co
<https://orcid.org/0009-0007-8647-6972>

⁴³ alejandra.contreras@uniminuto.edu.co
<https://orcid.org/0009-0004-3178-5258>

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo desarrollar competencias ciudadanas en niños y niñas de párvulos que ayuden a fortalecer la convivencia desde las primeras etapas educativas. A partir del diseño de investigación acción participativa (IAP) se identifican necesidades competenciales y estrategias lúdicas medidas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que estén en sintonía con las necesidades del entorno educativo. Para su desarrollo se ha visitado el curso de párvulos para aplicar técnicas como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas a maestras encargadas de los grupos. Los resultados parciales evidencian que las estrategias lúdicas mediadas por las TIC pueden ser pertinentes para fortalecer el trabajo en las competencias ciudadanas en niños y niñas. A partir de la reflexión, se concluye que el encuentro de los niños y las niñas con las estrategias lúdicas mediadas por las TIC, permiten generar espacios de exploración que pone a prueba sus necesidades de adaptación y convivencia, propiciando oportunidades lúdicas para compartir y trabajar la convivencia en su contexto educativo.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, estrategias Lúdicas, Tecnologías de la información y las comunicaciones.

Abstract

This study has as its starting point the need to develop citizenship skills in nursery boys and girls at the Mi Pequeño Mundo Children's Home, located in the municipality of

⁴⁴ Líder de investigación Semillero SILEI Grupo de investigación GISE. Programa de Licenciatura en Educación Infantil Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga
Sebastian.franco.ll@uniminuto.edu.co Orcid 0000-0003-3867-9349

Ginebra, Valle. The objective is to identify recreational strategies mediated by Information and Communication Technologies (ICT) that are in tune with the needs of the educational environment and contribute to the strengthening of said competencies. Using a qualitative action research approach, participant observation techniques and semi-structured interviews with the group teacher were used. The collection instruments were validated by experts and were applied to the teacher of the Children's Home. In addition, an exhaustive documentary analysis was carried out to identify possible recreational strategies aimed at strengthening citizen competencies. The results indicate that there is a variety of ICT-mediated play strategies that are relevant to the educational context in question. It is concluded that the implementation of these strategies can not only strengthen citizen competencies but also generate spaces that facilitate harmonious coexistence between students, allowing a significant exploration of their context. This study highlights the importance of a pedagogical adaptation that responds to the specific needs of the educational environment for comprehensive development in early childhood.

Keywords: Citizen skills, Leisure strategies, Information and communications technologies.

Resumo

Este estudo tem como ponto de partida a necessidade de desenvolver competências de cidadania em meninos e meninas da creche do Lar Infantil Mi Pequeno Mundo, localizado no município de Ginebra, Valle. O objetivo é identificar estratégias lúdicas mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que estejam em sintonia com as necessidades do ambiente educativo e contribuam para o fortalecimento dessas competências. Utilizando uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação, foram utilizadas técnicas de observação participante e entrevistas semiestruturadas com a professora do grupo. Os instrumentos de coleta foram validados por especialistas e aplicados à professora do Lar da Criança. Além disso, foi realizada uma exaustiva análise documental para identificar possíveis estratégias lúdicas que visassem o fortalecimento das competências cidadãs. Os resultados indicam que existe uma variedade de estratégias lúdicas mediadas pelas TIC que são relevantes para o contexto educativo em questão. Conclui-se que a implementação destas estratégias pode não só fortalecer as

competências cidadãs, mas também gerar espaços que facilitam a convivência harmoniosa entre os alunos, permitindo uma exploração significativa do seu contexto. Este estudo destaca a importância de uma adaptação pedagógica que responda às necessidades específicas do ambiente educacional para o desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Competências cidadãs, Estratégias de lazer, Tecnologias de informação e comunicação.

Introducción

El concepto de competencias ciudadanas es crucial para el desarrollo integral de los individuos y la cohesión social. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2015), estas competencias se describen como "el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, posibilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática" (párr. 3). No obstante, la literatura educativa especializada ha señalado una notoria escasez de estrategias dirigidas a cultivar estas competencias en la educación preescolar, particularmente en el contexto latinoamericano.

Según Zapata (2015, citado en Torres, 2019) el proceso educativo no debe ser una mera transmisión de conocimientos, sino un espacio para que los estudiantes construyan su propio conocimiento a partir de experiencias e ideas previas. En este sentido, es indispensable que los docentes y las instituciones educativas formulen estrategias didácticas interactivas centradas en el bienestar y desarrollo integral del estudiante, poniendo énfasis en la igualdad y la inclusión.

Mockus (2004) argumenta que la ciudadanía es una construcción compleja que requiere una variedad de habilidades, conocimientos y actitudes colectivas. En consonancia con esta idea, los educadores juegan un rol fundamental al sensibilizar y mejorar sus prácticas pedagógicas para acomodar la realidad de los diversos contextos en los que operan. Este enfoque pedagógico favorece una educación más inclusiva y

equitativa, y permite a los educadores reflexionar sobre cómo mejorar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes (Ballesteros, 2011, citado en Torres, 2019).

Este desafío se extiende también al ámbito familiar. Lograr una participación activa de las familias implica una indagación profunda de sus necesidades para desarrollar propuestas que resuenen con sus valores y contextos particulares. Por lo tanto, es crucial replantearse estrategias educativas que tengan en cuenta las necesidades y particularidades de cada niño y niña, con el objetivo de fomentar comportamientos, valores, y habilidades emocionales que favorezcan una convivencia armónica.

Desarrollo

El uso del enfoque cualitativo para analizar la pertinencia de estrategias lúdicas y el desarrollo de competencias ciudadanas en la primera infancia es acertado en varios niveles. Primero, este enfoque permite una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y emocionales que son inherentes a estos fenómenos. Denzin y Lincoln (2005) señalan que la investigación cualitativa es interpretativa por naturaleza, lo que permite a los investigadores explorar fenómenos sociales en contextos naturales (p. 3). Este método se presta especialmente bien para observar y entender el comportamiento humano en ambientes educativos, como las interacciones entre niños, padres y docentes, brindándole la construcción de un ambiente interactivo en la primera infancia fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que les brinda oportunidades para crecer cognitivamente, social y emocionalmente al igual que los procesos de interacción positiva con adultos y compañeros es esencial para su bienestar y preparación para el futuro. Como docente de primera infancia es necesario crear y fomentar este entorno interactivo como una tarea clave en la promoción del desarrollo de los niños.

Enmarcados en la educación en la primera infancia como un terreno fértil para el desarrollo integral de los niños, es necesario recordar que esto incluye sus competencias ciudadanas como un elemento prioritario para la convivencia social. En su contexto, las

estrategias lúdicas juegan un papel fundamental en este escenario, tal como lo señala Espinosa (2013), la infancia debe ser reconocida como una categoría social, en la cual los niños son agentes sociales dinámicos y cambiantes (p.23). Estas estrategias lúdicas, según Torres (2004, citado en Romero et al., 2009), no se limitan por la edad y son adaptables según las necesidades educativas (p.54), de este modo, a través de actividades lúdicas bien diseñadas, los educadores pueden crear ambientes propicios para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas en los niños y niñas.

Las competencias ciudadanas, por otro lado, representan un conjunto de habilidades y actitudes que permiten a los individuos interactuar de forma constructiva en una sociedad. Según Torres (2009, citado en Gutiérrez, M.), estos comportamientos facilitan la convivencia y promueven una mayor calidad en las relaciones interpersonales (p.39). De igual manera, los niños en la primera infancia están en una etapa crucial para el desarrollo de estas competencias, ya que están formando las bases de su personalidad y habilidades sociales con el fin de promover liderazgo, confianza, autonomía e igualdad dentro de un mismo contexto participativo.

La intersección de estrategias lúdicas y competencias ciudadanas en el ámbito educativo de la primera infancia es significativa. Martínez-Arboleda (2016) destaca que la lúdica puede influir positivamente en la inteligencia emocional y contribuir a generar transformaciones sociales (p.26). El juego y otras actividades lúdicas pueden ser vehículos para enseñar a los niños sobre empatía, resolución de conflictos, y otros aspectos fundamentales de las competencias ciudadanas. En este sentido, las actividades lúdicas sirven como laboratorios sociales en miniatura, donde los niños pueden practicar y reflexionar sobre las interacciones sociales en un entorno seguro y estimulante a raíz de un proceso autónomo frente a lo que desean conocer brindándole las posibilidades de participar activamente en un mismo contexto social.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en este contexto, amplía las posibilidades para la implementación de estrategias lúdicas y el desarrollo de competencias ciudadanas. Las TIC pueden ofrecer plataformas interactivas

que simulan situaciones de la vida real, permitiendo a los niños explorar y aprender de manera segura. Aguilar et al. (2020, citado en Araya, 2021), afirman que las estrategias lúdicas, en especial en la primera infancia, son una herramienta crucial para lograr un aprendizaje significativo (parr.5). En el contexto digital, estas estrategias pueden ser aún más personalizables y escalables.

Se alude a la importancia de vincular las estrategias para fortalecer las competencias ciudadanas en los entornos educativos que buscan promover el trabajo en equipo. Por los nuevos cambios de la implementación de las TIC como una herramienta nueva que, conlleva a promover propuestas orientadas a la construcción de un aprendizaje significativo y como una nueva herramienta tecnológica que fortalece un currículo innovador. Para ello, es importante marchar en una misma sintonía mediante un trabajo colectivo de ideas entre los docentes y los estudiantes para construir un espacio interactivo que vincule sus gustos, necesidades e intereses. Igualmente, vincular diferentes herramientas mediadas por las TIC a un contexto educativo, hace de ella un mecanismo de participación para construir lazos afectivos.

De modo que, es necesario realizar ajustes para integrar las (TIC) en los diferentes procesos de enseñanza teniendo en cuenta que las experiencias que se brinden deben permitir al estudiante ser el líder en sus procesos de aprendizaje y así pueda obtener la confianza necesaria para relacionarse en su contexto teniendo en cuenta: los valores, la capacidad intelectual frente a lo que sucede en su entorno y como solucionar diferentes problemáticas sin perjudicar al otro.

Sin embargo, es crucial que los educadores estén adecuadamente preparados para integrar las estrategias lúdicas, competencias ciudadanas y TIC de manera efectiva donde se refleje las interacciones a partir de propuestas interactivas involucradas a captar la atención de los niños y niñas, donde su propósito es fortalecer los vínculos afectivos y las relaciones interpersonales de todos los individuos. La falta de formación en estas áreas podría resultar en una implementación superficial o ineficaz, lo cual no aprovecharía el potencial transformador que estas herramientas pueden ofrecer en la educación de la primera infancia.

Conclusiones

Las conclusiones iniciales de esta investigación resaltan la importancia del uso de estrategias pedagógicas interactivas y lúdicas en el desarrollo integral de los niños y niñas. Estas estrategias no solo fomentan la adquisición de conocimientos, sino que también facilitan el desarrollo de competencias ciudadanas, relaciones interpersonales y valores éticos, como lo apunta Zapata (2015). En este sentido, el rol del docente trasciende la mera transmisión de información para convertirse en un facilitador en la construcción conjunta del conocimiento de manera interactiva.

El papel del docente es importante en el diseño de diferentes actividades, ya que, de ahí parte, la necesidad de innovar y crear propuestas interactivas capaces de captar la atención en niños y niñas en un mismo escenario. Por ello, hay que analizar las estrategias a implementar en un contexto educativo que permitan un adecuado proceso de aprendizaje-enseñanza capaz de fortalecer las necesidades e intereses de niños y niñas donde este se sienta cómodo al socializar, compartir y explorar su propio escenario de participación. Efectivamente, una estrategia lúdica ofrece diferentes herramientas que permiten a los niños y niñas adquirir aprendizajes significativos tanto a nivel individual como colectivo. Dado que se convierten en constructores de su propio conocimiento fortaleciendo sus habilidades y competencias sociales desde su interacción con otros individuos, partiendo de principios éticos como el respeto, reconocimiento de una cultura y solidaridad hacia el otro.

Siguiendo las ideas de Monsalve (2016), la lúdica como estrategia de aprendizaje requiere un replanteamiento profundo en el enfoque pedagógico tradicional. Este nuevo enfoque debe ir más allá del "hacer" y enfocarse en el "ser" del educando, tal como lo sentencia (Franco y Serrano, 2022; Franco Llanos, 2023) integrando aspectos como la identidad personal, habilidades sociales y emocionales, y valores fundamentales para una convivencia armónica en la sociedad desde una vida más consciente.

El estudio también señala que la implementación efectiva de estas estrategias requiere de un entorno interactivo que permita a los niños y niñas experimentar sin limitaciones. Estos entornos deberían diseñarse teniendo en cuenta las diversas

necesidades y etapas de desarrollo de los niños y niñas, así como las dinámicas particulares de cada contexto educativo permitiendo la realización de intervenciones con elementos esenciales para el desarrollo de las habilidades sociales, comunicativas y emocionales con el fin de trabajar de la mano con la familia orientado a un trabajo colectivo entre todos los individuos mientras se observa una consolidación de las relaciones entre el contexto y las personas que lo conforman.

Adicionalmente, las entrevistas semiestructuradas con docentes de párvulos revelan la aplicabilidad y efectividad de estas estrategias lúdicas en entornos educativos reales, subrayando su relevancia y necesidad de mayor investigación y aplicación a mayor escala, partiendo de cómo estructuraba propuestas capaces de brindarle las herramientas necesarias a cada uno de los niños y niñas mientras se relacionan con su entorno, por ellos se resalta un aporte importante por parte de la docente entrevista del grupo de párvulos donde expone la importancia de “las competencias ciudadanas son un aspecto importante en la formación integral de los niños y niñas. Creo importante resaltar que para la autonomía de los niños y para una formación integral se les debe dar libertad y participación para que ellos mismo se vayan formando en valores, en respetar a sus compañeros, el compartir en participar. Nosotros tenemos muy en cuenta la participación de los niños y las niñas aquí en el hogar infantil. Tenemos muy en cuenta las voces de ellos y por ellos.”. De acuerdo con lo anterior la influencia de dichas propuestas interactivas muestra el impacto de brindarle autonomía de acuerdo con los hallazgos, dudas, hipótesis, resolución de problemas o construcción de su propio conocimiento por medio de experiencias significativas.

Por tanto, se muestra que existen manifestaciones de profesionales de la educación que desean una educación centrada en el desarrollo integral de los niños y niñas, como una posible contribución significativa al fortalecimiento de una sociedad más justa, equitativa y democrática. De esta manera, las competencias ciudadanas, la ética y los valores deben ser pilares fundamentales en cualquier sistema educativo que aspire a formar ciudadanos plenos y conscientes de su entorno y de sí mismos dejando a un lado el actuar frente a como está reglamentado a raíz de los procesos de pautas de crianza que vienen estructurados desde los hogares y como estos influyen de manera

significativa dentro de una sociedad limitante, por ello el escenario educativo brinda la posibilidad de involucrar procesos de socialización en los niños y niñas para la construcción de sus relaciones interpersonales.

Pero, se debe trabajar de manera colectiva tanto la escuela como la familia, dado que todos somos partícipes del contexto de los niños y niñas, teniendo la educación inicial como un derecho de los menores de 6 años de edad que en la Ley 1804 de 2016, es concebida como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (MEN, 2022, p.49). Teniendo en cuenta lo anterior, queda claro que en los procesos educativos es primordial vincular a los padres de familia y/o cuidadores en la orientación de sus hijos en cuanto al desarrollo de su independencia al relacionarse en un mismo contexto, ser descriptivos y analíticos frente a lo que realmente desean. Es así como las competencias ciudadanas juegan un papel importante trayendo consigo el potenciar las habilidades sociales, comunicativas, emocionales y cognitivas capaces de permitirle a los niños y niñas ser participantes activos de los hechos que suceden a su alrededor, con el fin de que sean autónomos frente a qué acciones van a tomar, cuáles pueden ser las consecuencias de sus actos, de qué manera pueden influir o cuáles son esos límites sin pasar por encima del otro brindándole herramientas para evaluar, analizar, indagar y explorar por ellos mismos

Por esto es importante el uso de estrategias pedagógicas interactivas y lúdicas en la formación integral de los niños y niñas no puede ser subestimada, donde ofrece una amplia gama de beneficios para su desarrollo cognitivo, social, emocional y físico.

Sin duda alguna, las estrategias crean una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la construcción de individuos competentes, creativos y felices. Como docente, utilizar estas estrategias en el aula puede marcar una gran diferencia en la vida de tus estudiantes. Como señala Vygotsky (1978), "El juego es la fuente principal de desarrollo en la edad preescolar" (p. 102). Estas estrategias representan un cambio de paradigma en la educación, orientando la enseñanza hacia la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática. Además, resaltan la necesidad de seguir

investigando y desarrollando métodos que faciliten su implementación efectiva en diversos contextos educativos.

Además, es de suma importancia crear materiales y actividades que sean adaptables y ajustables a las capacidades y necesidades de los niños que garanticen su comprensión y participación activa para contribuir a una formación continua por parte de los docentes, donde puedan aplicar de manera efectiva estrategias lúdicas y crear escenarios participativos que favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas en los niños de esta edad, dejando a un lado los limitantes de seguir un sistema educativo rutinario y empezar a diseñar estrategias delimitantes de las necesidades evidenciadas dentro de los escenarios educativos, por ello se promueve una participación activa entre los docente-estudiante partiendo de la recolección de experiencias significativas.

Referencias bibliográficas

Ballona, Doris J. Díaz, Espinoza, Patricia Emperatriz Chávez, Cruz, Yessikha Orielle Taber De la, & Martínez, Haymin Teresa Raez. (2022). Estrategias lúdicas y normas de convivencia en educación inicial. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(26), 2078-2093. Epub 23 de noviembre de 2022. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000502078

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.). Sage Publications.

Díaz Edna, M. R. (2017). Estrategias lúdicas para el aprendizaje en niños y niñas de la escuela normal superior de Cartagena [Trabajo de grado, Fundación universitaria los libertadores]. Repositorio Libertadores <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1585/diazmaria2017.pdf?sequence=1>.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Espinosa. (2013,25 de octubre). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4814912.pdf>

Franco Llanos, S. (2023). Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 110–127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1977>

Franco Llanos, S., & Serrano Manzano, B. F. (2022). Tendencias del Currículo en Educación Superior: Pedagogía y educación prenatal en la formación del profesorado. *Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa*, 4(8). <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.198>

Gutiérrez, M.J. (2021). Propuesta pedagógica para promover las competencias ciudadanas en la primera infancia a través de juegos virtuales. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/14076/2021_Tesis_Mary_Jurley_Gutierrez_Carvajal.pdf?sequence=1

Martínez, A.M. Rosales, P.I. (2020). La lúdica como herramienta pedagógica para fortalecer el desarrollo socio- Afectivo de los estudiantes de transición de la institución educativa distrital cristo rey. [Trabajo de grado, Universidad de la costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8173/La%20l%C3%BAdica%20como%20herramienta%20pedag%C3%B3gica%20para%20fortalecer%20el%20desarrollo%20socio-afectivo%20de%20los%20estudiantes%20de%20transici%C3%B3n%20de%20la%20Instituci%C3%B3n%20Educativa%20Distrital%20Cristo%20Rey.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de educación nacional (2015, 17 de diciembre). Competencias ciudadanas. Ministerio de educación nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolarbasica-y-media/ProyectosdeCalidad/235147:Competencias-Ciudadanas>

Mockus, A. (2004,27 de febrero). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Altablero. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87299.html>

Monsalve, M. A Márquez, R. D. Foronda, S. E. y Córdoba, E. (2016). La lúdica como instrumento para la enseñanza-aprendizaje. [trabajo de grado, Fundación universitaria los libertadores].

<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/910/MenaC%C3%B3rdobaSamuelEgidio.pdf?sequence=2>

Romero, L. Escorihuela, Z. Ramos, A. (2009). La actividad lúdica como estrategia pedagógica en educación inicial. Revista digital-Buenos Aires. <https://www.efdeportes.com/efd131/la-actividad-ludica-en-educacion-inicial.htm>

Torres Forero, L. M. (2019). La importancia de la lúdica como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior [Trabajo de grado, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Unimilitar. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/31929>

Vygotsky, L. S. (1978). Mente en sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Editorial de la Universidad de Harvard. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a15>.

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.

10.

LA CULTURA ESCOLAR:

RESULTADO DE TENSIONES DISCURSIVAS

School culture: result of discursive tensions

Elvis Emir Campo Figueroa⁴⁵

Universidad de San Buenaventura -Cali-Colombia

RESUMEN

Las instituciones educativas constituyen un espacio de interacción de fuerzas entre actores, agencias y campos de producción y reproducción discursiva, en los que se visibilizan ejercicios de poder y control en la transmisión de la cultura escolar.

A nivel macro, se posicionan prácticas discursivas como la del Estado expresado en el marco legal y autoridades que normativizan y supervisan las acciones educativas, la de los gremios de docentes cuya posición censura las decisiones gubernamentales, Y la de organizaciones internacionales promotoras de reformas educativas; además de ellos, los discursos de orden subjetivo que proviene de los docentes, estudiantes y familias. Por esta razón, la comprensión de las instituciones educativas a partir del entramado comunicativo y las relaciones sociolingüísticas expresadas en códigos y pedagogías que

⁴⁵ Administrador de empresas de la Unidad Central del Valle, Especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura Cali. Directivo Docente Institución Educativa Aguaclara Tuluá
Correo electrónico: Elvis_campo@hotmail.com Celular (+57) 3127765369
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9624-5783>

configuran la transmisión de la cultura escolar y develan ejercicios de clasificación y enmarcamiento, aceptación y resistencia, como resultado de prácticas discursivas en todos los niveles, mediante un proceso reflexivo de indagación y exploración de significados y dispositivos inmersos en la cultura escolar, a partir de la estructuración del discurso pedagógico postulado por Basil Bernstein.

Palabras clave: Cultura escolar, Discurso pedagógico, cultura organizacional

Abstract

Educational institutions constitute a space for the interaction of forces between actors, agencies and fields of production and discursive reproduction, in which exercises of power and control in the transmission of school culture are visible.

At the macro level, discursive practices are positioned such as that of the State expressed in the legal framework and authorities that regulate and supervise educational actions, that of teachers' unions whose position censures government decisions, and that of international organizations promoting educational reforms; In addition to them, the discourses of subjective order that comes from teachers, students and families. For this reason, the understanding of educational institutions from the communicative framework and sociolinguistic relationships expressed in codes and pedagogies that configure the transmission of school culture and reveal exercises of classification and framing, acceptance and resistance, as a result of discursive practices at all levels, through a reflective process of inquiry and exploration of meanings and devices immersed in school culture, based on the structuring of the pedagogical discourse postulated by Basil Bernstein.

Keywords: School culture, pedagogical discourse, organizational culture

INTRODUCCIÓN

Los establecimientos educativos oficiales presentan notables diferencias entre ellos, diferencias que abarcan no solo el diseño curricular, la pedagogía y la didáctica sino también aspectos relacionados con la interacción con la comunidad y la organización administrativa, situación que afecta el logro de aprendizajes, y por consiguiente la calidad de las instituciones. Una aproximación inicial indica que los establecimientos educativos oficiales en Colombia principalmente los de educación preescolar, básica y media se construyen en escenarios creados por paradigmas y creencias que se han superpuesto a lo que establecen las leyes educativas y el direccionamiento institucional, lo que genera contrariedades entre los agentes que lideran los procesos educativos y aquellos actores encargados de transferir no solo la información proveniente de las autoridades educativas, sino de promover el cumplimiento de las normas tanto en su transmisión como en su intencionalidad.

Sin embargo, en el proceso se hacen evidente las diferentes maneras de pensar, sentir y actuar de cada uno de los actores y con ello una diferencia de significados entre ellos y las agencias, afectando el avance conjunto de las instituciones. Surge entonces la necesidad de reflexionar sobre los modos en que interactúan las agencias y los sujetos en la producción, reproducción y adquisición de los discursos oficiales y pedagógicos; y que, en últimas definen los procesos educativos, las estructuras de trabajo y una cultura escolar acorde al proyecto educativo institucional.

Perspectivas y discursos sobre la calidad educativa

Cuando se reflexiona sobre el quehacer de los establecimientos educativos, se puede inferir que su misión se encamina en proveer a los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan afrontar las vicisitudes de la vida en todos sus ámbitos: laboral, académico y social. Sin embargo, la promesa que sugiere el enunciado anterior requiere de la buena gestión que realicen los funcionarios a nivel político, económico y social, para contribuir de manera positiva en la sociedad.

De igual modo las instituciones educativas afrontan grandes retos, que devienen de la función de cumplir las políticas estatales, pero también de resolver las necesidades educativas de la comunidad de influencia. Tarea nada fácil por cuanto la información proveniente desde el estado desconoce la heterogeneidad tanto de los actores educativos como de las comunidades, lo que favorece la reproducción cultural y los principios de dominación.

Por otra parte los discursos que se promueven en las reformas educativas no alcanzan a ser interpretados ni apropiados en cada uno de los niveles de reproducción de discurso visibilizando brechas sociolingüísticas entre diferentes sectores económicos y poblacionales, que condicionan el éxito escolar de las clases sociales menos favorecidas, y que establecen relaciones de dominación en las distribuciones de poder y principios de control para regular las formas de conciencia (Bernstein, 1997) y al hacerlo influyen en la cultura escolar.

La cultura escolar, por su parte se concibe como el conjunto de principios, valores, leyes, normas, reglamentos que rigen las estrategias y acciones de intervención en lo que respecta a la formación multidimensional de sus próximos ciudadanos, con el fin de lograr dos conceptos primordiales: la calidad desde la perspectiva económica y la equidad desde una perspectiva social; entendiendo que la cultura de la escuela se construye en medio de fuerzas que confluyen en el macro nivel de la producción discursivas y en el micronivel de la escuela como campo de reproducción discursiva, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones que definen la vida de la escuela. (Perez, 2004)

Si bien a nivel administrativo la calidad educativa se mide en términos de eficiencia y eficacia, conviene en los nuevos entornos definirla en sentido político como una educación en la búsqueda del bien común, cuya responsabilidad sea la de enseñar a relacionarse y actuar conforme a principios y valores democráticos; expresados en métodos y planes educativos que correspondan a las necesidades de aprendizaje de la

comunidad desde la reflexión y atención a la diversidad en miras de proporcionar igualdad de oportunidades.

Finalmente, se puede decir que aunque se ha tratado de estandarizar los procesos inherentes a la calidad educativa como herramienta de comparación entre instituciones, para ser implementados de manera exitosa se requiere de un diagnóstico previo y el conocimiento del contexto en el cual se va a intervenir; o en otras palabras los programas de calidad son exitosos en la medida que sus contextos estén íntimamente relacionados o posean características homogéneas o similares, aún si corresponde a la dirección orientar el proceso de mejoramiento y lograr la apropiación por parte de cada uno de los actores de la comunidad educativa.

La apuesta por formular políticas educativas en función de los requerimientos de corporaciones y organismos internacionales se ha convertido en una de las premisas para los gobiernos nacionales, en su afán de mostrar mejoras en el desempeño académico, social y personal de los estudiantes, por una parte, y el de comprometer al personal con las nuevas orientaciones nacionales y municipales. Se convierte en una situación problema que no permite consolidar una perspectiva conjunta de despliegue para las instituciones.

Dentro de los factores que supone la divergencia de significado entre características personales y socioculturales de los actores: docentes, directivos, administrativos estudiantes e incluso familias, que conllevan a la falta de cohesión entre las diferentes áreas de gestión, directiva, académica, comunidad y administrativa y financiera, en la que la falta de comunicación entre ellas promueve trabajo aislado y la invalidez de los otros roles.

Frente al panorama antes descrito, el reconocimiento de aquellas tensiones discursivas que afectan la cultura escolar, a partir de las posiciones contrarias o convergentes que emergen en las relaciones entre el Estado y los gremios docentes; entre las autoridades educativas y los actores y entre docentes y estudiantes cobran gran importancia, principalmente porque la formulación, intencionalidad e implementación de

las políticas educativas se han ubicado en posición de sospecha, ya que ha dependido de los intereses, preferencias y visiones de organismos ubicados por fuera del escenario educativo, cuya orientación promulgan la escuela como organizaciones donde se limitan las posibilidades de autonomía de las comunidades y se invita a repetir o perpetuar las conductas que determinan la continuidad de relaciones de dominación..

Estas limitaciones teóricas de las teorías de reproducción, abarcan la poca relevancia que se le da al sujeto o agente humano, la imposibilidad de explicar el cambio educativo en función de la relación individuo-problema educativo, la exclusión del concepto de autorreflexión y de racionalidad educativa, la carencia del concepto sociológico de identidad, la carencia de concepto de movimiento social autónomo de las categorías de la estructura, y por último, la desagregación de la autorreflexión sobre los efectos sociales y educativos que produce el modelo de la reproducción , es decir de las consecuencias que generan las practicas.

Es así, como estas limitaciones lo que producen es una desviación de la realidad que desencadena disparidad, y desinformación en el colectivo, En ese sentido y contrario a lo que expresaba Bane (1972) cuando mencionaba que las reformas educativas, la participación de las familias y la educación de calidad influyen de manera mínima en las transformaciones sociales, Bernstein (1993) expresaba que las diferencias en el alcance de los objetivos de aprendizaje no correspondían a un déficit cultural sino a una diferencia de códigos sociolingüísticos entre las clases dominantes o privilegiadas y las clases trabajadoras. Por tanto, las teorías de reproducción cultural buscan perpetuar las desigualdades sociales, han surgido teorías construidas desde una perspectiva dual, las cuales tienen en cuenta tanto la influencia del sistema como la capacidad de los sujetos de transformar las estructuras, lo que contribuye a que las instituciones educativas propendan por las transformaciones sociales y la disminución de las desigualdades.

Sin embargo, efectuar cambios sustanciales en el sistema educativo requiere de condiciones especiales en las cuales las organizaciones sindicales cooperen con el Estado, y que este a su vez se proponga cumplir con lo acordado. Además se necesita que la educación deje de ser vista como mecanismo para la obtención de votos y mucho

menos como cortina de humo para obtener ingresos adicionales; la educación debe ser admirada desde lo público y contribuir a ello de manera democrática y equitativa, desde su quehacer socio-económico ayudar a disminuir las brechas entre ricos y pobres, cabe entonces incluir la pedagogía crítica y sus vertientes en la manera como se asume la responsabilidad del docente para resaltar la actuación de las personas y los grupos sociales, fortaleciendo las condiciones escolares y enfocándose en la capacidad que tienen las personas de forjar los procesos de mitigación de la desigualdad, sin dejar de lado aspectos gerenciales propios de toda organización como es la planeación la dirección, la ejecución y el control.

Las creencias y prácticas discursivas construidas a través del tiempo.

Las instituciones educativas como componente de la sociedad en la que se acomodan los diferentes tipos de pensamiento y comportamiento de las comunidades que acogen, reproducen a pequeña escala las condiciones e interrelaciones sociales, económicas y culturales que por tradición se presentan en el contexto. Estas actuaciones determinan la orientación de la enseñanza y se reflejan en el currículo, sin dejar de lado las directrices, exigencias y requisitos de las autoridades educativas.

No obstante, cada institución o cada escuela tiene sus características y particularidades en la forma como interactúan los actores, como se atiende la norma o como cada uno de ellos ejerce su rol. Estas maneras de proceder dentro del entorno educativo nos acercan al término de cultura escolar. En ese sentido la cultura escolar se define como el conjunto de las prácticas que se realizan en los centros escolares son producto de las creencias y formas de pensar del elemento humano que convive cotidianamente en las escuelas (Escalera Castillo, 2014), siendo el mismo sistema el que le confiere sentido (Airasca, 2012), cuyo proceso de construcción cooperativa que se apoya en el acuerdo de procedimientos que evidentemente especifican valores, más que contenidos concretos, definiciones y proyectos sobre el modelo de sociedad o cultura ideal (Savater, 1997 en Pérez Gómez, 1998).

Sin embargo, las relaciones de poder que se establecen en la escuela pueden ser lesivas para la amalgama de creencias y valores colectivos, ya que antepone las conductas, lógicas y emociones propias y personales, a aquellas que son producto de las interrelaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Al respecto, Monzón y otros (2011), argumentan que desconocer la configuración socio cultural del contexto educativo promueve “un ambiente de autoritarismo y un clima inadecuado para el trabajo escolar”, que supone un alejamiento al propósito social de la educación y con ello la desvalorización, la falta de confianza y credibilidad de la comunidad con respecto a las instituciones educativas.

La cultura escolar docente en la mejora de la educación.

La manera como culturalmente se asumen los cambios ordenados, produce generalmente una resistencia institucional que puede traducirse en conflicto. Quizá esto explique el rechazo frontal de algunos centros y de algunos sectores del profesorado a algunas normativas educativas.

En la cultura escolar coexisten dos tendencias discursivas: a reproducir el discurso oficial o a recontextualizar los discursos oficiales en función de la población que se atiende. La renovación de la cultura que aquí se propugna es la que permite vigorizarla sin renunciar a lo positivo que en ella pueda haber. Mas si algo se quiere transformar es porque el estudio de la realidad lo aconseja.

Cada centro educativo es un mundo cargado de heterogeneidad, en la que se establecen diferentes relaciones establecidas en el marco de una tipología cultural del docente cuyas modalidades de implicación en su trabajo se mueven entre el individualismo, la colaboración, la conformación de subgrupos, y la apertura de las subcomunidades para el alcance de metas institucionales (Martínez-Otero, 2003, citando a Hargreaves, 1999),

A Lo anterior, se añade otros factores de heterogeneidad entre los docentes, que va más allá de las credenciales, la edad, el sexo y tipo de contrato o nombramiento, y cobran fuerza las habilidades sociales que tiene el docente para relacionarse con los demás miembros de la institución para complementar las otras competencias laborales en pro del beneficio colectivo.

Se considera entonces, la cultura escolar desde una perspectiva múltiple, que medie los discursos y establezca puntos de encuentro y significados comunes en pro del beneficio de la comunidad pero que arbitre entre los derechos del profesorado y la normatividad del sistema educativo consolidado en las políticas educativas públicas; cuyo sentido político se inspire en las conciencias y actitudes que fomenten “hábitos sociales y disposiciones intelectuales para formar una comunidad culta”(Pendi, 2006).

Se reconoce en el discurso anterior, la intención del Estado de generar acciones y estrategias desde el ámbito educativo que promuevan el mejoramiento de la cultura, la ciudadanía y el despliegue de la sociedad. Sin embargo, también se puede notar las relaciones de poder y subordinación que desde los principios y las acciones mediadas por el Estado transforman las realidades sociales. Por otra parte, las políticas públicas se constituyen en un conjunto de objetivos, principios, acciones estrategias, que regulan la gestión educativa como componente de la política social que a su vez es permeada por la política económica y viceversa.

En cuanto al personal docente las diferencias se expresan en los tipos de contratación o vinculación en los que se cuentan principalmente tres tipos: Los docentes contratados en provisionalidad⁴⁶, los docentes nombrados en propiedad es decir cuentan con un contrato indefinido, estos a su vez se diferencian por el decreto de vinculación, los más antiguos se rigen por el decreto 2277 del 1979, mientras los docentes nuevos se rigen por el decreto 1278 de 2002 o estatuto de profesionalización docente.

No obstante, esto provoca brechas entre los docentes y un ambiente enrarecido por las aparentes inequidades en los que se involucran los tres diferentes tipos de

⁴⁶ Docentes contratados para cubrir o remplazar una vacante temporal.

vinculación docente, por una parte los docentes en propiedad regidos por los Decretos 2277 de 1979 y el decreto 1278 del 2002, y por otro el de los provisionales que adoptan diferentes tipos de reglamentaciones dependiendo del momento en que se contraten, es de aclarar que en el decreto 2277 algunos docentes cuentan con diferentes tipos de derechos.

De igual manera, contar con personal docente idóneo y con buena disposición para asumir los nuevos retos y desafíos de la educación, se ha convertido en un componente esencial para el alcance de los objetivos y metas propuestas en la reforma educativa. Sin embargo, esta tarea no ha sido fácil pues en la formación docente intervienen una gran cantidad de elementos que es necesario revisar para establecer estrategias que ayuden a mejorar la calidad de las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Aguerrondo (2002) presenta las condiciones que los profesores deben cambiar para desarrollar nuevas formas de aprendizaje, y favorezcan la implementación de las reformas de las políticas educativas.

Así pues, la profesión docente presenta unas condiciones tan diversas que requiere de estrategias igualmente diversas para lograr el avance de las políticas educativas, en este sentido el mejoramiento de la calidad supone cambios normativos, e institucionalizados cuyo alcance considere a toda la comunidad educativa, las asociaciones sindicales, y los entes gubernamentales encargados de apoyar financieramente el proceso de transformación educativa.

Por otra parte, enrutar a todos los docentes hacia un objetivo en común requiere además de estrategias de tipo formativo, y políticas de ascenso o incentivos laborales, programas motivacionales, que ayuden a mitigar el desinterés por la actualización profesional y la resistencia al cambio, logrando el equilibrio entre los derechos laborales individuales y los requerimientos colectivos de una enseñanza de calidad que se desenvuelve en una sociedad neoliberal.

Una consideración final, incluye la falta de información que tienen los docentes en cuanto a las políticas públicas educativas, esto genera incertidumbre desconocimiento

y “rebeldía” ya que la información llega segmentada dependiendo del interés del emisor del mensaje, llámese autoridad educativa, gremio sindical o grupos de consultorías, de allí que establecer una cultura organizacional acorde a la normatividad sea tan difícil, puesto que al pasar los años en el imaginario del docente se van arraigando pautas de conducta y creencias que son muy ajenas a las funciones derechos y deberes y que en cierta forma van en contravía de la calidad educativa.

Para mitigar estos fenómenos se propone por un lado la utilización de mecanismos acertados para el cumplimiento de objetivos; y por otro la revalidación de la función pública docente, en cuanto al cumplimiento de las responsabilidades y deberes, trayendo de vuelta el termino *vocación*. Como lo expresa Riba (2005) maestros que enseñen con amor, abnegación, creatividad, capaces de influir en las almas más jóvenes.

Cultura organizacional y cultura escolar.

La comprensión de las organizaciones educativas como cultura, el reconocimiento de sus aspectos subjetivos, ideológicos, de su estrecha relación con el imaginario individual y grupal, así como su interacción con el medio externo, implica también asumirlas como sistemas dinámicos: lo suficientemente estables como para cumplir una función orientadora, y a su vez flexibles como para garantizar su adaptación al medio y el desarrollo. De manera que las mismas están en constante cambio, en interminable estructuración-desestructuración de sus componentes tangibles y simbólicos.

En este proceso de transformación de las organizaciones, los docentes aprenden a asumir nuevos roles y relacionarse en diferentes entornos de trabajo y a considerar los cambios como un proceso natural y no como un fenómeno especial” (Margulis Raía ,1974 citado en Peteiro Santaya, 2017).

Asi mismo, un aspecto esencial en las relaciones humanas concierne a el grado en que los miembros se identifiquen como parte de la organización y de *sentido de pertenencia*, el compromiso que asuman o que al menos estén en condiciones de alcanzar satisfacciones en las mismas.

La CEPAL (2007), define la cohesión social como la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión/exclusión social y los comportamientos, valoraciones y disposiciones frente al modo en que ellos operan y que determinan el sentido de pertenencia, lo cual trasciende la única satisfacción material y actúa como catalizador de fuerzas humanas, que hacen la gestión escolar más efectiva (Lehmann, 1994).

Confluyen igualmente en esta problemática, los estilos de conducción (liderazgo) de los directivos de la organización. En no pocas ocasiones este importante aspecto es dejado a la intuición, sentido común y condiciones personales de quienes se desenvuelven en los niveles de autoridad (poder), obviando que para dirigir adecuadamente es necesario disponer de conocimientos en el área y de su aplicación apropiada. La eficiencia de la organización, la que se precisa en cuanto al logro de los objetivos para los cuales se ha estructurado, depende fundamentalmente de los recursos humanos que la conformen. Se constituye, entonces, en un primer requisito de eficiencia contar con los recursos humanos requeridos para afrontar los restos de la organización en cada momento.

Si bien es cierto, para el ministerio nacional de Colombia los directivos docentes son quienes desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas, y son responsables del funcionamiento de la organización escolar, con respecto al personal docente, directivo docente a su cargo, de los alumnos y de sus relaciones con el entorno y los padres de familia. A su vez, el coordinador auxilia y colabora con el rector en las labores propias de su cargo y en las funciones de disciplina de los alumnos o en funciones académicas o curriculares no lectivas (Art. 6 Decreto 1278 de 2002).

El panorama presente, para los directivos docentes no es nada sencillo, y lograr unificar los esfuerzos docentes hacia un horizonte común es complicado, aun mas cuando el gobierno estatal en su búsqueda de la calidad ha abierto las puertas a un sinnúmero de propuestas y estrategias de orden nacional y extranjero, incluso de carácter privado, los cuales se obliga a atender, descuidando incluso los planes propios.

En este sentido, la ruta de mejoramiento que plantea el ministerio de educación nacional en la Guía 34 enuncia que las instituciones educativas han pasado de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como organizaciones abiertas, autónomas y complejas.

Esto significa que requieren nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su Proyecto Educativo Institucional PEI. En un panorama que requiere consensuar y conciliar las necesidades individuales en pos de un interés comunitario (Manes, 2004).

De igual manera, concebir el desarrollo organizacional, implica, por tanto, reenfocar la cultura de la organización, desde sus presunciones básicas, sus valores y los elementos arquitectónicos, considerando que para que la organización triunfe y se desarrolle es imprescindible precisar los aspectos siguientes: misión, entendiendo por ella lo que debe cumplir en el momento actual; objetivos, lo que debe alcanzar para cumplir su misión, estableciendo de forma clara cuáles son los claves y cuáles resultan complementarios; tareas por cumplir para lograr los objetivos; visión, proyección de los movimientos de la organización para actuar de forma proactiva con relación a los cambios esperables en su entorno y los retos que para ella significan.

Para lograrlo, es fundamental que el docente se relacione mediante la adecuada sensibilización que propicie el desarrollo individual necesario para afrontar los cambios. Como se aprecia, es una nueva perspectiva del docente, en el que cumpla con el rol determinado por las autoridades educativas pero que en sus prácticas pedagógicas se ajusten a los códigos del estudiantado.

Por tanto, el empoderamiento del rol del directivo y de los mismos docentes mismos en función de crecimiento personal proyectado al colectivo o de otra forma que la promoción de la organización retroalimente la autoestima del docente y fortalezca su pertenencia hacia la misma.

El aprendizaje organizacional en instituciones educativas.

Las organizaciones educativas deben desarrollar su capacidad de percepción, sensibilidad y adaptación, como condición básica a su supervivencia en este ambiente cambiante, impredecible y turbulento, como sistema dinámico y vivo que debe estar

dispuesta a cambiar en pro de la adaptación y el ajuste que le permitan afrontar estos cambios con éxito.

En este sentido, la cultura organizacional es definida por Schein (1992) como un patrón de supuestos básicos inventados, descubiertos y/o desarrollados por un grupo, en la medida que aprende a manejar y resolver sus problemas de adaptación externos y de integración interna. Necesariamente estos factores han de ser transmitidos a los nuevos miembros del grupo, como la manera más correcta de percibir, pensar y sentir en relación con sus elementos socioculturales y problemas emergentes.

Para Gordon (1996) la cultura organizacional es un sistema compartido de valores, creencias y hábitos dentro de la organización que interactúan con la estructura formal para producir normas de comportamiento. En la misma sintonía, Bower (1995) establece que la cultura es un elemento invisible para las personas que pertenecen a las organizaciones, al punto de llegar a convertirse, algunas veces, en la forma de hacer las cosas. Sin embargo, en la raíz de cada cultura están los valores en los que se basa la organización, los cuales pueden ser permanentes y durar muchas décadas o pueden cambiar rápidamente por efecto del entorno o de quienes lo dirigen.

Asimismo, Stoner (1996) conceptualiza la cultura organizacional como una serie de entendidos importantes como normas, valores, actitudes y creencias compartidos por los miembros de la organización. Forma actitudes en los empleados y determina la manera en que la organización interactúa con su entorno. Igualmente, Robbins (2004) la designa como un sistema de significados común entre los miembros, que distingue una organización de otras, donde los valores compartidos se conservan y comparten.

Para Serna (1997) dicho término plantea la manera cómo las organizaciones hacen las cosas, cómo establecen prioridades y dan importancia a las diferentes tareas empresariales, es decir incluye aspectos bien importantes para la empresa, porque influyen en la manera cómo los gerentes resuelven las estrategias planeadas, incluyen valores, creencias y comportamientos que se consolidan y comparten durante la vida empresarial. A partir de las propuestas anteriormente citadas y el estudio comprendido del aprendizaje organizacional plantean las siguientes conclusiones:

Los patrones de comportamiento característicos de las instituciones con dificultades para integrar transformaciones a nivel cultural se describen en relación con la toma de decisiones, la comunicación, las relaciones interpersonales, la compensación y los beneficios, las recompensas el desarrollo personal, el estilo de dirección, la estructura, las normas y procedimientos, la infraestructura y tecnología. Estas características permiten concluir que existe una cultura fuerte y tradicional lo cual la hace poco proclive a adaptarse y anticiparse con rapidez a los cambios sociales y económicos.

En relación con el aprendizaje organizacional, se considera que es lento, debido a la cultura antes descrita. Implica un cambio continuo, de las formas de actuar, adaptarse a los cambios, de las reglas establecidas y las estrategias utilizadas de manera de anticiparse. Se requiere que sea impulsada por los directivos, cultivada por los representantes de recursos humanos y transformarse por los líderes naturales de la organización, es decir que todos participen y lo propicien, así como la innovación, la flexibilidad y el cambio.

La visión postmoderna de la organización educativa.

La institución educativa puede tratarse como una organización, entendida según Robbins (2004) como “una unidad social coordinada deliberadamente y compuesta por dos o más personas, que funcionan de manera más o menos continua para alcanzar una meta o unas metas comunes”, se puede reflexionar entonces que si la escuela no es vista como una organización en la cual su cultura organizacional sea la médula de la institución y esté presente en todas las funciones y acciones que realizan sus miembros será difícil determinar la forma como funciona y se manifiesta a través de conductas significativas y por ende facilitar el comportamiento de la misma.

En este sentido el término cultura proviene del latín cultura que significa cuidado del campo o del ganado. Hacia el siglo XIII, el término se empleaba para designar una parcela cultivada, posteriormente se le cambió el sentido como, estado de una cosa, al de la acción, es decir, el cultivo de la tierra o del ganado, pero fue a mitad del siglo XVI,

cuando el término adquiere una connotación metafórica, como el cultivo de cualquier facultad.

Es importante destacar que pensadores como Jean Jacques Rousseau mencionado por Martínez (2003) dicen que la cultura es un fenómeno distintivo de los seres humanos, que los coloca en una posición diferente a la del resto de animales. De igual forma define cultura como el *“conjunto de conocimientos y saberes acumulados por la humanidad a lo largo de sus milenios de historia.”*

Otra acepción del término es el de la interacción de valores, actitudes y conductas compartidas por los miembros de una empresa u organización.

En este sentido y al concatenar los términos cultura y organización se forma del concepto de cultura organizacional entendiéndose según Robbins (2004) como un sistema de significados compartidos por los miembros de una organización, que la distinguen de otras. Es decir, es un conjunto de características básicas que valora la organización. Igualmente, este autor menciona que la cultura organizacional de cualquier institución incluyendo la educativa debe descansar en los valores de esta; por tal motivo es de suma importancia que las personas que formen parte de ella las conozcan.

Por tanto, la cultura escolar es una forma de analizar el Así, Martínez y Pérez (2003) expresado en normas, valores, lenguajes, materiales, mitos, símbolos, y ritos que hacen a cada institución única pues proporciona rasgos de identidad, y de cohesión entre los actores sociales que la conforman que se evidencian el niveles y capacidades de innovación, análisis, transformación, competencia, liderazgo y trabajo en equipo (Robbins, 2004).

Las sociedades contemporáneas viven procesos de cambio en su componente dominante como son las organizaciones, hacia la regeneración socio cultural, hacia el caos y hacia la modificación de patrones sociales organizativos que parecían perennes, debido, entre otras cosas, a influencia de la llamada teoría de la complejidad; la cual trata de la naturaleza de la emergencia, la innovación, el aprendizaje y la adaptación. Con el reconocimiento de esta complejidad y que en la misma los sistemas tienen un carácter complejo e impredecible, la gestión basada en el orden y el control deja de ser efectiva.

Es así, como la postmodernidad plantea alternativas muy interesantes para la educación, que en su condición postmoderna busca nuevas formas de asumir la vida social en la que encaje la institución educativa con carácter multicultural, cambiante y transformadora.

Por eso, la preocupación y necesidad de abordar mediante una visión más holística y compleja la realidad de la organización educativa, donde, no solamente señalemos las multidimensionalidades que intervienen y que envuelven a estas organizaciones, sino también las complejas redes que interrelacionan en su entorno. Esto permitirá desarrollar un planteamiento crítico sobre la educación, que supone repensar la educación para construir una nueva opción de vida pública y democrática como elemento fundamental en la nueva reflexión que desarrolla la solidaridad y la tolerancia, bajo el lema del pensamiento ecológico: “pensar global, actuar local” y ofrecer nuevas oportunidades y posibilidades para todo aquello que está relacionado con la organización educativa.

Debido a esto, la condición postmoderna desde un momento histórico plantea la búsqueda del diálogo con lo complejo, con nuevos y originarios modos de construir una sociedad donde la educación sea incorporada con una visión pluridimensional, que supone un cambio cualitativo en el pensamiento y la organización educativa. Es importante señalar como a través de la historia los grandes cambios sociales se basan en las organizaciones, sobre las cuales, en voces de los autores citados, se dice que se constituyen por relaciones entre los individuos que la forman, el control de interacciones, de cara a conseguir las previsiones establecidas (objetivos) están sujetas a la estructura y al poder, todo ello planteado con criterios de racionalidad, es decir, lejos de toda arbitrariedad.

Esta concepción posmoderna, ha contribuido a recuperar aspectos importantes para la cultura educativa que la modernidad había desatendido, como, por ejemplo: corporeidad, el mundo de las emociones, sentimientos y afectos, el valor del presente, la no universalidad de estas. En consecuencia, la organización educativa tendrá la capacidad de superar el currículo tradicional y así posibilitar el desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas, donde sus partes en constante readecuación forman la totalidad no segmentada, sino interrelacionadas e integradas en un todo ricamente diversificado.

En la que la Escuela se convierte en un espacio creado para la socialización y para producir el conocimiento que la comunidad requiere para consolidarse con el tiempo, sin que sea una reproducción pasiva de discursos verticales y con carácter homogeneizador, si no que provoque la reconstrucción y ruptura como un nuevo orden de la sociedad en el cual el pensamiento diverso sea un elemento importante debido a que la experiencia humana es multifacético, impredecible y por demás compleja.

CONCLUSIONES

Las instituciones educativas, sobre todo en los tiempos de cambios e incertidumbre, deben sufrir transformaciones acorde a una visión holística de la realidad con el apoyo socio-económico e histórico de la cultura a la que pertenece que ofrezca esa visión global y compleja que las organizaciones ameritan para desarrollarse, puesto que los profundos desequilibrios en la sociedad desencadenan posturas discursivas diversas, en la que se ponen en conflicto posiciones de autonomía y dependencia, y de competencia y cooperación, y que suponen el diseño de estrategias que respondan a una cultura escolar en constante cambio.

Además de ello, establecer un proceso de calidad en el servicio educativo requiere del abordaje de las expectativas y necesidades de los estudiantes y familias, además de cumplir los requerimientos de autoridades educativas de orden nacional, departamental o municipal. Esto significa entrar a mediar entre los discursos educativos oficiales derivados de la normatividad y directrices formuladas en las políticas educativas, y el discurso proveniente del contexto pedagógico, en el que el rol de los actores se determine en función de saberes y prácticas compartidas.

De igual manera, lograr que los maestros reivindiquen su posición ante la sociedad, más allá de la resistencia mediática que ofrecen los sindicatos y el cortoplacismo de las políticas educativas, necesita cuanto antes de un cambio de actitud, desde las organizaciones sindicales, que clarifique ante la opinión pública las verdaderas intenciones del cuerpo docente, como impulsores de sueños y generadores de esperanza para sus estudiantes y sus familias. Y de parte del estado enaltecer la labor

docente desde su liderazgo comunitario además del desempeño académico, esto solventaría las discrepancias entre los docentes y los directivos docentes cuya función es asegurar el cumplimiento de normas y orientaciones dadas por el ministerio de educación nacional.

Finalmente se considera que la relación entre cultura organizacional y la cultura escolar es muy estrecha; sin embargo, la principal diferencia podría expresarse en los puntos iniciales de su producción, mientras que la cultura organizacional parece ser construida desde las posiciones dominantes de la organización y desde allí es transmitida, inculcada a los miembros de la organización, la cultura escolar emerge de las tensiones discursivas que se presentan entre las intencionalidades del Estado y el de los gremios docentes, entre las agencias y sujetos y en las prácticas discursivas al interior del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formacion docente: Desafios de la politica educativa*. Mexico: Secretaria de Educacion Publica.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbolico e identidad*. Madrid: Morata
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (1996). *Las Actuales Reformas Educativas en America Latina: cuatro actores, tres lógicas y ,ocho tensiones*. Buenos Aires.
- Bruna, S., Camacho, D., Faletto, E., Portantiero, J. C., Ramirez, G., Verdesoto, L., . . . Zabaleta, R. (1982). *America latina: Desarrollo y perspectivas democraticas*. San jose, costa Rica: Flacso.
- Cultura e. (s.f.).
- Escalera Castillo, I. (2014). Las instituciones educativas y su cutura, creencias y practicas construidas a traves del tiempo.
- Fernandez, M., & Gutierrez S, M. (2005). *Organizacion escolar, Profesion Docente y entorno comunitario*. Madrid: Ediciones Akal S:A:.
- Galvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la calidad educativa. *Tendencias pedagogicas*, 17-28.

- Herrera, J. D. (2008). implicaciones del pensamiento complejo para la investigación científica. *Actualidades pedagógicas*, 119-127.
- Iyanga Pendi, A. (2006). *Política educativa naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: Nau Llibres.
- Manes, J. M. (2004). *Marketing para instituciones educativas*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Martínez, V., & Pérez, O. (s.f.). *Cultura escolar y mejora de la educación*. Obtenido de https://organizaciondecentros.wikispaces.com/file/view/cultura_escolar_mejora.pdf
- Martínez, V., & Pérez, O. (s.f.). *Cultura escolar y mejora de la educación*.
- Michavila, J., & Calvo, B. (1998). *Catálogo de Documentación universitaria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Mojica, F. J., & Ibarra, M. (2011). *Análisis prospectivo Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín al 2032*. Medellín.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Los autores.
- Navarro, J. C. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. *PREAL*(36), 1-24.
- Pérez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Cuarta ed.). Madrid: Morata.
- Peteiro Santaya, L. M. (2017). *La relación entre cultura organizacional e instituciones educativas*. Obtenido de <https://www.gestiopolis.com/la-relacion-entre-cultura-organizacional-e-instituciones-educativas/>
- Pirela de Faria, L., & Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista Ciencias sociales*, 15(1).
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas* (3a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Ramos, N. A. (2011). *La filosofía de Miguel Reale*. Mar del Plata: Fasta ediciones.

- Reales Chacon, L. J., Arce Aguirre, J., & Heredia Gomez, F. A. (2008). La organizaion Educativa y su cultura: una vision desde la postmodernidad. *Revista de educacion*(26).
- Reimers, F. (2002). Distitntas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en latinoamerica. *Revista emxicana de investigacion Educativa*, 7(16), 665-669.
- Riba, L. M. (2005). *Vocacion de enseñar*. Buens Aires: Vergara & Riba.
- Rodriguez Neira, T., Alvarez Perez, L., Hernanadez Garcia, J., Peña Calvo, J., Rodriguez Menendez, C., Soler Vasquez, E., . . . Viñuela Hernandez , P. (1999). *Cambio Educativo: Presente y Futuro VII Congreso Nacional de Teoria de la Educacion*. Oviedo: Servicio de publicaciones universidad de Oviedo.
- Sampieri, H. R. (2010). *Metodologia de la investigacion*. Mexico D.F.: Mc Graw Hill 5^a Edicion.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata

11.

VIAJANDO AL CORAZÓN DE LA MONTAÑA PARA CONOCER EL LENGUAJE EMBERA

Sandra Marcela Bedoya Lozano⁴⁷

Luz Karime Ramírez Gómez⁴⁸

Derly Johanna Bejarano Agudelo⁴⁹

Sebastián Franco Llanos⁵⁰

⁴⁷ Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga

Sandra.bedoya@uniminuto.edu.co

Orcid 0009-0004-0442-0843

⁴⁸ Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga

Luz.ramirez-g@uniminuto.edu.co

Orcid 0009-0007-8127-5581

⁴⁹ Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga

Derly.bejarano@uniminuto.edu.co

Orcid 0009-0007-6810-8383

⁵⁰ Líder de investigación

Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga Grupo de investigación GISE

Sebastian.franco.ll@uniminuto.edu.co Orcid 0000-0003-3867-9349

Abstract

This reflective article aims to make known the struggle for the Embera Chamí indigenous community, to face the diverse transition due to new technologies that submerge the majority of the indigenous population, thus causing an uprooting of orality and cultural traditions. Likewise, the decline of the original language manifests a threat to its cultural heritage. According to the above, it is necessary that education exceeds to advance in a "proper education" valuing the worldview, orality and its ancestral traditions. Next, the experience of presenting oneself within the indigenous community is an affective and formative journey, subsequently, it is essential that in Colombia and in other countries from teacher training the current cultural diversity within the community is adapted to transform equity and safeguard the linguistic and cultural traditions of indigenous groups.

Keywords indigenous communities, own education, culture, territory, native language, conservation

Resumen

El presente artículo reflexivo tiene como objetivo dar a conocer la lucha para la comunidad indígena Embera Chamí, enfrentarse a la diversa transición a causa de las nuevas tecnologías que sumergen a la mayoría de la población indígena, de este modo causando un desarraigo de la oralidad y tradiciones culturales. Así mismo, la disminución del lenguaje originario manifiesta una amenaza en su patrimonio cultural. De acuerdo a lo anteriormente mencionado, se hace necesario que la educación se exceda por avanzar en una "educación propia" valorizando la cosmovisión, la oralidad y sus tradiciones ancestrales. Seguidamente, la experiencia de presentarse dentro de la comunidad indígena es un viaje afectivo y de formación, posteriormente, es indispensable que en Colombia y en otros países desde la formación docente se adapte

la diversidad cultural actual dentro de la comunidad para transformar una equidad y salvaguardar las tradiciones lingüísticas y culturales de los grupos indígenas.

Palabras clave: comunidades indígenas, educación propia, cultura, territorio, lengua originaria, conservación.

Introducción

A lo largo del tiempo, el sistema educativo en Colombia ha experimentado transformaciones significativas, impulsadas por la adopción de metodologías pedagógicas innovadoras, la irrupción de tecnologías emergentes y el marco normativo estatal. Sin embargo, estas transformaciones representan desafíos particulares para las comunidades indígenas. Pese a que la educación pública se proclama como inclusiva, su práctica revela una disparidad estructural. Los estudiantes indígenas, aunque son admitidos en el sistema educativo, encuentran que sus tradiciones culturales y lingüísticas son marginadas dentro del entorno académico. Esta situación no solo perpetúa la inequidad, sino que también amenaza la preservación de lenguajes y culturas autóctonas, contraviniendo las promesas de inclusión y diversidad, es necesario recordar que, según la Constitución Política de Colombia (1991), el artículo 67

Enfatiza que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67).

Este mandato legal establece en última instancia, un marco ético y político que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de interpretar de manera inclusiva y equitativa, lo que puede permitir el fortalecimiento de la educación incluso en estudiantes que asisten a Instituciones Educativas de Educación Superior para formarse en algún campo del conocimiento y con su saber, ayudar a sus comunidades.

(Freire, 1970). Este cambio podría lograrse a través de la implementación de estrategias literarias y pedagógicas que no solo contribuyan a la conservación del patrimonio cultural indígena sino también a su valoración en el ámbito educativo. Al alinearse con lo estipulado en la Constitución, estas acciones reforzarían el papel de la

educación como una herramienta verdaderamente transformadora que promueve la equidad y el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística.

Desarrollo

Esta investigación es de tipo etnográfico realizado bajo el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que esta logra identificar y respetar los saberes propios del territorio, apoyados en el SEIP Sistema Educativo Indígena Propio, para que esto pudiera desarrollarse se aplicaron diferentes visitas al territorio, donde se hizo contacto con mujeres indígenas, además de implementar instrumentos como el focus group, entrevistas semiestructuradas y diario de campo, donde los participantes fueron indígenas Embera Chami, los resultados que se presentan surgen de las informaciones recabadas mediante las entrevistas descriptivas, dinámicas y participativas.

Navegando dentro del lenguaje embera

Al adentrarse en el resguardo indígena Embera Nabera Drua, se despliega ante los ojos un panorama de riqueza natural y biodiversidad que captura la esencia misma del territorio. Aves multicolores y mariposas diversas se convierten en heraldos simbólicos de la cultura y la tradición que residen en este aislado enclave. En este contexto de conexión profunda con la naturaleza, surge la oportunidad para una reflexión introspectiva acerca del papel de los educadores comprometidos con su vocación. Al escalar la cima más elevada de la montaña, se divisa en la distancia una modesta escuela que, pese a su aparente simplicidad, es un ejemplo de la "educación propia" indígena. Pero, ¿qué significa realmente esta noción de "educación propia" que ha sido objeto de reivindicaciones por parte de las comunidades indígenas?

Respondiendo esta interrogante es necesario profundizar en las ideas compartidas por Marroquín y Riveros (2019):

el surgimiento de la educación propia en Colombia es un fenómeno constitutivo de las luchas por otra cosmovisión, entendida como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que vienen planteando al Estado colombiano, los grupos étnicos y sus organizaciones, (p.164)

Como sugiere Giroux (2011), "los docentes no son simplemente trabajadores de conocimiento, sino también educadores políticos" (p. 125). Este punto de vista enfatiza la importancia de una educación que va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se adentra en el ámbito de la formación ciudadana y el reconocimiento cultural. La lucha de los pueblos indígenas por una "educación propia" refleja un deseo de autoafirmación cultural, un mecanismo para perpetuar y revalorizar sus tradiciones, idiomas y cosmovisiones. No se trata solamente de una metodología pedagógica, sino de un enfoque educativo que integra los valores, las creencias y las prácticas culturales de la comunidad en la experiencia de aprendizaje.

Es crucial reconocer y valorar los saberes y prácticas tradicionales de los pueblos indígenas, especialmente en un contexto donde estos conocimientos están en peligro de extinción. La pérdida progresiva del lenguaje originario y el deterioro del uso de la medicina tradicional no solo representan una amenaza para su patrimonio cultural, sino que también erosionan elementos fundamentales de su identidad. Según Villanueva (2020), la medicina tradicional es "un elemento constituyente y esencial en la identidad" indígena, ya que les permite distinguirse y establecer instancias comunitarias de bienestar como las mingas de salud (p.112).

En esta línea, Guerra (2016) argumenta que la protección de la diversidad lingüística va más allá de la simple preservación cultural; es una cuestión de identidad y pertenencia (p.807). Dicho esto el mundo académico debe cesar ante el maltrato epistmológico de la sabiduría ancestral de estas comunidades. No solo es una cuestión ética sino también legal, en la medida en que debe alinearse con la protección de los derechos de los pueblos originarios.

Por tanto, el desafío es doble: por un lado, es importante evitar el deterioro de las prácticas y conocimientos tradicionales indígenas, y por otro, es necesario revalorizar estos saberes dentro de los paradigmas académicos y educativos convencionales, dándole paso a otros paradigmas que permitan un punto de encuentro o que rescaten saberes ancestrales milenarios como lo sugiere Franco y Serrano (2022) con propuestas renovadoras para la educación inicial desde etapas prenatales.

Conclusiones

La experiencia de inmersión en la comunidad indígena Embera Chamí no es solo un viaje físico, sino también un viaje emocional y educativo. La hospitalidad con la que se recibe al visitante trasciende cualquier descripción y se convierte en un testimonio de lo que significa vivir en una cultura de amor y respeto hacia todas las formas de vida. Cómo lo afirma (Cucarella et al., 2019):

Es la palabra cargada de espiritualidad, de historia, de vida de un pueblo, de una nación indígena: Nos enseña cómo surgió nuestro mundo, qué debe hacer y cómo debe comportarse y cuál será el final de todo, que se materializa en lo que se llama Plan de Vida, (p.238)

Este encuentro ofrece un vistazo significativo al lenguaje propio de la comunidad, que no es meramente un conjunto de signos lingüísticos, sino un sistema cultural y espiritual enraizado en sus leyes de origen. Dicho sistema se proyecta como un pilar fundamental para el futuro de la educación propia. En este contexto, la educación intercultural adquiere una relevancia particular, precisamente porque, como señala Schmelkes (2004), "reconoce el importante papel de la educación formal en la formación para convivir entre diferentes" (p. 105). La educación intercultural, por lo tanto, no debe ser un añadido superficial, sino una herramienta poderosa de transformación social e inclusión que celebra e incorpora la riqueza de todas las culturas presentes en la sociedad.

Es preciso que la educación en Colombia y en cualquier otro país con una diversidad étnica y cultural significativa, se adapte para incluir estas perspectivas diversas. Solo a través de un enfoque educativo verdaderamente inclusivo podremos honrar el mandato constitucional de que la educación es un derecho humano y un servicio público con una función social. Según El Tiempo (2016):

Se tiene presente que solo el 86 por ciento de los pueblos étnicos de Colombia no tiene acceso a una educación pertinente a su cultura, su contexto y su cosmovisión. El dato lo dio a conocer la ONG Save The Children, basada en estadísticas del Ministerio de Educación, en un informe en el que insiste en la necesidad de fortalecer las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas del país, (párr. 1).

Por consiguiente, la salvaguarda de las tradiciones lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas no solo emerge como una necesidad para proteger un invaluable patrimonio cultural, sino también para robustecer el tejido social y educativo de una nación. De acuerdo con Palacios (2014), "las políticas ambientales nacionales y globales, y la política cultural-ambiental de los movimientos indígenas, pueden llegar a promover ideologías alternativas a la modernidad" (p. 56). Esta declaración pone en relieve la responsabilidad inherente tanto en las políticas públicas educativas como en la práctica docente, entendida esta última como un catalizador transformador de vidas.

Aunque esta población aún logra conservar elementos cruciales de su cultura, es indispensable que estos sean abordados desde prácticas educativas ancestrales desde la primera infancia para salvaguardar el lenguaje propio. Esto reitera la importancia de una educación intercultural que valore las raíces culturales como una base sólida para fomentar un enriquecedor diálogo intercultural (Fernández et al., 2005).

Contrario a modelos educativos estandarizados que priorizan una educación individualista y competitiva, la interculturalidad enfoca el desarrollo en un marco más inclusivo y contextualizado, de la misma manera que se ha incursionado en modelos pedagógicos acordes al contexto rural, como lo hace la Escuela Nueva desde sus aristas innovadoras (Franco Llanos, 2023).

Medina y Deroncele (2020) advierten acerca de los peligros de un "hacer pedagógico instrumentalista" que podría distanciar la educación de su función formativa crucial (p. 601). De igual forma, es crucial replantear discusiones sobre la evaluación educativa como un proceso formativo que subraye la diversidad de inteligencias y competencias, en lugar de convertirse en una fuente de desmotivación, especialmente para los estudiantes indígenas (Quilaqueo, 2007).

La incursión en la cultura de la comunidad Embera Chamí ha permitido apreciar la riqueza de un legado cultural y lingüístico milenario. Este encuentro enfatiza la necesidad de una educación inclusiva y contextualizada que respete y valore las tradiciones y los sistemas de conocimiento indígenas. En el camino hacia una sociedad más inclusiva y equitativa, es nuestra responsabilidad y deber moral colaborar estrechamente con estas comunidades, reconociendo su invaluable aporte a la

diversidad cultural y ambiental tanto de nuestra nación como del mundo entero (UNESCO, 2020, párr. 1).

Referencias Bibliográficas

Quilaqueo. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Scielo*. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100015>

Medina, P. Deroncele, A. (2020). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista electrónica para maestros y profesores*. https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Medina-Zuta/publication/340771229_La_evaluacion_formativa_desde_el_rol_del_docente_reflexivo_The_formative_evaluation_from_the_role_of_the_reflexive_teacher/links/5e9c83e7299bf13079aa23dd/La-evaluacion-formativa-desde-el-rol-del-docente-reflexivo-The-formative-evaluation-from-the-role-of-the-reflexive-teacher.pdf

Fernández, M. Magro, M. Meza, M. (2005). ¿Se atiende la culturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena? *Scielo*. N° 1316-0087. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100008

Franco Llanos, S. ., & Serrano Manzano, B. F. (2022). Tendencias del Currículo en Educación Superior: Pedagogía y educación prenatal en la formación del profesorado. *Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa*, 4(8). <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.198>

Franco Llanos, S. (2023). Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 110–127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1977>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Palacios. (2014). Complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia. *Instituto Colombiano de antropología e historia*. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropia/article/download/11258/11769>

El Tiempo (2016). Informe revela grave crisis de la educación en la población indígena. *Redacción El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/crisis-educativa-en-en-la-poblacion-indigena-en-colombia-34995>

Schmelkes. (2004). La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 9. N° 20. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf>

Cucarella, L. Camargo, A. Martínez. (2019). La oralidad y el legado de una justicia ancestral. *INCISO*. N°21(2) ; 229-243. <https://sophia.ugca.edu.co/index.php/inciso/article/view/991>

Guerra. (2016). El autismo de las lenguas indígenas por discriminación razón y palabra. *Redalyc*. Vol. 20 N° 95. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199550145047.pdf>

Villanueva. (2020). Identidad social y paisaje cultural en la comunidad indígena Embera Chamí de la vereda San Cateyano del municipio de Supía, Caldas, Colombia. *Revista NOVUM*. N° 1(10), 100 – 123. <https://www.redalyc.org/journal/5713/571361695006/571361695006.pdf>

Marroquín y Riveros. (2019). La educación propia intercultural: Un acercamiento a la interioridad de los Awá. *Revista UNIMAR*, 37(2), 161-178. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/download/2046/2149>

Constitución política de Colombia. (1991). <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>

12.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: LOS CONTRASENTIDOS DE LA VIDA ESCOLAR

Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez⁵¹

Universidad Nacional Autónoma de México

UNAM-FES Acatlán

Resumen

En esta reflexión se pretende revisar la relación entre los procesos de formación escolar y la experiencia vital de los miembros de la comunidad escolar, en torno a la naturalización de lo violento y lo agresivo como fenómenos que se presentan de continuo en la existencia y en el quehacer del ser.

Del mismo modo, se revisan los procesos de individuación, y progreso y su configuración desde los escenarios de indiferencia y dominación –del saber y de los otros- como requerimientos necesarios para incluirse y permanecer en la cultura global imperante de la razón instrumental; lo que impiden la real concreción del proceso formativo centrados en el ser desde el espíritu de la paz y la concordancia como recursos que deben estar presentes en el discurso, en el quehacer y en los modos de convivencia, desde la escuela para la vida en común.

⁵¹ Doctora en pedagogía por la FF y L y la unidad de posgrado de la UNAM; Jefa del Departamento de Investigación Educativa UNAM-FES Acatlán, Profesora de carrera asociada “C” definitiva, profesora de la Licenciatura en Pedagogía y del Posgrado en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el pos-grado de la UNAM-FES Acatlán. ORCID: 0000-0001-93806310 Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez rosamarthagutierrez@hotmail.com

Hablar de educación para la paz como una asignatura no solo superficializa la posibilidad de convivencia armónica, dialógica y reflexiva, pues además anula la probabilidad de conciliación en la convivencia basada en el principio de respeto mutuo y la construcción de relaciones humanas sólidas filiales y espiritualmente sanas.

Palabras clave

Educación para la Paz, Cuidado del otro, Formación, Ética, Convivencia Pacífica.

Summary

This reflection aims to review the relationship between school training processes and the life experience of the members of the school community, around the naturalization of violence and aggression as phenomena that continually occur in existence and in the task of being.

In the same way, the processes of individuation and progress and their configuration are reviewed from the scenarios of indifference and domination - of knowledge and of others - as necessary requirements to be included and remain in the prevailing global culture of instrumental reason; which prevent the real realization of the training process focused on the being from the spirit of peace and harmony as resources that must be present in the discourse, in the work and in the ways of coexistence, from the school for life in common.

Talking about peace education as a subject not only superficializes the possibility of harmonious, dialogic and reflective coexistence, but also nullifies the probability of conciliation in coexistence based on the principle of mutual respect and the construction of solid, filial and spiritually healthy human relationships.

Keywords

Education for Peace, Care of others, Training, Ethics, Peaceful Coexistence.

Introducción

La interacción entre seres vivos implica compartir espacios y formas de coexistir con la otredad como un elemento necesario que consolida la noción del ser humano, como partícipe de una colectividad. Al integrarnos a un colectivo vital contribuimos de manera

continúa al progreso de la humanidad, reflejado en la evolución de los medios de información, la tecnología, los bienes de consumo, las tendencias y las necesidades, independientemente de si estas últimas son reconocidas o no.

Son justamente dichos aspectos, representativos del progreso civilizatorio de la humanidad, los que dan cuenta de la estandarización de un modo de vida que deshumaniza y que, de algún modo, produce una suerte de desocialización entre las personas. Esto se percibe cada vez más, y con mayor frecuencia, al naturalizar distintos fenómenos como el hacinamiento, la marginación, la pobreza extrema, la violencia y la agresión. Dichas situaciones, actualmente se perciben como procesos naturales de evolución y progreso, esto ha fomentado la idea de que la supremacía del individuo más fuerte sobre el más vulnerable es esencial y que se tiene que aplicar siempre la ley de la supervivencia.

En este contexto, la sociedad, a pesar de su creciente desensibilización, se encuentra incapaz de renunciar a su humanidad. Lamenta los actos de violencia simbólica que prevalecen en los medios de información, que a menudo desencadenan agresiones de diversas magnitudes. Estos incidentes continúan perpetuando patrones de conducta y consumo, mismos que representan una concepción de vida caracterizada por la búsqueda constante de aspiraciones, materiales y económicas, recurriendo a hacer lo que sea necesario para alcanzarlas. Esta dinámica implica que quienes aspiran a un “ideal de progreso” como objetivo, se ven obligados a realizar cambios necesarios para alcanzar el estatus que la cultura global —no necesariamente identitaria— ha definido como aceptable para vivir, siempre marcando una diferencia con los demás.

Puesto que la modernidad significa la anti-tradición, el trastrueque de las convenciones, las costumbres y las creencias, la salida de los particularismos y la entrada en el universalismo o también la salida del estado de naturaleza y la entrada en la edad de razón. (Touraine, 1999, p. 203)

Touraine señala una condición presente en el escenario social del siglo XXI: sin sujetos, sin actores, ni agentes sociales, puesto que prima la condición de individuo quien realiza prácticas ajenas a los otros, se centra sólo en sí mismo y en sus intereses.

Durante los primeros 20 años del presente siglo el ser humano se ha destacado por la búsqueda del perfeccionamiento de una racionalidad, eminentemente instrumental, definida por Horkheimer (1967) como un “aspecto constitutivo de la experiencia humana en general”, mediante la cual es posible sentar la primacía de la objetividad sobre la razón, lo que se contrapone con los elementos que la razón subjetiva aporta sobre el mundo. De acuerdo con lo anterior, la objetividad no es una alternativa de racionalidad, por lo que la experiencia del ser, en tanto razón instrumental, exige morigerar sus efectos mediante la autorreflexión desde la razón objetiva, misma que no supera históricamente ni a la subjetividad, ni a la interpretación del mundo, pues, desde la mirada de Horkheimer, todo viso de razón instrumental es un mecanismo de dominación que constituye la deriva y la ceguera de los fenómenos sociales y humanos cargados de interpretaciones, percepciones, creencias y saberes de los sujetos, mismos que pretenden explicar la relación que se establece entre estos, los objetos y/o las nociones con una intención definida.

De este modo, se hace posible que el ser comprenda su relación con el mundo y su necesidad de autoconservación a partir de la conservación de los otros.

Lo que legitima el discurso al ser entendido como prioridad única y universal, que lejos de buscar la extinción, pretende la unidad desde la universalidad axiológica, étnica, de género, de posibilidad económica, de credo, de filiación política, —entre otras unidades de agrupación— pues, desde la propia naturaleza de pertenencia promueve y defiende el rechazo a la diferencia, la exclusión y el autoritarismo, dando paso a la diversidad como alternativa de supervivencia.

Ahora bien, compartir los espacios geográficos y físicos no significa, en modo alguno, que se coexista o se pertenezca a una misma comunidad, solo significa que somos muchos y que vivimos en diferentes territorios, que suelen ser más iguales al nuestro. En ellos, la constante es el desacato, de algunos, a las reglas y normas que dan curso a las formas de convivencia, acercándonos cada vez más a los límites con la violencia, la marginalidad y la permanencia en un estado de cambio que justifica el relato de las masas más que a la narrativa del sujeto, el cual debiera ser el sustento de un movimiento

ético como forma de construcción del concepto de paz, la aceptación de la diferencia y la apertura a lo diverso.

Sin embargo, el conflicto central de la convivencia, en la temporalidad del siglo XXI, es precisamente el no cuidar al otro, a los diferentes y a las minorías excluidas. Se descuida y/o abusa porque se puede, aunque no se debe.

Interpretando a Touraine (1994) podríamos decir que es necesario que los individuos se vuelvan a definir por sus relaciones sociales y no por sus bienes materiales; en virtud de que las primeras forman parte de una construcción del sujeto en términos de identidad, pertenencia y origen, lo que le obliga a redefinir su estar como ser y su coexistencia a partir de la convivencia en escenarios de paz con consciencia de la dignidad del otro y del respeto mutuo.

La paz, un eje de los modelos educativos

La educación en México se constituye como una práctica en la que se tejen diversas necesidades, perspectivas y debates frente a las posibilidades formativas de los sujetos. Esto se hace dentro de los escenarios educativos formales, mismos que evidencian importantes tensiones y condiciones específicas, en las que, junto con los marcos curriculares, normativos y sociales –que giran en torno a los procesos escolares de socialización, formación, enseñanza y aprendizaje– emerge la problemática relacionada con la singularidad y particularidad de los individuos frente a la necesidad de la construcción del sujeto social, volcado en el cuidado de sí y la posibilidad del cuidado del otro.

Lo anterior se hace evidente con los eventos violentos que continuamente se publican y denuncian en los medios de comunicación, como producto de interacciones sociales que se mantienen en el conflicto al interior de la escuela, sobre las que se discute poco y se resuelve menos.

Por ello, desde hace más de veinte años se ha propuesto un modelo de pensamiento, definido como educación para la paz. Este se entiende como una tendencia en la que el pensamiento pedagógico promueve el proceso de la formación axiológica de los individuos –para su inserción y convivencia en las comunidades escolares–

estableciendo relaciones basadas en el conocimiento científico, el desarrollo de habilidades y conductas, así como en los modos de interacción que definen la formación integral como un proceso de conciliación dialógica en la interacción continua, misma que se produce al interior de los diferentes ambientes y que desarrolla y preserva la vida en todas sus manifestaciones —ánímica, biológica y existencial—. Esto exige el respeto y la convivencia armónica entre las especies. De este modo, la formación del individuo transita, según Araujo (2010), a la configuración del sujeto, aludiendo al arte que debe entretenerse en su relación con los otros para sostenerse como un sujeto consciente socialmente, en un marco de dos dimensiones, —como señala la autora— la primera referida a los grandes ideales sociales y por otro lado la visión contextual multicultural y variada que configuran al propio sujeto, desde las experiencias de vida, pues permanentemente vamos haciendo la vida desde lo que nos ocurre en lo cotidiano y lo usual.

En los últimos tiempos, la educación para la paz se ha orientado hacia el tratamiento del conflicto. De acuerdo con Lederach (2007), el tratamiento y la gestión del conflicto se desarrolla desde una postura de solución hacia la de transformación, podemos entender el conflicto —en su origen— como una diferencia que no se concilia entre las partes, pues las aspiraciones, los deseos o los bienes no pueden obtenerse de forma simultánea para los grupos que participan en el proceso de disquisición. En otras palabras, un conflicto no se presenta solo porque sí, sino que se produce por las interrelaciones entre actores que persiguen un bien individual más que un bien común. Lo que se interpreta y se significa desde los referentes culturales, históricos e identitarios que establecen diferencias entre los intereses, necesidades y expectativas de los miembros de un grupo, perdiendo el límite entre el respeto y la anulación invasiva del otro.

A través de esta visión ha sido posible consolidar la construcción de un proyecto formativo que pretende contribuir a erradicar, en la medida de lo posible, la violencia —ilegítima e ilegal— en cualquiera de sus manifestaciones, apuntalando la convivencia dialógica y conciliadora, en aras de incidir en una reconfiguración de los grupos sociales como unidades de intercambio espiritual, social, ideológico, académico, disciplinar y cultural, haciendo posible transitar de la noción de grupos cerrados hacia la dimensión de la convivencia abierta, mediadora y transformadora, permitiendo el desarrollo pleno

de las facultades humanas; pues partimos de una visión en la que la libertad individual termina donde se construye la libertad común y compartida.

La construcción del proyecto de educación para la paz invita a los distintos miembros de la comunidad escolar a reflexionar sobre las diversas realidades que los rodean, creando diálogos en torno a ellas con la finalidad de proponer múltiples soluciones comunitarias a los varios conflictos que enfrentan. Esto con la intención de disminuir los índices de violencia dentro y fuera de la comunidad escolar, como un efecto expansivo que haga posible la convivencia respetuosa, digna y segura siempre: promoviendo la vida ciudadana sin diferencias étnicas, raciales, lingüísticas, de talla, color, creencia o de afiliación política, construyendo, de forma comunitaria en la escuela, el sentido del yo con otros y el de los otros conmigo.

El problema es que se trata de un proyecto para la paz absolutamente heterónomo, en donde es la autoridad quién decide cuándo y cómo intervenir en los conflictos y procesos violentos en los que se ven envueltos los miembros de las comunidades escolares. Por este motivo es necesario problematizar la estrategia de la educación para la paz como un fenómeno ajeno a los sujetos, por lo que desde la distancia se cumple con la normatividad y el ordenamiento curricular para su atención, sin lograr la apropiación e interiorización consciente del conflicto como origen de los actos violentos y su probable solución afectiva y racional.

Los objetivos de la educación para la paz

Desde esta posición, tanto los organismos supranacionales como la autoridad educativa nacional, abordan el tema de las violencias en las aulas desde el planteamiento de una serie de objetivos generalizados por parte de los primeros y su respaldo por parte de los segundos, la propuesta primordial que podemos recuperar es aquella que se centra en la necesidad de evitar la violencia contra grupos vulnerables, persiguiendo la construcción del diálogo como condición del aprendizaje para vivir juntos dentro de los entornos escolares (UNESCO, 2002). Justo con la intención de entender la violencia en los contextos y no sólo en las aulas como parte de la experiencia común y cotidiana, se hace necesario desglosar el sentido y la necesidad de un proceso formativo en torno a las relaciones pacíficas y el abordaje y manejo de los inevitables conflictos en los

espacios comunes en los que se desenvuelve el sujeto y desde donde construye un sentido comunitario y una identidad de pertenencia.

Por ello, se pretende abrir la comunicación acerca de la violencia experiencial que se reproduce en las aulas y las alternativas, que se hacen cada vez más necesarias para su tratamiento, prevención y erradicación, ello vuelve indispensable y urgente el establecimiento de un debate que conduzca a la pacificación dialógica de las comunidades escolares a través del abordaje del conflicto por su significación y no sólo por la acción.

Por otro lado, la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013, p. 5) plantea, entre otros objetivos, la necesidad de favorecer la construcción de una cultura de seguridad y paz alrededor del mundo, intención que se materializa a través de acciones como aquellas que promueven:

- Respeto a la vida, la seguridad para todos, la inclusión de las mujeres y la propiciación de la no violencia por medio del diálogo.
- Respeto pleno a la soberanía, la integridad territorial, la interdependencia política de los estados y la no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los estados conforme a la Carta de las Naciones Unidas y el Derecho Internacional.
- Respeto pleno, promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, por ejemplo, de pensamiento, tránsito, información, acceso igualitario de mujeres y hombres a las oportunidades, reunión, credo, opinión y expresión.
- Compromiso con el arreglo pacífico, informado, incluyente y creativo de los conflictos.
- Esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección de la biósfera que es de las generaciones presentes y también de las futuras.
- El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- Respeto y fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de niñas, niños, jóvenes y adultos.

- Adhesión de gobiernos y sociedades a los principios de libertad, justicia, igualdad, inclusión, democracia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural y entendimiento dialogado entre las naciones. Porque los pueblos no pueden conseguir la paz si no es dentro de un entorno nacional e internacional favorable que anime y de sentido, resonancia y congruencia a las acciones. (UNESCO, 2013, p. 29-31)

Los planteamientos anteriores se configuran como un gran reto y, por tanto, responsabilidad debido a las implicaciones éticas, formativas, educativas, comunitarias y de socialización ampliadas, mismas que requieren la resignificación de las acciones en lo individual, su efecto en esos otros con los que se vive y aquellos que se configuran como el resto del mundo.

En este sentido, la experiencia de la violencia se convierte en un recurso necesario, no sólo para explicitar el fenómeno, sino para además intervenir y atenderlo de forma específica, desde las percepciones y sensaciones más subjetivas, que pueden ser aquellas relacionadas con el estar atrapados, la violencia verbal, las bromas hirientes, los juegos violentos, la coerción, la descalificación, la humillación y la agresión franca y abierta.

En el quehacer cotidiano los estudiantes, los profesores y en general los miembros de las comunidades educativas, podemos ser considerados como sujetos que hemos subjetivado e integrado la experiencia violenta como parte de lo cotidiano, asimilándola como una realidad ineludible en la que compartimos una visión sobre el hecho violento y creemos mantenernos lejos de él; sin embargo, es frecuente que los estudiantes y los miembros de la comunidad escolar sonrían por las bromas, los juegos violentos y la exclusión que se aplica a aquellos que son diferentes al resto. Por ello, es necesario poner énfasis en las implicaciones de la experiencia violenta, pues la reacción frente a ella, generalmente, es una respuesta al temor a la agresión. También el abordaje experiencial influye en la intersubjetividad y en la multi significación de las relaciones con los otros, los límites y los sustentos valorativos que deben primar en las interacciones sociales y escolares. De acuerdo con Muñiz y Londoño (2005) “la experiencia violenta origina un trauma, en tanto que no se puede olvidar un acontecimiento que conserva su

carácter actual y que está relacionado con la vivencia de algún evento para el cual el sujeto no tenía elementos suficientes para elaborarlo en el plano simbólico”.

El desencuentro entre la experiencia y los ordenamientos supranacionales, gubernamentales y curriculares que se sostienen en la ajenidad, revisten a la educación para la paz de un sentido artificial y poco relacionado con los sujetos carente de sentido y de significación, puesto que se atiende para cumplir un objetivo y atender ciertos tipos de contenido dejando de lado la emoción y la experiencia que de forma individual han vivido los miembros de una comunidad; lo que implica la subjetivación e intersubjetivación del acto violento.

La construcción de la paz como recurso indispensable para la preservación de la vida y la convivencia

Como ya se señaló, uno de los objetivos de la educación para la paz se centra en erradicar la violencia al interior de las comunidades y los ambientes en los que se desarrollan las personas. La violencia es una manifestación que, a decir de Márquez y Heredia, es resultado de la crisis de modernidad que pone en riesgo la racionalidad ética y moral, conduciendo al caos, producto de una racionalidad técnica que individualiza al sujeto y lo desincorpora de toda noción comunitaria. La reelaboración de los discursos sociopolíticos y socioculturales y su difusión a través de medios electrónicos, pone énfasis en una visión generalizada de una comunicación unidireccional que invade todos los espacios y dimensiones de la vida, aunque de manera particular los hace en el ámbito sociocultural; a través de estos medios se concretan las conservas comunicacionales, entendidas como el resultado de lo que la memoria selecciona, manteniéndolo para su reproducción y práctica, donde resulta entonces que la cultura se transforma en función de estas conservaciones de comunicación y de información.

Los datos referidos por la Organización Mundial de la Salud se conciben al igual que un resultado, sin embargo, la violencia desde un punto de vista social se entiende como el uso de la fuerza física, económica, política, social o cultural, con el fin de dominar o someter al otro de manera simbólica o concreta. Esto se constata al analizar la dinámica de los medios de comunicación electrónica, significando que, según Salazar (2009), los medios de comunicación han perdido su función informativa, formando parte de una

maquinaria que naturaliza, celebra y justifica el ejercicio de un poder que contribuye a la desintegración social dando como resultado distintas disrupciones en el ámbito de lo axiológico y lo ético. Ante este escenario, es necesario considerar como urgente la visibilización de las interacciones violentas que se producen a través del lenguaje oral, escrito, corporal, simbólico, sexual o económico, mismos que están presentes entre los ambientes sociales, familiares, políticos y escolares, donde se significa la violencia como una forma natural de relación social.

Desde esta posición, es posible considerar que la violencia se articula como una tendencia que aniquila la configuración comunitaria ética y social de los actores sociales que se erigen cada vez con más frecuencia, como individuos que recurren de manera continua a la cultura violenta de las masas respaldándose en el argumento de “así nos llevamos, no pasa nada” causando la pérdida de la condición crítica del ser frente a sí mismo y su relación con los otros. Parafraseando a Martín (2016), la manifestación de la razón instrumental —en términos de lo práctico, lo inmediato, lo cuantificable— es aquello que beneficia al individuo por encima de lo comunitario, lo reflexivo y la visión de la otredad ha dado paso al fenómeno de una expresión violenta de emociones por medio de la fuerza como aquello que libera, sin considerar que en realidad somos cautivos de las formas de dominio a través del ejercicio violento en la vida. Desde aquí se magnifica o se banaliza pero, sobretodo, se descomplejiza, gracias a los medios de comunicación electrónicos, (Salazar, 2009), quienes representan un hecho violento a través de una verbalización irrelevante que puede ser seguida de un comentario sarcástico o incluso de humor negro; en contraposición, estos medios magnifican el acto violento, minimizan la situación de origen así como sus consecuencias y permean la subjetividad de los escuchas —quienes pueden verse severamente afectados por la sensación de invalidez producida por la convicción de encontrarse en un estado de desamparo— que no es posible reconvertir en un estado de fortaleza, por la fuerza con la que vulneran los medios de información y difusión.

En otras palabras, la exposición continua a los actos violentos en las realidades —virtuales, televisivas, radiofónicas y digitales— naturaliza el lenguaje y las acciones de agresión y violencia, pero al mismo tiempo los reviste de un halo de irre realidad —que

construye ilusoriamente el individuo llegando a la certeza de entenderlo como algo que le pasa al otro nunca al propio—.

No obstante, cuando se reflexiona sobre la vulnerabilidad de la vida frente a los actos de violencia, de los que es susceptible, el ser reconoce su fragilidad e indefensión dando inicio a la búsqueda de estrategias y mecanismos que puedan implementarse como recurso para la defensa de la vida y la salud, es decir, de alguna manera, el miedo como emoción producida por la incertidumbre de la indefensión si bien paraliza la acción defensiva, (Gil Calvo, 2005), también moviliza la acción reflexiva que hace posible la configuración de alternativas que contribuyan a la protección individual desde la recurrencia a los otros.

Aunque desde la lógica de Rojas Alarcón (2016) el miedo es un mecanismo de control social imponente que deriva desde nuestro punto de vista en su concepción como un instrumento político, así lo señala Hobbs, al establecer que el miedo controla a los hombres y los obliga a coexistir en comunidades sociales a través de la contención de las pasiones agresivas que pueden desencadenarse entre unos y otros por la existencia de un conflicto. Según el mismo autor, la paz entre los grupos sociales solo puede lograrse a través del ejercicio de la ley y la amenaza a las libertades, de este modo el miedo se convierte en una virtud que contribuye a la organización social y a la vida pacífica.

Es entonces, desde esta perspectiva, que el miedo se configura como una alternativa de creación para la solución de conflictos y la búsqueda continua de la convivencia armónica, es decir, se trata de un miedo racionalizado cuyo principal sustento es mantener una condición que promueva la vida y el respeto a la misma garantizando la integridad, el respeto, la responsabilidad y el cuidado del otro como formas de convivencia, atentas al cuidado del otro, entre las diferentes manifestaciones de la vida.

Sobre este planteamiento, construimos un supuesto que alude al hecho de que el riesgo comunitario conduce a la reflexión colectiva sobre las necesidades de supervivencia y coexistencia pacífica, promoviendo la confianza más que el temor al otro —o al menos esa sería una de las pretensiones de la educación para la paz—, dando un enfoque más

reflexivo a dicha suposición es posible reflexionar, entonces, acerca del miedo como promotor de distintas posibilidades que transitan de la autoconservación bajo una perspectiva eminentemente moral —que se apoya en el estado y las leyes que este produce a través de las órdenes que lo constituyen— con fines de regulación de la convivencia social, hasta el castigo por la violencia ejercida —lo que se constituye como una paradoja en la que para la promoción de la paz se ejerce la violencia sobre aquellos que han violentado a los otros o a los propios—. De ahí que el miedo al mismo tiempo se considere un fenómeno paralizante y de activación: pues el punto más agudo del miedo paraliza, no sólo el cuerpo o la acción motora, llega incluso a paralizar la acción mental y la producción de acciones racionales, sin embargo, cuando el ser se hace consciente de la condición de temor bajo la que vive recurre a la creación de alternativas que promuevan el diálogo y la acción creadora para la pacificación entre las personas con miras a la construcción de una convivencia sosegada, racional y dialógica aunque diversa.

Finalmente, y a decir de Domenach (1980, p. 10), la violencia es inherente al ser humano, por ello se ejerce la violencia del y en contra de, es así que de forma cotidiana el ser se somete a distintas maneras de trato que lo violentan en el espacio, lo interno y lo externo, estas a su vez producen una suerte de emociones como la incertidumbre y el desconocimiento que se vinculan con el miedo, este se difunde en diversos modos —sobre todo entre las comunidades que la reelaboran desde su propia condición vulnerable por razón de raza, credo, identidad sexual, posición económica, creencias y afiliaciones políticas entre otras— lo que conduce a reflexionar acerca de la violencia ejercida desde el poder que se tiene sobre los vulnerables, los diferentes y aquellos que cuentan con una condición o posición deseable por quienes ejercen el poder.

Al ejercerse la violencia verticalmente sobre los sujetos en una situación de unidireccionalidad, se rompe la condición horizontal —formativa y dialógica— y las nociones axiológicas del ser, por lo que los estados de conciencia sobre ella se hacen cada vez más difíciles de establecer fijando límites y normas que sean reconocidas como freno a los impulsos y tendencias.

El ejercicio de la violencia física lesiona, causa daño, heridas e incluso priva de la vida, en tanto que la violencia simbólica causa trastornos emocionales, relacionales y existenciales —como el aislamiento, el nerviosismo, la neurosis y el síndrome de ansiedad, entre otros trastornos—. Cuando se ejerce la violencia del individuo la preocupación se centra en una condición meramente individual, se pretende establecer su origen y tratamiento consultando fuentes que expliquen el proceso violento, su frecuencia y grado de crecimiento, esto permite establecer la etiología para proceder a un tratamiento individual, casi siempre psicológico, psiquiátrico y medicamentoso. No obstante, cuando se trata de la violencia del grupo o grupos sociales, el dispositivo adquiere significaciones, principalmente sociológicas, vinculadas con la relación violenta entre el grupo y el individuo (Joxe, A. en Domenach, 1980 p. 14) puesto que el origen de la violencia se produce al interior del mismo grupo, de él adquiere sus representaciones y fuerza provocada por la necesidad de preservar la seguridad individual y colectiva a través de la fuerza del Estado y el ejercicio de la ley que limita no sólo la libertad del grupo, si no que llega a coartar hasta la libertad del individuo. La intención de Hobbes (1980) al desarrollar la 2ª parte del *Leviathan* es desvelar la razón última o la necesidad de los seres sobre poseer su propia libertad y someter a otros, como consecuencia, debe perseguirse de manera constante la autoimposición de los puntos que no deben rebasarse, pues de lo contrario infringen la ley. Estos puntos son los que, a decir del mismo Hobbes, definen las reglas que prescriben las normas de aquellos que vivimos en sociedad y comprendemos la validez de las leyes como recurso de nuestra propia salvaguarda, de aquí deriva el éxito de la convivencia armónica y pacífica: se trata de evitar la posición de guerra y conflicto natural para los grupos, así como de las pasiones propias en los individuos; cuando no hay autoridad tangible que las limite y/o controle por el miedo al castigo, así como a la pérdida de la libertad o de la vida, la violencia desborda y avasalla.

Sin embargo, esta lógica, aunque bien explica la relación entre el miedo y la violencia, evade el análisis de los significados de la violencia respecto a la naturaleza de quien la ejerce. Cuando hablamos del individuo, las explicaciones son de tipo médico, genético o psicológico y los tratamientos, por ende, llegan a ser medicamentosos e incluso terapéuticos; por su parte, cuando se habla de la violencia de los grupos, entonces

recurrir a las explicaciones socio-psicológicas; pero cuando el ejercicio de la violencia es potestad del gobierno, se justifica desde la necesidad de mantener el monopolio de esta para el control social; en contraste, cuando se habla de la violencia entre cuerpos de mercado y negociadores se abordan causas económicas y de poder político, eminentemente, por lo que debe combatirse a quien amenace la estabilidad financiera y la soberanía de un país.

Estas interpretaciones conducen innegablemente al planteamiento de un supuesto del todo falaz que se sostiene en un principio de cotidianidad, este afirma que la violencia ejercida para preservar la supervivencia común no es violencia ya que se considera defensa, aunque la violencia del individuo y del grupo es del todo reprobable y merece contrarrestarse con la violencia legítima y legal del Estado.

Ante la agudización de la violencia es cada vez más frecuente recurrir a la consulta de datos que den cuenta del fenómeno, como es el caso del informe de la Organización Mundial de la Salud, presentado en el año 2002, en el que se registra que cada año 1.6 millones de personas pierden la vida de forma violenta. Aunado a esto:

La violencia es una de las principales causas de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años de edad, [en este grupo etario] el 14 por ciento de las defunciones pertenece a la población masculina y el 7 por ciento al sector femenino. Por cada persona que muere por causas violentas, muchas más resultan heridas y sufren problemas físicos, sexuales, reproductivos y mentales (Organización Mundial de la Salud, 2002, Ginebra, Suiza).

Estos datos no sólo ejemplifican la agudización de este fenómeno —comprendido en su forma física, verbal, económica, psicológica, sexual, de género, digital y la que se produce en las formas de interrelación—, sino que además desvela la gravedad de la situación cuando la violencia se considera un proceso natural que deriva de las formas de convivencia.

Referencias bibliográficas

Aldana, Carlos (2004). *Ternura y postura: La educación para la paz*. FLACSO Guatemala. p. 77. [ISBN 9789992266977](#).

Anónimo. (2018). *Flags of Peace* Archive.org. Disponible en <https://web.archive.org/web/20181118004423/http://flagsofpeace.com/>

Araujo, K. (2015). *Configuraciones del sujeto en la modernidad latinoamericana: El Caso De Perú a inicios Del Siglo xx*. Revista Chilena de Literatura, (76, 5–25). Disponible en <https://doi.org/10.4067/s0718-22952010000100001>

A World Fit for Children. Artículo 5 y 20. (2002). Disponible en: <https://www.unicef.org/serbia/media/7321/file/A%20world%20fit%20for%20childr en.pdf>

Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena. (25 de junio de 1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>

Convención sobre los Derechos de Niño [CDN]. (2011). Art. 29.1 Guatemala. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28143.pdf>

Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace. (06 de octubre de 1999). Artículo ¼ y B/9. Disponible en: https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf

Declaration of Principles on Tolerance. (16 de noviembre de 1995). Artículo 1 y 4. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/declaration-principles-tolerance>

- Fernández Heredia, B. de la L., Aguirre Fernández, R., & Jiménez Ríos, E. J. R. (2022). *Bullying y violencia escolar, dos conceptos diferenciados de un mismo fenómeno: la violencia*. *Uaricha, Revista De Psicología*, 20 (Monográfico), 17–29. Recuperado a partir de <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/641>
- Gallego, U. (2006). *Comunicación familiar: Un mundo de construcción simbólicos y relacionales*. Manizales: Universidad de Caldas. (p. 73-74). Disponible en https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/juridicasysoc-uc/20190206065907/Rlef10_1_Completa.pdf
- González, R., Hernández R. y Valle R. (2009). *Acerca de los antecedentes de la Educación para la Paz*. Edu.cu. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/343/341>
- Gil Calvo, E. (2005). La privatización de la opinión pública. *Claves de Razón Práctica*, 154, 24-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319445>
- Heyck, P. (2011). *Derecho Internacional: Acuerdo Humanitario y resolución pacífica del secuestro*. Universidad de Rosario, (p.21). Disponible en <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/fa8ee9f3-aa75-4965-9822-933555c3af12/content>
- Horkheimer, M. (1972). “The Social Function of Philosophy” in *Critical Theory Selected Essays* Disponible en: https://monoskop.org/images/7/74/Horkheimer_Max_Critical_Theory_Selected_Essays_2002.pdf
- Iglesias, D. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Katia M. H. (16 de abril del 2019). *Álvaro B. Márquez-Fernández: El ocaso de la ciudadanía liberal y el sol naciente de nuevas ciudadanías en la era de la*

- globalización* Telos. Redalyc.org. (vol. 21, núm. 2, pp. 451-471). disponible en <https://www.redalyc.org/journal/993/99359223012/html/>
- Londoño, H., Muñiz, O., Correa, E., Patiño, D., Jaramillo, G., Raigoza, J., Toro, L., Restrepo, A. y Rojas, C. (2005). Salud mental en víctimas de la violencia armada en Bojayá (Chocó, Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 493-505. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634403.pdf>
- Márquez, F. (1997). *Modernidad y Posmodernidad: Del Humanismo Histórico a la Razón Escéptica, Agora*. CRHIES-ULA, Trujillo, Venezuela (No.11). Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17557/alvaro_marquez.pdf?sequence=2
- Matsuura, Koichiro. (2008). Message from Mr Koichiro Matsuura, Director-General of UNESCO, on the occasion of the International Day of the World's Indigenous People. UNESCO. Disponible en https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/indigenoustday2008_UNESCO_en.pdf
- Oviedo, S. (junio del 2013). *Eco(bio)lencia, irenología y lucha por la paz en nuestro mundo único*. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (núm. 74, pp. 41-82). Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/393/39348328003.pdf>
- Page, James S. (2008). *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age. Disponible en: <https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb8109bb9c6556b1d86e/1616100228018/Bajaj+EPE+Full+Book.pdf>
- Page, James S. (2008). *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Information Age. Disponible en: <https://philpapers.org/rec/PAGPEE-2>
- Reardon, B., Snauwaert, T. (1994). *Learning peace: the promise of ecological and cooperative education*. Albany: State University of New York Press. Disponible en

<https://paxhumana.mx/wp-content/uploads/2021/05/A-Pioneer-in-Education-for-Peace-and-Human-Rights.pdf>

Readon, B., Snauwaert, T. (1997). *Reardon, B. A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*. G.J. Andreopoulos and R.P. Human Rights Education for the Twenty-First Century. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. (255-261). Disponible en Unesco (2013). *Caja de Herramientas de educación para la paz*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221205.locale=es>

Robinson, S. (2009). *La nueva estrategia de control social. Miedo en los medios y terror en los espacios emergentes*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. disponible en <https://cdsa.aacademica.org/000-062/2239.pdf>

Seminario de Educación para la Paz. (2000). *Educación para la paz, una propuesta posible*, Asociación Pro Derechos Humanos, Madrid. (3ª Ed).

UNESCO. (1974). *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Section 18. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-education-international-understanding-co-operation-and-peace-and-education#:~:text=18.,likely%20to%20help%20solve%20them>.

United Nations General Assembly. (1993). *Vienna Declaration and Programme of Action (World Conference on Human Rights)*. New York: United Nations. P. 78-82). Disponible en <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>

United Nations. (2020). *United Study on Disarmament and Non-proliferation Education*. Artículo 20. 26 de mayo del 2002. Disponible en <https://disarmament.unoda.org/topics/education/>

Villaseñor Palma, K. (2018). Educación para la Paz: Conflictos y construcción. *Revista De Cultura De Paz*, 2, 349–351. Disponible en <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/36>

13.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN COMUNICACIÓN (TIC) Y SU INCIDENCIA EN LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA

Doris Leonor Acuña Mendoza⁵²
Universidad de La Guajira

RESUMEN

En un mundo cada vez más digitalizado y globalizado, la capacidad de gestionar eficientemente el conocimiento y aprovechar las TIC se ha vuelto crucial para impulsar la investigación y la innovación en las universidades. Por lo tanto, la combinación de estas herramientas es fundamental para potenciar la eficiencia, la colaboración y la difusión del conocimiento en el ámbito académico. La siguiente investigación tiene como objetivo analizar la gestión del conocimiento y las tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en los grupos de investigación en la Universidad de la Guajira, Colombia. En cuanto a los aportes teóricos nos fundamentamos en diversos autores entre estos a M.A. Soto Balbón; N.M. Barrios Fernández (2015); Cabero (2015); Carneiro (2009) entre otros. El tipo de investigación fue descriptiva, con diseño no experimental, de campo, transeccional. Se tomó como población de estudio a 80 directores que hacen parte de los grupos de investigación categorizados y no categorizados, realizándose un censo poblacional. Se utilizó un instrumento de 20 ítems con un cuestionario tipo dicotómico y cinco alternativas de respuesta, como resultado se determinó que los integrantes de los grupos de investigación tienen acceso a infraestructura de las

⁵² Universidad de La Guajira, Colombia ORCID:<https://orcid.org/000-0002-5764-168>. Doris Leonor Acuña Mendoza **Dra.** En Gestión de la Innovación. Investigadora asociada, Email: dacuna@uniguajira.edu.co, dorleo2011@gmail.com. Celular: 3007191624. Universidad de La Guajira, Colombia. Código registro ORCID:000-002-3851-6876.

tecnologías de información y comunicación (TIC), observándose un adecuado manejo de esta, por parte de los mismos además, las redes hacen parte fundamental para la transferencia de conocimiento, ubicándose este indicador en un nivel medianamente efectivo.

Palabras graves: Gestión, conocimiento; Tecnologías, investigación

ABSTRACT

In an increasingly digitalized and globalized world, the ability to efficiently manage knowledge and take advantage of ICT has become crucial to boost research and innovation in universities. Therefore, the combination of these tools is essential to enhance efficiency, collaboration and the dissemination of knowledge in the academic field. The following research aims to analyze knowledge management and Information and Communication Technologies (ICT), in research groups at the University of La Guajira, Colombia. Regarding the theoretical contributions, we rely on various authors, including M.A. Soto Balbon; N.M. Barrios Fernández (2015); Cabero (2015); Carneiro (2009) among others. The type of research was descriptive, with a non-experimental, field, transectional design. 80 directors who are part of the categorized and non-categorized research groups were taken as the study population, and a population census was carried out. A 20-item instrument was used with a dichotomous questionnaire and five response alternatives. As a result, it was determined that the members of the research groups have access to information and communication technology (ICT) infrastructure, observing adequate management of This, on their part, furthermore, networks are a fundamental part of the transfer of knowledge, placing this indicator at a moderately effective level.

Serious words: Management, knowledge; Technologies, research

INTRODUCCION

El papel de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las universidades ha hecho necesaria su inclusión para lograr grandes cambios y nuevas expectativas que apoyen una transformación en la gestión del conocimiento GC (Gestión del conocimiento), tanto de docentes como en los grupos de investigación. Este es el reto al que se enfrentan los docentes como principales responsables de la productividad en las IES, a través de la cual garantizan unos resultados en la categorización reconocida por Colciencias a las instituciones de educación superior en Colombia, y al mismo tiempo revolucionaron la forma de percibir el mundo globalizado en el ámbito investigativo. Por lo tanto, los investigadores deben estar actualizados y en constante conocimiento de nuevas herramientas que permitan hacer de la investigación un proceso altamente enriquecedor y a la vanguardia de las necesidades del contexto.

Por lo tanto, en las universidades se hace necesario desarrollar competencias básicas respecto al aprovechamiento de las TIC en los grupos de investigación. Lo que se pretende es analizar cómo las TIC transforman a través la Gestión del Conocimiento (GC) en las instituciones educativas en los procesos investigativos todo esto conlleva a analizar que es necesario preparar a los docentes en el uso y apropiación de las TIC como herramientas mediadoras en los procesos académicos e investigativos logrando así una transformación del conocimiento.

El proceso de investigación utilizando las TIC permite al investigador no solo socializar, el conocimiento de manera individual sino también a la comunidad científica y además de intercambiar a través de herramientas virtuales y redes de conocimiento, con herramientas como correo electrónico, chat, foro, wikis, enlaces a páginas web, directorios, encuestas, consultas electrónicas entre otras.

Los docentes investigadores formados en competencias básicas, en el manejo de algunas herramientas TIC actuales a disposición en la Universidad de La Guajira, tienen la posibilidad de transformar su conocimiento y por ende su proceso de investigación, pero para ello, es importante entender la gestión del conocimiento y su

incorporación a través de las (TIC) en los grupos de investigación de la institución. En tal sentido, la presente investigación esta encaminada a determinar cómo las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son fundamentales para impulsar la investigación y la innovación en la universidad de La Guajira a partir de los grupos de investigación como motores del avance académico y científico.

MARCO CONCEPTUAL

Dado que esta investigación analiza los modelos de la gestión del conocimiento que se apoyan en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación son los siguientes:

APOYO DE LAS TIC EN MODELO CESI (Nonaka-Takeuchi)

De acuerdo con este modelo la generación del conocimiento se realiza en cuatro fases: socialización, compartir experiencias e ideas personales del conocimiento tácito personal al conocimiento colectivo; externalización, que da paso del conocimiento tácito colectivo al explícito; combinación, en la que se efectúa el intercambio de conocimientos explícitos, documentos compartidos por diferentes modalidades, principalmente electrónicas y virtuales; y la interiorización o aprendizaje, donde el conocimiento explícito colectivo se transforma en tácito individual. Para ello se configuran los constitutivos de la GC: procesos y ciclos; mediaciones instrumentales y componentes de aprendizaje grupal y organizacional, elementos que son los ejes de la GC y se visualizan como una movilización al hacer que las cosas sucedan en el ciclo de producción (generación intermediación-aplicación del conocimiento con el apoyo de TIC). De estos dos tipos de conocimiento se deriva que la GC reside, principalmente, en cómo extender el conocimiento individual a los demás y que este mismo vuelva a generar nuevos

conocimientos tanto colectivos como individuales, dando lugar a la denominada espiral de conocimiento L. Hidalgo, (2015), explica los procesos de conversión de unos tipos de conocimiento en otros a través de unas determinadas fases, estas muestran cómo se va gestionando el conocimiento paso a paso y sus requerimientos con base a las TIC.

MODELO BUSTELO Y AMARILLA PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (BUSTELO Y AMARILLA, 1999)

Este modelo responde a las dinámicas propias de la informática educativa, que permite la participación de los diferentes actores involucrados en la construcción de conocimiento. De acuerdo con este modelo, además de la gestión de la documentación existe, en estrecha relación con ella, la gestión de la información, distribuida en bases de datos corporativas y aplicaciones informáticas, que no se conceptúan como documentos; pero que son una importante fuente de información registrada y lo representan. Desde este punto de vista, sin una adecuada gestión de la información, es imposible llegar a la gestión del conocimiento. Las propuestas de la Gestión del Conocimiento representan el modelo de gestión que se basa en gran parte en gestionar adecuadamente la información. Es por lo tanto, el paso previo que cualquier organización debe dar antes de tratar de implantar un sistema de gestión del conocimiento. Existen varios componentes que son necesarios para dar el salto de la gestión de la información a la del conocimiento.

En primer lugar, la Gestión del Conocimiento es un modelo de gestión de toda la organización. En dependencia de la organización, los sistemas de gestión de la información son cada vez más importantes en la medida que las tecnologías ofrecen nuevas posibilidades, para que se adapten a los modelos de gestión ya existentes.

MODELO DE INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍA (KERSCHBERG, 2000).

El siguiente modelo representativo de la integración tecnológica es el que sugiere Kerschberg en el que se reconoce la heterogeneidad de las fuentes del

conocimiento y se establecen diferentes componentes que se integran en lo que el autor denomina capas. El modelo establece la necesidad de una arquitectura potenciada con las diferentes tecnologías orientadas a apoyar el proceso de gestión del conocimiento. Posee un fuerte enfoque tecnológico, en el cual se pueden distinguir claramente los diferentes niveles o capas de acción: presentación, Gestión del Conocimiento y fuentes de datos. Presenta un alto nivel de integración potencial entre los componentes de cada una de las capas y ello, permite trabajar con estándares comunes, lenguaje común y un

alto nivel de comunicación entre los usuarios, que posibilita un gran dinamismo. Este modelo presenta los resultados de los procesos de Gestión del Conocimiento mediante un portal. Esto constituye un interesante punto de partida para la investigación que se realiza, al ser este uno de los primeros modelos que se plantea utilizar un portal como punto de interacción entre los usuarios y los resultados del manejo del conocimiento, en reconocimiento a que existen diferentes fuentes de información que interactúan con el mismo. Un ejemplo de la aplicación de este modelo son los grupos de investigación en las IES, donde los integrantes a través de redes comparten e interactúan documentación académica e investigativa sobre diversas temáticas. Permitiendo de esta manera que se genere este tipo de integración, con nuevas tecnologías, para apoyar el intercambio de información y conocimiento dentro de comunidad científica, constituyéndose en un espacio virtual de convergencia entre investigadores y educadores de diferentes países y comunidades.

CONCLUSIONES

Al concluir el procesamiento de los datos y analizar las respuestas proporcionadas por los profesores pertenecientes a los grupos de investigación en la Universidad de La Guajira, se evidencia una marcada tendencia hacia la aplicación de la Gestión del Conocimiento y el uso eficiente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como su notable incidencia en los grupos. Este criterio se respalda con una tasa superior al 80% de respuestas afirmativas suministradas por un porcentaje equivalente de profesores que hacen uso de las TIC.

Una conclusión adicional se relaciona con la colaboración de todas las actividades en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de la totalidad de los profesores integrados en los grupos de investigación. Esto facilita en un gran porcentaje poder difundir las investigaciones académicas y científicas, ofreciendo un amplio espacio para compartir conocimientos con colegas y profesionales dedicados a la investigación tanto interna como externamente.

Una tercera conclusión resalta que los investigadores emplean enfoques personalizados para la transmisión de conocimientos a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esta práctica confiere relevancia a las investigaciones al dinamizar

y ampliar los métodos de comprensión de los resultados. Cada investigador imprime un sello personal, lo que enriquece y diversifica significativamente el trabajo, facilitando la comprensión por parte de diversos públicos que acceden a él desde diferentes formas.

Otro aporte significativo de las TIC radica en la capacidad de exteriorizar el conocimiento hacia los grupos de investigación y la comunidad científica. Este aspecto cuenta con un amplio respaldo por parte de la mayoría de los investigadores en la Universidad de La Guajira, generando una circulación efectiva del conocimiento hacia diversas esferas de la sociedad y contribuyendo, al mismo tiempo, a elevar el prestigio de la Universidad de La Guajira.

La disponibilidad de nuevas tecnologías está desempeñando un papel fundamental en facilitar el intercambio efectivo de información entre los grupos de investigación y sus pares tanto a nivel interno como externo. Esto conlleva a una retroalimentación enriquecedora en los procesos investigativos, creando oportunidades propicias para fortalecer la gestión del conocimiento.

Otro factor concluyente es la presencia de repositorios, que se manifiestan como instalaciones virtuales o físicas destinadas a albergar los resultados de la investigación científica en la Universidad de La Guajira. Estos repositorios posibilitan a los investigadores, estudiantes y público en general acceder de manera ágil y oportuna a una variedad de información. Además, fomentan la utilización de estos datos en otras investigaciones, promoviendo un valioso intercambio de experiencias y conocimientos.

La gestión de la documentación, tanto la externa como la interna, recibe un fuerte respaldo y favoritismo por parte de los investigadores. Estos destacan que proporciona seguridad y accesibilidad de manera sencilla mediante las TIC, constituyendo un respaldo fundamental para las iniciativas de investigación de todos los grupos presentes en la Universidad de La Guajira.

La categorización establecida por Colciencias ha potenciado las bases de datos, brindando respaldo a los investigadores y grupos de investigación. Esto se traduce en que los artículos y trabajos desarrollados pueden obtener la aprobación del principal ente investigativo del país, clasificándolos desde la categoría A1 hasta la D. Esta clasificación

permite la participación en diversas modalidades de investigación, al mismo tiempo que fomenta la creación de nuevos modelos de gestión del conocimiento.

La transferencia fluida de conocimientos, experiencias y aprendizaje informal relacionado con las TIC es un aspecto ampliamente respaldado por los encuestados. Durante el operativo de campo, expresaron su preferencia por esta modalidad en un porcentaje promedio del 63%. Esto destaca la relevancia del conocimiento empírico como componente fundamental para la gestión efectiva del conocimiento.

Lo relacionado con las oportunidades de capacitación formal que brinda la Universidad de La Guajira a los grupos de investigación y los espacios para los procesos de formación en TIC es ampliamente reconocido por los encuestados quienes dan un alto margen de favorabilidad a este aspecto, pues lo califican con una nota promedio del 73%, situación muy positiva para lograr mejorar los procesos de gestión del conocimiento dentro y fuera del alma mater.

En última instancia, los evaluados expresan que sus respectivos grupos de investigación, a los cuales están integrados, están completamente vinculados a redes científicas del conocimiento, como REUNI+D, RedDOLAC, REDIPE, entre otras de gran relevancia en el ámbito científico y del conocimiento. Además, indican haber publicado informes, ensayos y artículos científicos en estas redes en los últimos 10 años.

RECOMENDACIONES

Teniendo como base la necesidad de organizar la gestión del conocimiento en la Universidad de La Guajira, es necesario realizar las siguientes recomendaciones a fin de empoderar el recurso humano, dedicado a los procesos investigativos:

Implementación de un Centro de Gestión del Conocimiento que brinde apoyo al trabajo profesional y técnico prestando servicios de información que cubra un variado rango de temas de investigación, fundamentalmente aquellos que tengan relación directa con el quehacer académico de la Universidad, así como también para brindar respuestas a los requerimientos que plantee la comunidad científica y cuyos objetivos pueden estar determinados por los siguientes:

- Crear los mecanismos de transmisión del conocimiento a través de las TIC para los grupos de investigaciones en las temáticas especializadas de cada uno de ellos y entre los diferentes integrantes del sistema de ciencia y tecnología con el sector público y privado.
- Realizar la transferencia del conocimiento hacia los sectores productivos, incorporando el conocimiento más avanzado en técnicas de gestión, consultoría y servicios.
- Promover el protagonismo de la gestión del conocimiento a los sectores de servicios estratégicos como eje de la innovación y del cambio hacia una mayor competitividad y en la investigación aplicada.

Para la dirección del anterior Centro de Gestión del Conocimiento se hace necesario la coordinación de un gestor, quien tiene el rol principal de identificar, recopilar, administrar y almacenar el conocimiento de la Universidad de La Guajira, de modo que este pueda ser compartido y revisado por otros departamentos de la organización. Otra de las labores que tiene el gestor del conocimiento es la creación de un ambiente que propicie la interacción creativa y colaborativa entre los grupos de investigación existentes al interior de la Universidad. Esto puede implicar la realización de cambios importantes en la cultura de los procesos de investigación y

su organización, así como la implementación de técnicas y sistemas que permitan que la información fluya a través de las TIC, sea reconstruida y reutilizada en función de los objetivos de la Universidad.

Diseñar un manual de gestión del conocimiento como una herramienta de ayuda a los investigadores, en donde se incluya los requisitos y modelos a seguir para compartir el conocimiento y experiencias con sus pares y otras instituciones de investigación científica del país y del exterior, permitiendo que estas sean intercambiadas de manera constante y generen enriquecimiento del saber entre las partes intervinientes.

Estructurar procesos de capacitaciones específicas que permitan a los investigadores y grupos de investigaciones conocer las últimas innovaciones en materia de las

herramientas de las TIC y la gestión del conocimiento y que dinamicen su empleo en la transmisión de mejores experiencias.

Elaborar un plan de gestión del conocimiento que incorpore las directrices y lineamientos hacia la gestión del conocimiento y la producción científica dentro de la Universidad de La Guajira.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

J. Cabero. (2015), "Impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las organizaciones educativas". [En línea] Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/75.pdf>.

Rodríguez C. A., Araujo de la Mata A. Urrutia G. J. (2001), "La GC científico-técnico en la universidad: un caso y un proyecto". En: Cuadernos de Gestión. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vol. 1. (1).

M.A. Soto Balbón, N.M. Barrios Fernández. (2015), "Gestión del conocimiento. Parte I. Revisión crítica del estado del arte". [En línea]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_2_06/aci04206.htm

Minakata, Arceo A. (2009), "Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción". Sinéctica, revista electrónica de educación. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciELO.org>

Nonaka I, Takeuchi H. (2004), "Proceso de creación del conocimiento". Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/58019/68087>

Tiwana, A., and Bush A.A. (2002), "A Comparison of Transaction Cost, Agency, and Knowledge-Based Predictors of IT Outsourcing Decisions: A U.S.-Japan Cross-Cultural Field Study". Journal of Management Information Systems, Vol. 24 No 1, pp. 259-300.

L. Hidalgo. (2015) "El docente y la gestión del Conocimiento en la educación superior de distancia" Disponible en: http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2740/1/lilliam_hidalgo_docente_gestion_del_conocimiento.pdf

T. C Carneiro. (2009). "Los desafíos de las TIC para el cambio educativo". Madrid, España: Fundación Santillana. [En línea]. Disponible en: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10

Tiwana. (2015), "Apoyo de las TIC para el desarrollo del modelo Seci". Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=17EP_K0M1VsC&pg=PA118

UNESCO.s.f.(2013) "Enfoques estratégicos sobre las TIC en la educación en América Latina y el Caribe". Chile, Santiago: OREALC/UNESCO, pp. 23-30.

Kerschberg L., (2000) "Knowledge Management: Managing Knowledge Resources for the Intelligent Enterprise", XXIII Taller de Ingeniería de Sistemas, Chile.

M.T. Lugo. (2010). "Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias". Revista Fuentes, Vol. 10, pp. 52-68.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Oxford University Press, México, 318pp.

Bustelo y Amarilla (1999) Modelo para la Gestión del conocimiento de la informática educativa, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5101931.pdf>

"Modelo de implantación de GC y tecnologías de información para la generación de ventajas competitivas". Tesis de grado. Universidad Técnica Federico Santa María, Departamento de Informática.

Valparaíso (Chile). Wasan T. y Chotchai Ch. (2006), "Factors inducing knowledge creation: empirical evidence from Thai construction projects". En: Engineering, Construction

Rodríguez C. A., Araujo de la Mata A. Urrutia G. J. (2001), "La GC científico-técnico en la universidad: un caso y un proyecto". En: Cuadernos de Gestión. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vol. 1. (1).

Tian J., Nakamori Y. y Wierzbicki A. P. (2009), "Knowledge management and knowledge creation in academia: a study based on surveys in a Japanese research university". En: Journal of Knowledge Management. Vol. 13 (2). pag: 76-92.

Fidalgo, A. (2001). "Tecnologías de la información para la gestión del conocimiento: aplicaciones y herramientas". Jornada de Gestión del Conocimiento y capital intelectual en la empresa. Santander.

Pavez S, A. (2009). Modelo de implantación de Gestión del Conocimiento y tecnologías de información para la generación de ventajas competitivas. Memoria para optar el título de Ingeniero civil informático. Universidad Técnica Federico Santa María. Valparaíso. 91 p.

Revilla, E.; Acosta, J.; Sarkis, j. (2006). "An empirical assessment of a learning and knowledge management typology for research joint ventures", International Journal of Technology Management, vol. 35, nº 1-4, pp. 329-348.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015) "Competencias TIC para el desarrollo profesional docente", [En línea]. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu>.

Trend (2000) “La gestión del conocimiento. La herramienta del futuro”, Varios autores, Trend Management Volumen 2 N°3, Marzo-Abril 2000, Chile, Pág 83-107

Acuña, Torres (2014). “Guía de Gestión Tecnológica en las Universidades”. Revista Dictamen libre, Universidad Libre Barranquilla.

Acuña (2014). “Gestión Tecnológica como Estrategia de Competitividad en la Organización” revista boletín Redipe, vol. 15, 2014, Pág., 207-112

Leyes:

Ley General de la Educación en Colombia (115 de 1994).

Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012), Proyecto Revolución Educativa Colombia Aprende.

Resolución 2565 de octubre de 2003, por el cual el Ministerio de Educación nacional establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, o emocional.

Decreto 366 del 09 de febrero de 2009, por el cual se reglamenta la organización de servicios de apoyo pedagógico para los estudiantes con discapacidades o y con capacidades excepcionales en el marco de la educación inclusiva

14.

CONSTRUYENDO ENTORNOS SALUDABLES EN CALI: ESTRATEGIAS PARA FORTALECER EL TEJIDO SOCIAL Y LA EQUIDAD

"Building Healthy Environments in Cali: Strategies to Strengthen Social Engagement and Equity."

John Fredy Bustos Lopez⁵³
Gustavo Adolfo Arteaga Botero⁵⁴
Universidad Javeriana Cali, Colombia.

Resumen

En el contexto de la ciudad de Santiago de Cali caracterizado poblacionalmente como un territorio receptor de migrantes y víctimas del conflicto armado, generando procesos de desarraigo de las personas respecto a sus territorios, identificando en ellos el reto de construir una territorialización responsable con el lugar de acogida y las personas que le acompañan en los procesos de construcción comunitaria.

En la "Semana Diagonal" el proyecto Vivo Mi Calle desarrollado por la Fundación Despacio, en asocio con el Tecnocentro Somos Pacífico, Colegio Nelson Garcés Vernaza y ACDI/VOCA retó a estudiantes de la Universidad Javeriana para dialogar sobre el "Construir entornos saludables en Cali" como una estrategia para fortalecer el diálogo entre la juventud del barrio Potrero Grande agrupada en el "Programa de Liderazgo Vivo Mi Calle" con el propósito de construir planes de mejora aterrizados al contexto del barrio que permita gestionar transformaciones en las formas de habitar el espacio público.

⁵³ MsC Ciudad y Urbanismo, docente hora cátedra, Universidad Javeriana. Asesor externo, proyecto Vivo Mi Calle - Correo John.bustos@javerianacali.edu.co. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7493-5023>

⁵⁴ PhD em Humanidades, director carrera arquitectura, Universidad Javeriana. Correo gustavo.arteaga@javerianacali.edu.co. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2972-7142>

Este artículo compuesto por 3 capítulos, el primero introduce el rol de las instituciones participantes y un contexto general del barrio Potero Grande, el segundo contextualiza los abordajes conceptuales que se dieron en ambas comunidades educativas, el tercero relata “los planes de mejora” en la experiencia de la Semana Diagonal; a la fecha de la redacción del documento los planes de mejora se encuentran en implementación, será tarea de siguientes artículos evaluar los impactos.

Abstract

In the context of the city of Santiago de Cali, characterized demographically as a receiving territory for migrants and victims of armed conflict, it generates processes of uprooting individuals from their territories, recognizing the challenge of responsibly building territorialization with the hosting place and the people accompanying them in community construction processes.

During the "Semana Diagonal," the Vivo Mi Calle project, developed by the Despacio Foundation in collaboration with Tecnocentro Somos Pacífico, Colegio Nelson Garcés Vernaza, and ACDI/VOCA, challenged Javeriana University students to engage in a dialogue about "Building Healthy Environments in Cali" as a strategy to strengthen dialogue among the youth of the Potrero Grande neighborhood grouped under the "Vivo Mi Calle Leadership Program." The goal is to develop improvement plans grounded in the neighborhood context to manage transformations in the ways of inhabiting public space.

This article, composed of 3 chapters, firstly introduces the role of participating institutions, and provides a general overview of the Potrero Grande neighborhood. The second chapter contextualizes the conceptual approaches in both educational communities. The third chapter narrates the "improvement plans" in the Diagonal Week experience. At the time of document writing, these improvement plans are in implementation, and subsequent articles will assess their impacts.

Palabras clave

Territorialización, aprendizaje servicio, construcción comunitaria, ciudades saludables.

Keywords

Territorialization, service learning, community construction, healthy cities.

Introducción

Vivo Mi Calle es un proyecto de la Fundación Despacio desarrollado en el programa Ciudades Saludables para Adolescentes que se ha desarrollado en dos fases, la primera fase de Mayo de 2019 a Abril de 2022 principalmente en el barrio Poblado 2 y Palmira; y la segunda fase entre noviembre de 2022 e irá hasta mayo de 2025, cuyo barrio de intervención en Cali es Potero Grande (Despacio, 2023)

El contexto institucional en el que se desarrolla el proyecto sitúa a la Alcaldía de Santiago de Cali en la puesta en marcha de una reforma administrativa de 2016 que da en el marco de la necesidad del fortalecimiento de las capacidades institucionales para gestionar los diversos problemas urbanos; esta reforma recoge, en el tema de seguridad, las reflexiones de las políticas públicas de seguridad ciudadana (PPSC) entre 1992 y 2016, donde se prioriza la lucha contra la pobreza como marco de la búsqueda de la seguridad y la lucha contra la violencia y la defensa de los derechos humanos. (Sanabria Pulido & Rodríguez Caporalli, 2017)

El resultado, cercano al programa presidencial “equidad para todos”, y contextualizado a Cali bajo en la estrategia de “Territorios de Inclusión y Oportunidades (TIOS) que consiste en la priorización de áreas donde se registran indicadores críticos de pobreza, violencia e inseguridad de esta estrategia resultan 3 programas, que según Álvaro Guzmán Barney y Alba Nubia Rodríguez Pizarro (Políticas Públicas de seguridad ciudadana y reformas administrativas 1993-2016 Sanabria Pulido & Rodríguez Caporalli, 2017, Chapter 07), se describen así:

- a. **Comprometidos con la seguridad.** Vincula a la comunidad en la apropiación y el respeto por la norma, sin dejar de lado las acciones de disuasión y reacciones que deben ser acometidas desde el ejercicio de la autoridad.
- b. **Resolución pacífica de conflictos.** Estimula las competencias ciudadanas de tolerancia y convivencia, al mismo tiempo, fortalece mecanismos de mediación y conciliación.

- c. **Seguimiento y evaluación TIOS.** Estudios e investigaciones que posibiliten el seguimiento y evaluación de los indicadores de pobreza, seguridad y violencia que se pretenden mejorar.

La segunda estrategia basada en “Bienestar para todos” consiste en el fortalecimiento institucional de los organismos de seguridad y justicia compuesto por 5 programas, de los cuales “ciudadanía activa y responsable” que vincula la ciudadanía de manera activa en los asuntos de seguridad de su barrio (Ibid, 224)

Estas condiciones institucionales significaron para los barrios impactados por el proyecto Vivo Mi Calle una oportunidad de complementar las acciones públicas, a través de principios del Urbanismo Participativo⁵⁵ y procesos de formación de jóvenes para hacer del espacio público un asunto de la agenda cotidiana; y de la juventud actores con capacidad de gestión institucional y comunitaria.

En el contexto barrial, no es suficiente observar datos socioeconómicos, por el contrario se debe percibir los atributos sociales y comunitarios que están presentes; para ello es necesario reconocer la historia (Uribe Castro et al., 2016), el origen de las personas que hoy habitan el espacio barrial (Holguin et al., 2019), los símbolos culturales, los valores que movilizan las personas, el tiempo que llevan habitando el territorio y las formas de construir esa territorialidad.

Es decir, si bien Poblado 2 y Potrero Grande están distanciados a no más de 2km, sus habitantes tienen formas diferentes de relacionarse con los espacios comunitarios, por poner un ejemplo, Poblado 2 es un barrio autoconstruido hace 50 años y cuyos fundadores y constructores, aún habitan las calles del barrio; por su parte Potrero Grande es un proyecto público gestionado por el gobierno y cuyos habitantes están desde el año 2005, como dijo algún joven en la conversación: “Estamos aprendiendo a ser comunidad”.

En ese proceso, se encuentra la institución “Tecnocentro Cultural Somos Pacífico” que desde 2009 nace por la iniciativa de la Hermana Alba Estella Barreto y en 2011 inicia

⁵⁵ Utiliza los principios del urbanismo táctico (Intervenciones rápidas de costo asequible y alto impacto), pero los elementos dispuestos son moldeables por la comunidad conforme a sus necesidades de uso. Están dispuestos para detonar procesos comunitarios, por ejemplo, la pista de baile en el [Aula Vivo Mi Calle](#)

operaciones en una casa de la zona con la alianza estratégica de organizaciones como Fundación Alvarilice, Paz y Bien, COMFANDI y la alcaldía de Santiago de Cali para la construcción y dotación de las actuales instalaciones del Tecnocentro que brinda servicios de formación cultural a jóvenes del sector y que se encontraba en una alianza con ACDI/VOCA para la implementación de un proyecto de intervención del espacio público con jóvenes para la prevención de la violencia. (Somos Pacífico, s. f.).

Contar con una institución como Tecnocentro con una población cautiva de jóvenes, el apoyo de ACDI/VOCA, el marco institucional de programas orientados a la intervención del espacio público, el involucramiento de la comunidad y la prevención de violencia, sumada a la experiencia de Vivo Mi Calle en el Poblado 2; se convierten en oportunidades para seleccionar el barrio Potrero Grande e implementar el programa de Liderazgo “Juventud Vivo Mi Calle” con la institución Nelson Garcés Vernaza vinculando a más de 30 adolescentes en un proceso de formación en ciudades saludables que intervendrán un espacio público del barrio.

Por su parte, la Universidad Javeriana adoptó la propuesta pedagógica del “Aprendizaje servicio” enfocada en la articulación del currículo académico con las propuestas de la doctrina social de la Iglesia sobre ecología integral y fraternidad para contribuir al Pacto Educativo Global (Barbosa Carrero & García Suarez, 2021). La iniciativa “Semana Diagonal” es una experiencia de inmersión que hacen las estudiantes con nuevas formas de aprender y enseñar, cercanas al aprendizaje servicio. Las competencias que busca fortalecer son la creatividad, la fraternidad, el aprendizaje estratégico y las habilidades sociales.

La experiencia E.69 Construyendo Entornos Saludables en Cali: Estrategias para fortalecer el tejido social y la equidad, fue la experiencia dinamizada por la Universidad tomando como referencia el proceso de formación en liderazgo que desarrolla el proyecto Vivo Mi Calle de la Fundación Despacio en sociedad con el Tecnocentro Somos Pacífico y ACDI/VOCA.

Esta experiencia de 3 días permitió realizar un acercamiento conceptual, contextual y finalmente práctico entre estudiantes de la Universidad Javeriana y el Barrio Potrero Grande para aplicar instrumentos de observación basados en la construcción de

entornos saludables. Durante estos días ambos grupos de jóvenes se encontraba desarrollando, por el lado de Potrero Grande, una sistematización de los retos que propone el contexto en el Parque de La Paz; y por el lado de la Universidad Javeriana se afinaron los instrumentos de observación para aportar conocimiento y tener objetos comunes de conversación con la juventud de Potrero Grande.

Metodología

En orden cronológico, la implementación de Vivo Mi Calle en Potrero Grande inició en Enero de 2023, mientras la Semana Diagonal se realizó en Septiembre de 2023.

En lo que respecta a la Semana Diagonal se planteó un reto de 3 días donde el primer día se abordaron las nociones conceptuales e imaginarias de las ciudades saludables y posteriormente la contextualización del barrio para evitar generar prejuicios, el segundo día se realizó una introducción a instrumentos de medición y posteriormente una visita dirigida al espacio y una conversación con la juventud de Potrero Grande y el tercer día se realizó la planeación de los planes de mejora según la información recopilada.

Día 1: Conceptualización

El orden cronológico da cuenta que las reflexiones conceptuales que se dan en la Semana Diagonal están enmarcadas en los desarrollos que la juventud ha identificado para referirse a las cosas, a su contexto y a su sentir a lo largo de los talleres de Juventud Vivo Mi Calle; que al momento de realizarse la Semana Diagonal se encuentra en la etapa final, con la necesidad de establecer formas de ver el espacio público e instrumentos para justificar la intervención de este para hacerlo medible.

Previo a explicar los conceptos, se pidió un primer ejercicio a los jóvenes de la Universidad Javeriana para enmarcarlos en el concepto de la imaginación de la comunidad saludable, con las preguntas:

Imagínese volver a ser un niño o niña, marque la hoja por detrás con su nombre. Y dibuje lo siguiente:

- El lugar que usted se sentía más segura cuando era niño o niña. (1 minuto)

- Dibuje el juego que usted más le gustaba jugar con sus amistades en el espacio público (1 minuto)
- Dibuje la actividad física favorita suya en el espacio público (1 minuto)
- Dibujen un objeto que le recuerde a usted el vivir en comunidad o vecindad (1 minuto)
- Discutan en grupo ¿Qué es para ustedes un espacio saludable? (5 Minutos)

Posteriormente se procedió a exponer la base conceptual establecida por Vivo Mi Calle en 2017 fue el de Ciudades Saludables debido a que aborda el ODS 3 (Buena Salud para Todos) (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, 2018) en relación a las políticas de seguridad asociadas a la prevención de la violencia que estaba manejando la alcaldía de Cali entre 2016-2019 y el ODS 11 (Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean más inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles) en reconocimiento de las brechas generadas en la construcción territorial del distrito de Aguablanca con relación a la población afrocolombiana (Bustos López, 2020).

La base conceptual se sitúa en el consenso de Shanghai sobre ciudades saludables (Healthy Cities Mayors Forum, 2016) se comprometió en 2016 a contribuir en esquemas de gobernanza al cumplimiento de los ODS con acciones políticas determinadas en un nuevo programa urbano compuesto de 10 ámbitos de actuación, donde los siguientes están relacionados al contexto institucional y social de Potrero Grande:

- (3) Invertiremos en nuestros niños, daremos prioridad al desarrollo durante la primera infancia y garantizaremos que las políticas y programas de las ciudades en materia de salud, educación y servicios sociales no dejen atrás a ningún niño;***
- (4) Haremos que nuestros entornos sean más seguros para las mujeres y las niñas protegiéndolas especialmente del acoso y la violencia de género;***
- (6) Combatiremos las diferentes formas de discriminación, contra las personas que tienen discapacidades o VIH/sida, las personas mayores, y otras;***
- (8) Diseñaremos nuestras ciudades a fin de promover la movilidad urbana sostenible, los desplazamientos a pie y la actividad física a través de barrios atractivos y respetuosos con el medio ambiente, infraestructuras para un***

transporte activo, leyes robustas sobre seguridad vial y la accesibilidad de las instalaciones de juego y ocio;

Estos conceptos fueron mostrados a los niños y niñas en un proceso de formación, que se da en el marco del servicio social estudiantil bajo la figura de Programa de Liderazgo, sin embargo, fueron reinterpretados a través de las discusiones colectivas, entendiendo por “Ciudades saludables”:

“Imagina que nuestra ciudad es como un enorme parque donde nos encanta pasar el tiempo porque nos hace sentir bien. Aquí podemos jugar, hacer ejercicio, respirar aire fresco y sentirnos seguras. Además, los adultos también pueden contribuir a que nosotros vivamos en Paz” Vivo Mi Calle, 2023.

Este concepto marca un escenario interpretativo de las dimensiones de acción tanto del proyecto como de la Semana Diagonal. Imagina, posiciona la discusión en algo que consideran todavía no está desarrollado, que trae consigo los atributos de jugar, hacer ejercicio, respirar aire fresco y la dimensión del acoso sexual callejero se relata en sentirse seguras.

Adicionalmente, los jóvenes reconocen que los adultos *también* pueden contribuir a vivir en Paz, lo que puede significar dos cosas, la primera la identificación de los adultos como actores generadores de violencia, y la segunda como la identificación de los adultos como agentes de cambio de sus territorios. Denotando una necesidad de fortalecer el trabajo comunitario en relación a mecanismos alternativos de resolución de conflictos.

Frente a este concepto, la juventud interpretó de la comunidad saludable:

“Es como tener una gran familia de vecinos que siempre están buscando formas de hacer que el lugar donde vivimos sea aún mejor, especialmente para los más jóvenes” Vivo Mi Calle, 2023

Este tipo de ejercicios requiere diálogos constantes entre los participantes del encuentro, bajo la premisa del “juego como acto poético” se planteó un segundo ejercicio a los estudiantes de la universidad Javeriana:

En la parte trasera de la hoja del ejercicio 1, luego mira a tu compa del lado, y responde con una palabra, y sin preguntarle, las preguntas:

- ¿Qué le gusta jugar?
- ¿Qué le gusta hacer?
- ¿Qué deporte prefiere?
- ¿Qué le da miedo?
- ¿Qué tareas hace en casa?
- ¿Cuida de alguien de su familia?
- ¿Qué le gustaría ser cuando sea grande?

Luego, compón un texto corto (Poesía, canción, frase, cuento, fábula, mito) utilizando todas las palabras de las respuestas anteriores sobre tu compa, y finalmente, intercambien dibujos y cuídenlos.

Este ejercicio permite romper el hielo entre personas que no se conocen, identificar a los públicos, sus miedos, sus gustos e intereses para conformar equipos de trabajo que maximicen las capacidades colectivas en proponer soluciones.

La contextualización del barrio se realiza posterior a que se rompa el hielo y se esté atento frente a las dimensiones conceptuales que se esperan observar en el espacio público.

Día 2: Maneras de Ver y Visita a Potrero Grande

El día 2 se dividió en dos sesiones, la primera asociada a los instrumentos de observación y la segunda una visita al barrio Potrero Grande para un encuentro entre las juventudes.

Después de conocer el contexto y considerando el trabajo de priorización de temas por parte de la Juventud de Potrero Grande se acotaron los temas de relevancia para observar, siendo:

- **Seguridad vial:** Riesgo de ser atropellado
- **Seguridad ciudadana:** Iluminación
- **Acoso callejero:** Estrategias de cultura y sensibilización comunitaria

- **Entorno:** Reducir el número de residuos en la zona y mantener zonas verdes.
- **Equipamiento Deportivo:** Para incentivar las visitas al Parque.

Las maneras de ver son ejercicios pensados en agudizar los sentidos sobre la espacialidad y los elementos que interactúan con nosotros, que a primera vista pasan desapercibidos. Se asume de nuevo, el rol del juego: “Exploradores de ciudad” referenciando a Keri Smith y su misión:

“Consiste en documentar y observar el mundo que te rodea como si no hubieses visto nunca. Toma notas, colecciona cosas que encuentres a tu paso, documenta tus hallazgos, busca patrones, copia, calca, céntrate en las cosas de una en una, registra aquello que te llama la atención” (Smith, 2019)

Adicionalmente se adoptan los principios de Keri Smith:

- Obsérvalo todo (Percibe el suelo bajo tus pies)
- Piensa que todo tiene vida
- Todo es interesante (Observa más de cerca)
- ~~Cambia tu trayecto a menudo.~~ Debido a las condiciones de seguridad, se recomendó no aplicar este.
- Observa durante mucho rato (Y también poco)
- Percibe las historias que se desarrollan a tu alrededor
- Observa Patrones y establece conexiones.
- Documenta tus hallazgos (Notas de campo)
- Observa el movimiento
- Crea un diálogo personal con tu entorno. Habla con él.
- Rastrea el origen de las cosas
- Utiliza todos sus sentidos.

Finalmente se puso un ejercicio práctico para poner en función los sentidos, el cual consistió en: Justo donde está sentada, documente 5 elementos del lugar que no haya visto recién se sentaron en el espacio. Al ser un ejercicio en grupo, se permitió enunciar cada elemento y hacer listas de chequeo que se adicionaron lo que otros grupos percibieron.

El ejercicio no consistió solo en percibir, también se presentaron formas de documentar los hallazgos como (a) documentar lo percibido, (b) coleccionar lo encontrado, (c) crear mapas de ruido, (d) identificar hábitos de consumo a través de los residuos que se encuentran en el piso, (e) invitación a la creación de dibujos para identificar los elementos importantes que perciben los jóvenes o el vecindario.

Al finalizar la mañana, se les pidió a los grupos de trabajo realizar un boceto o versión borrador del instrumento con el cual iban a proponer a los jóvenes de Potrero Grande Observar el espacio del Parque de la Paz. Adicionalmente, se les pidió la creación de una bitácora de registro de los elementos que encuentren para sistematizar la información y posteriormente convertirla en un plan de mejora con indicadores.

Este ejercicio fue replicado de manera simultánea por los jóvenes de Potrero Grande con miras a tener una conversación entre ambos grupos de juventudes.

La jornada de la tarde consistió en una visita al Barrio Potrero Grande, la primera parte de la sesión fue en un conversatorio entre los estudiantes de la Universidad Javeriana y Valentina Restrepo del equipo de Evaluación y Monitoreo, Yajaira Salazar y Lina Granja del equipo comunitario ambos equipos del Tecnocentro; también con Carlos Muñoz del barrio Poblado 2 y Norman Landazuri del Barrio Potrero Grande liderazgos comunitarios del equipo Vivo Mi Calle y Alejandra Ramírez la Coordinadora del Equipo Pedagógico que dirige los encuentros de Juventud Vivo Mi Calle.

Esta conversación sirvió para ajustar los instrumentos de medición, contextualización del barrio y aportes metodológicos de quienes trabajan directamente con los jóvenes para evitar usar a la Juventud Vivo Mi Calle como objeto de estudio, y más bien, considerarlos un par en la observación debido a que también estaban en proceso de desarrollar sus instrumentos de medición.

El encuentro entre las juventudes se realizó en un inicio en las instalaciones del Colegio Nelson Garcés Vernaza donde se compartieron juego rompe hielo, las ideas generales y problemáticas identificadas por el grupo de liderazgo; y finalmente se realizaron mesas de trabajo para armonizar los instrumentos de observación, distribuir roles e intercambiar opiniones frente al contexto y posible impacto del trabajo realizado.

Cada instrumento fue puesto en funcionamiento para observar el espacio público en una ventana de 1 hora donde ambas juventudes aplicaron los instrumentos de observación y concluyeron la jornada con observaciones respecto a los primeros hallazgos que encontraron.

Día 3: Desarrollo Planes de Mejora

De parte de la juventud de la Universidad Javeriana se presentaron 3 planes de mejora con los componentes, a continuación se presentan el estado de avance de las propuestas de mejora:

- **Se realizaron:**
 - Delimitar las zonas verdes con arbustos o rejas
 - Incrementar la cantidad de áreas verdes y árboles en el sector
 - Vincular a la comunidad en jornadas de siembra
 - Instalar mobiliario resistente al agua
 - Revisar la iluminación del sector con las autoridades municipales
 - Creación de rampas de acceso al parque
 - Organizar actividades, clases de baile, partidos y aumentar el comercio
 - Ubicar un gimnasio al aire libre y una zona de juegos en el parque
- **Se está trabajando en ellos:**
 - Concientización y educación relacionada al manejo de los residuos
 - Gestionar recursos a través de proyectos público privados para obtener juegos, bancas o materiales de autoconstrucción
 - Mejorar la señalización de las calles alrededor del parque
 - Crear un espacio de reflexión y de diálogo
- **No se pueden trabajar:**
 - Disponer cestos de residuos sólidos
 - Colocar pompeyanos para reducir la velocidad
 - Aumentar la diversidad vegetal teniendo en cuenta los servicios ecosistémicos

Estos resultados fueron compartidos con la comunidad educativa, el proyecto Vivo Mi Calle y algunos se encuentran en estado de implementación. Las acciones que no se pueden trabajar están relacionadas a competencias de la Alcaldía de Cali y se dejaron para adicionar en el presupuesto participativo; pero el cambio de administración el 1 de enero de 2024 puede cambiar las prioridades de intervención.

Resultados

Los resultados obtenidos del encuentro en las juventudes de Potrero Grande y la Universidad Javeriana parte de las herramientas para construir conceptos comunes, entendibles por las comunidades y los implementadores de los proyectos; esto facilita la comprensión entre las partes y un mayor aprovechamiento de los tiempos de interacción entre las partes.

Un segundo elemento para resaltar están las “maneras de ver”, una oportunidad para ser creativo frente a la sistematización de las observaciones y la proyección respecto al objetivo final. El desarrollo de instrumentos propios permite agudizar los sentidos, para sistematizar los posibles usos de los espacios públicos en relación a los comportamientos existentes de las personas, casi que es una investigación para seguir el rastro de lo que ha ocurrido en el espacio público mientras los y las observadores no se encuentran en el espacio.

A través del juego la experiencia de inmersión las juventudes dejaron de ser por un instante de lugares y conocimientos diferentes; las problemáticas del barrio se expusieron a través de planes de mejora y los instrumentos de observación se convirtieron en las herramientas para fortalecer el conocimiento sobre esas

problemáticas. Juntas, salieron al espacio público, no en una relación de investigador-objeto de estudio, sino de pares que intercambian la curiosidad por entender las dinámicas que el espacio ha dejado como huella a través de los usos que genera la comunidad de este.

En relación a los procedimientos y planes de mejora se observó una coherencia entre las necesidades de la juventud de Potrero Grande y los instrumentos de observación sugeridos y ajustados en compañía de la Juventud de la Universidad Javeriana, finalmente los resultados se pueden agregar según las siguientes categorías:

- **Construcción de Entornos Saludables:**

- Delimitación y Mejora de Zonas Verdes: Se propuso delimitar las zonas verdes con arbustos o rejas, así como incrementar la cantidad de áreas verdes y árboles en el sector. Se gestionó el recurso para disponer de mallas que separan los espacios para garantizar la visibilidad y reducir la percepción de inseguridad.
- Seguridad Vial y Ciudadana: Se abordaron temas relacionados con la seguridad vial, como el riesgo de ser atropellado, y se propuso revisar la iluminación del sector con las autoridades municipales para mejorar la seguridad ciudadana. Aunque se realizaron los acercamientos con la Secretaría de Movilidad de Cali, apenas se logró la dotación de un cicloparqueadero iluminado para permitir a las personas llegar con su bicicleta al espacio; frente a la iluminación, se trabajó con EMCALI para la reparación de las luminarias y con el DAGMA y la Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos (UAESP) para la poda de los árboles y ampliar la cobertura de la iluminación.

- **Fortalecimiento del Tejido Social:**

- Actividades y Eventos Comunitarios: Se propuso la organización de actividades como clases de baile, partidos y actividades comerciales para promover la interacción social y el uso del espacio público a través de un plan de activaciones liderado por los equipos comunitarios de Vivo Mi Calle y el Tecnocentro para generar un estímulo de 300.000 pesos a los

liderazgos comunitarios para proponer actividades con impacto en la juventud y la vitalidad del espacio público.

- Participación Activa de la Comunidad: Se creó un comité de vecinos que se reúne de manera periódica para pensar actividades relacionadas a la activación del espacio público y la vinculación de otros actores en la gestión de los planes de mejora.

- **Equidad y Sensibilización:**

- Acoso Callejero y Cultura de Sensibilización: Se identificó el acoso callejero como una preocupación, proponiendo una estrategia de socialización con los comercios aledaños para que sean respondientes ante una situación de riesgo; así mismo se socializó la ruta de atención dispuesta por la alcaldía de Santiago de Cali.
- Educación sobre Manejo de Residuos: Se está trabajando en concientizar y educar a la comunidad sobre el manejo adecuado de residuos, destacando la importancia de la responsabilidad ambiental. La comunidad manifestó que disponer recipientes para los residuos va a atraer problemas por acumulación, entonces no se dispusieron estos elementos pues puede generar conflictos.

- **Diálogo y Reflexión:**

- Mesas de Trabajo y Diálogo: El comité de vecinos es un espacio que está propiciando mesas de trabajo entre la juventud de Potrero Grande, fomentando el diálogo, intercambio de ideas y la colaboración con actores institucionales en el barrio.

- **Participación Continua y Evaluación de Impacto:**

- Implementación en Curso: Algunas de las propuestas se encuentran en proceso de implementación, lo que indica una acción concreta hacia la mejora de los entornos saludables y el fortalecimiento del tejido social.

- Necesidad de Evaluación Continua: Se reconoce que la evaluación de impacto será tarea de futuros artículos, lo que sugiere un enfoque continuo en el seguimiento y la evaluación de las intervenciones para comprender su efectividad a lo largo del tiempo.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas de la implementación del proyecto Vivo Mi Calle y la Semana Diagonal en Potrero Grande revelan la eficacia de enfoques participativos para abordar los desafíos urbanos. La construcción de entornos saludables no solo se limita a mejoras físicas, como zonas verdes y seguridad vial, sino que implica una transformación integral que promueve la participación activa de la comunidad. La estrategia de vincular a los residentes en jornadas de siembra y actividades culturales demuestra el valor de la colectividad en la construcción de espacios más saludables y equitativos.

Desde una perspectiva del aprendizaje servicio, se destaca la importancia de la sensibilidad hacia el entorno y la comunidad en el diseño urbano. Los resultados muestran que la conceptualización de ciudades saludables va más allá de la infraestructura física, abarcando aspectos culturales, sociales y emocionales. La incorporación de ejercicios de observación, como el de "Exploradores de ciudad," resalta la necesidad de que los futuros profesionales se sumerjan en la realidad de los habitantes y consideren sus experiencias subjetivas al planificar y diseñar espacios públicos.

En términos de evaluación continua, es imperativo que los políticos y planificadores urbanos consideren la sostenibilidad a largo plazo de las intervenciones. El cambio de administración en 2024 y las prioridades cambiantes pueden influir en la implementación y seguimiento de los planes de mejora propuestos. La adaptabilidad y la inclusión de la comunidad en procesos de toma de decisiones son clave para el éxito a largo plazo de intervenciones destinadas a construir entornos saludables y fomentar el tejido social en contextos urbanos desafiantes.

Referencias bibliográficas

- Barbosa Carrero, A., & García Suarez, G. E. (2021). *Del salón de clases al terreno de la vida real*. <https://www.javeriana.edu.co/hoy-en-la-javeriana/del-salon-de-clases-al-terreno-de-la-vida-real/>
- Bustos López, J. F. (2020). *Choques de realidad: la producción social de territorio en el distrito de Aguablanca Cali* [Universitat Oberta de Catalunya (UOC)]. <http://hdl.handle.net/10609/129907>
- Despacio. (2023). *Vivo Mi Calle – Despacio*. <https://www.despacio.org/portfolio/vivo-mi-calle/>
- Healthy Cities Mayors Forum. (2016). *Consenso de Shanghai sobre Ciudades Saludables*.
- Holguin, C. J., Ayala Osorio, G., & Franco, L. (2019). *Potrero Grande: una historia de dominación ambiental y cultural* (G. Ayala Osorio, Ed.; 1ª ed., Vol. 1). Universidad San Buenaventura Cali.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-. (2018). ODS en Colombia: Los retos para 2030. En PNUD. https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODS/undp_co_PUBL_julio_ODS_en_Colombia_los_retos_para_2030_ONU.pdf
- Sanabria Pulido, P., & Rodriguez Caporalli, E. (2017). *Transformar lo público: perspectivas sobre la reforma administrativa de Santiago de Cali de 2016*. Universidad Icesi; Sello Editorial Javeriano Cali. <https://doi.org/10.18046/EUI/escr.14.2017>
- Smith, K. (2019). *Cómo ser un explorador del Mundo* (Editorial Planeta, Ed.; 1ª ed.).
- Somos Pacífico. (s. f.). *Historia - Tecnocentro Cultural Somos Pacífico*. Recuperado 12 de diciembre de 2023, de <https://sospacifico.org/historia/>
- Uribe Castro, H., Holguín, C. J., & Ayala Osorio, G. (2016). De “invasores” a población urbanizada: encerramiento simbólico de los habitantes de Potrero Grande en Cali-Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 21, 181–211. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i21.925>