

Congreso
Internacional de estudiantes
sentipensantes
CIES

ISBN 978-1-957395-31-9

Redipe, educadores por la calidad formativa y de vida

TÍTULO DEL LIBRO:

EDUCACIÓN SENTIPENSANTE

Jornada 08 de diciembre, II CIES

ISBN: 978-1-957395-31-9

Diciembre de 2023

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

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

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

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Comité Editorial

Julio Cesar Arboleda, Redipe

Rosa Martha Gutiérrez (UNAM)

Pablo Rodríguez Herrero (UAMadrid)

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda (Univalle, Programa de Filosofía)

Sebastián Franco Llanos (Redipe, Col)

Gustavo Adolfo Arteaga Botero (Pujc)

Reina Saldaña Duque (USB)

Luz Marilyn Ortiz (UDFJC)

Inidia Rubio (UMR; Angola)

Leidy Carolina Cuervo (USColombiana)

CONTENIDO

GENERALIDADES. 5

1. LA INVESTIGACIÓN EN LAS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA.
MIRADAS PRELIMINARES EN TORNO A LAS TENDENCIAS DE INDAGACIÓN

Reina Saldaña Duque; Gabriela Bonilla; Kimberlyn Dayana Montenegro; Valentina Alvarado Marroquín; Maria Camila Ortiz Millán; Ingrid Viviana Herrera Cubillos; Sharon Lizeth Gonzalez Ramírez.8

2. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURALnEN CONTEXTOS DE FORMACIÓN BILINGÜE

Margarita Alexandra Botero Restrepo, Universidad del Quindío.....26

3. LA GESTIÓN DEL AGENCIAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS ESCOLARES

Marybel Capera Tovar, Dermin Rogelio Sarmiento Rivera.....38

4. IMPULSO EDUCATIVO: NUEVOS HORIZONTES PARA VILLAVICENCIO

Fernando Campos Polo - Nicolás Guarnizo Carballo Magister, Universidad de los Llanos59

5. LA INVESTIGACIÓN EN LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.
REFLEXIONES PRELIMINARES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE LAS REDES DE INVESTIGACIÓN A NIVEL INTERNACIONAL

Ana Gabriela Restrepo Cuaran; Ana Maria Paz Giraldo; Reina Saldaña; Valentina Alvarado Marroquín; Maria Camila Ortiz Millán; Ingrid Viviana Herrera Cubillos; Sharon Lizeth Gonzalez Ramírez, USB.....77

GENERALIDADES



I CIES- REDIPE 2023

CONGRESO INTERNACIONAL SENTIPENSANTES

Jornada

08 de diciembre de 2023

REDIPE- UNAM, México. Facultad de Estudios Superiores, Acatlán

HORA:

10:00 AM Mexico City- 11:00 AM Colombia

Join Zoom Meeting

<https://cuaieed-unam.zoom.us/j/81091408873?pwd=aDhpUmZXWTJRVFgzT3ZlMGpqNWgzZz09>

Meeting ID: 810 9140 8873

Passcode: REDUNAM23

<https://redipe.org/eventos/i-cies-2023/>

Presentación

Dado que en el alma de la educación reside la función de educar, de promover la formación de consciencia multidimensional, racional y no racional, comprensiva, sintiente, generativa y actuante, entre otras que permitan ser dignos tejedores de vida, el presente Congreso representa un escenario para que los estudiantes y docentes presenten avances y logros de sus indagaciones, reflexiones, investigaciones y actividades en las áreas del saber y del conocimiento que adelanten, y en las cuales ponen de manifiesto sus ocupaciones, sea por el arte, la ciencia, la tecnología, el medio ambiente, la cultura, o entre otros ámbitos por la sociedad y el tejido cósmico y vital del cual hacen parte, para que estos se apliquen y usen con sentido edificante.

Comité científico del CIES

Rosa Martha Gutiérrez (UNAM)
Pablo Rodríguez Herrero (UAMadrid)
Carlos Adolfo Rengifo Castañeda (Univalle, Programa de Filosofía)
Sebastián Franco Llanos (Redipe, Col)
Gustavo Adolfo Arteaga Botero (Pujc)
Reina Saldaña Duque (USB)
Luz Marilyn Ortiz (UDFJC)
Inidia Rubio (UMR; Angola)
Leidy Carolina Cuervo (USColombiana)

INSTITUCIONES VINCULADAS

Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE); Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana de Cali – uniminuto- Universidad Nacional Autónoma de México: UNAM, FES Acatlán, Universidad de San Buenaventura- Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer.

PROGRAMACIÓN JORNADA COLOMBIA

11:00 . 1:50

Modera:

Andrés Felipe Pérez
Investigador Redipe

11:10

Sociedades de debate, una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico: un estudio de caso de las experiencias y percepciones de escolares en cuatro países de América Latina

Luz Elena Quiroz Millán
Universidad de La Salle.

11:25

Aportes ontológicos y lingüísticos de Giorgio Agamben a la competencia comunicativa intercultural en lenguas extranejeras

Jorge Hernán Herrera Pineda
Universidad del Quindío

11:40

Arte, un concepto por definir

Grupo Juvenil de filosofía Arjé, Colegio Hispanoamericano

11:55

La investigación en las licenciaturas en educación infantil. Reflexiones preliminares en torno a las prácticas pedagógicas a partir de las REDES de investigación a nivel internacional

Ana Gabriela Restrepo Cuaran; Ana Maria Paz Giraldo; Reina Saldaña; Valentina Alvarado Marroquín; Maria Camila Ortiz Millán; Ingrid Viviana Herrera Cubillos; Sharon Lizeth Gonzalez Ramírez
Universidad de San Buenaventura

12.10

La educación ambiental es pensamiento complejo y filosofía del derecho natural.

Construcción edificante del Seminario sobre Fundamentos de la educación ambiental en la U.Valle. Cali Colombia

Luis Antonio González Escobar
Univalle-Unicepes

12:25
SESIÓN PREGUNTAS

12:35

<https://youtu.be/xH551NWU1ZA>

La gestión de la crítica en la enseñanza de las matemáticas escolares

Marybel Capera Tovar

Dermin Rogelio Sarmiento Rivera

Universidad Católica de Manizales

12:50

Impulso Educativo: Nuevos Horizontes para Villavicencio

Nicolás Guarnizo y Fernando Campos Polo

Universidad de los Llanos

1:10

Reflexiones críticas y generativas sobre la actualidad del macizo colombiano a partir del XI encuentro de pueblos y semillas en la Vega, Cauca

Andrea Sarria Tulande, Fundación Coexiste, Colombia

Juan E. Murillo Ruiz - Cristhian Camilo Londoño Rodríguez

Universidad del Valle

1:25

La investigación en las Maestrías en Educación en Colombia. Miradas preliminares en torno a las tendencias de indagación

Reina Saldaña Duque; Gabriela Bonilla; Kimberlyn Dayana Montenegro; Valentina Alvarado Marroquín; María Camila Ortiz Millán; Ingrid Viviana Herrera Cubillos; Sharon Lizeth Gonzalez Ramírez

Universidad de San Buenaventura

<https://youtu.be/fcg5uy46CnY-->

Estrategias para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural

En contextos de formación bilingüe

Margarita Alexandra Botero Restrepo

Universidad del Quindío

1:40 Sesión de preguntas

JORNADA UNAM- MÉXICO

1:50-

congreso@redipe.org

direccion@redipe.org

www.redipe.org

COMITÉ DE CALIDAD REDIPE: Pedro Ortega Ruiz, Ph D Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal- Redipe). José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme-Redipe. Heitor Valdir Barzoto, Ph D Universidad de Sao Paulo, Brasil. María Emanuel Melo de Almeida, Ph D Universidad Aberta, Portugal. Rodrigo Ruay Garcés Ph D, Universidad La Serena-Chile. Salvador Ponce Ceballos, Ph D UABC, México. Manuel Salamanca López Ph D, U. Complutense de Madrid. Carlos Arboleda A. PhD Southern Connecticut State University, EE UU. Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid. Angélica Urquiza, UNACH, Ecuador. Claudia Marín, Universidad Hispanamericana, Costa Rica. Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe.

1.

LA INVESTIGACIÓN EN LAS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA. MIRADAS PRELIMINARES EN TORNO A LAS TENDENCIAS DE INDAGACIÓN¹

Research in the Master's in Education in Colombia. Preliminary looks at research trends

**Reina Saldaña Duque;² Gabriela Bonilla³; Kimberlyn Dayana Montenegro⁴;
Valentina Alvarado Marroquín⁵; Maria Camila Ortiz Millán⁶; Ingrid Viviana Herrera
Cubillos⁷; Sharon Lizeth Gonzalez Ramírez⁸**

Resumen

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 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. Correo: reinadualesaldana@gmail.com ; ORCID: 0000-0002-6224-4911

³ Estudiante de VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo: gabriela.bonilla@colegiobennett.edu.co; ORCID: 0009-0006-1063-157X

⁴ Estudiante de VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo: kimberlyn.m56@gmail.com; ORCID: 0009-0006-0813-7337

⁵ Estudiante de VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo: valvaradom@correo.usbcali.edu.co ; ORCID: [0009-0002-9515-8945](https://orcid.org/0009-0002-9515-8945)

⁶ Estudiante de VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de San Buenaventura Cali. correo: mcortizm@correo.usbcali.edu.co; ORCID: [0009-0000-6026-8605](https://orcid.org/0009-0000-6026-8605).

⁷ Estudiante de VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo: ivherrerac@correo.usbcali.edu.co ; ORCID: [0009-0008-5492-7246](https://orcid.org/0009-0008-5492-7246)

⁸ Estudiante de VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo: slgonzalezr1@correo.usbcali.edu.co ; ORCID: [0009-0002-7550-5698](https://orcid.org/0009-0002-7550-5698)

Este artículo de revisión documental y reflexión en torno a los programas de Maestría en Educación en Colombia, busca determinar la oferta, estructura administrativa, organización educativa, así como su ubicación geográfica e implicación y apuesta a nivel investigativo de dichos programas, la incidencia de sus redes y grupos de indagación en los campos y prácticas socio-culturales.

De igual manera, sugiere una mirada al marco normativo que las regula 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 y en los grupos de investigación que la respaldan, a partir de las publicaciones que se socializan e incorporan en Min Ciencias, con la finalidad de reflexionar sobre la importancia de la misma. 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, formación, investigación en maestrías, calidad

Summary

This article of documentary review and reflection on the Master's in Education programs in Colombia, seeks to determine the offer, administrative structure, educational organization, as well as its geographical location and involvement and commitment at the investigative level of said programs, the incidence of their networks and inquiry groups in socio-cultural fields and practices.

Likewise, it suggests a look at the regulatory framework that regulates them, emphasizing high-quality accreditation requirements and going through the burden of significance that the quality attribute implies. It focuses on the research emphases of the programs and the research groups that support it, based on the publications that are socialized and incorporated in Min Ciencias, with the purpose of reflecting on its importance. A reflection is made 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, training, research in master's degrees, quality

Introducción

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 93 programas de Educación a nivel (regional) en sus GrupLac registran una producción de artículos, capítulos de libros y libros alrededor de 92 % en los 184 grupos de investigación dentro de lo cual se denota una tendencia denominativa de los mismo en campos como las estéticas, las Tics, la pedagogía y el desarrollo humano.

De acuerdo con los documentos institucionales publicados en los programas de 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 denotan 93 programas en 63 universidades, en cuyo caso, prevalecen las universidades privadas en un 80%. Otro aspecto de la parte administrativa tiene que ver con la denominación, y es la *educación* quien ocupa un porcentaje más alto con un 53.76%. Al respecto, el decreto 1295 de 2010 en su artículo 5 indica que las denominaciones de los programas requieren corresponder con los contenidos curriculares, apuestas, perspectivas académicas y nichos de indagación desde donde dialogan. Así mismo, la ley 30 de 1992 indica que “la denominación de los programas de maestría [...] conducen al título de magíster [y requieren] referirse a la respectiva disciplina o a un área interdisciplinar del conocimiento” (p.5)

Es importante aclarar que no solo la denominación es importante en un programa sino también los procesos de alta calidad en tanto posibilitan la movilidad en relación a pasantías, redes, grupos, proyectos de investigación conjuntas entre universidades, al

igual que la gesta de conocimientos a nivel de maestría. El Decreto 1330/2019 aboga por una calidad y reconocimiento de los programas centrada en la corresponsabilidad entre institución, programa y sociedad, es decir, un programa que se correlacione con las necesidades sociales, culturales, políticas de la región y el país. La calidad no tan solo medida en términos de gestión y administración instituida e instituyente, sino encaminada a la producción de conocimiento en clave a las problemas socio-culturales. Así mismo, la Ley 1330/2019 en su art.3. indica que “la acreditación de alta calidad es el reconocimiento de alta calidad que otorga el Ministerio de Educación Nacional a los programas y a las instituciones que cumplen con los más altos criterios de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos teniendo en cuenta la naturaleza jurídica, identidad, misión, tipología, niveles de formación y modalidades” (p.9), es así como de los 93 programas de maestrías consultadas 47 son certificados de alta calidad a nivel nacional, lo que posibilita establecer redes, convenios y movilidades académicas e investigativas.

Así mismo, es menester indicar en este campo de mirada administrativa que, si bien existe autonomía dada por el MEN a las universidades y con ello a los programas en términos de denominación, organización de actividades académicas y flexibilidad curricular, sumado al ejercicio de certificación de alta calidad desde donde se reconoce su nivel académico, investigativo, el talento humano, capacidad física y demás requerimientos para la orientación de alto nivel de los programas, es fundamental el eje de homologaciones y con ello los créditos representados en profundizaciones, investigación de los programas. Éstos son indicadores de tiempos desde donde un estudiante podrá tomar para su proceso académico, profesional, indagativo, es decir que de una u otra manera marcan rutas de trabajo y dinámicas de encuentros curriculares al interior de los programas, con lo cual es importante indicar que la duración de un programa se mide con los créditos y alcances de los mismos. En torno a estos tiempos de duración, se denota que los programas de Maestría en Educación en Colombia tienen una longevidad de dos (2) años en promedio.

Las instituciones de educación superior

Definirán la organización de las actividades académicas de manera autónoma. Para efectos de facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y egresados y la flexibilidad curricular entre otros aspectos, tales actividades deben

expresarse también en créditos académicos. Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes. (Decreto 1295, 2010., p.1)

En síntesis, las maestrías en educación en Colombia son regidas por dictámenes emanados del MEN y con ello de las políticas públicas para la Educación Superior desde donde se regula y establecen medidas en términos de flexibilidad y autonomía curricular, denominaciones, tiempos, créditos, alcances y retos, los cuales se deben direccionar en cada programa, es decir, las maestrías de profundización o investigación, las movilidades, apuestas académicas y proyecciones sociales, profesionales y educativas se direcciona desde cada programa formativo.

Programas de Maestría en educación en Colombia

Como se ha indicado, existe en Colombia 93 programas de Maestrías en educación en 63 Universidades, acorde a lo que se especifica:

Tabla 1. Programas de Maestría en Educación

Universidad	Nombre del Programa
<i>UNIVERSIDAD NACIONAL</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
<i>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL</i>	MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
<i>UNIVERSIDAD DEL CAUCA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, ESTUDIOS DEL CUERPO Y LA MOTRICIDAD
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

<i>UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE PEREIRA - UTP</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
<i>UNIVERSIDAD DE CALDAS</i>	MAESTRIA EN EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD DE CORDOBA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
<i>UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA</i>	MAESTRIA EN EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD MILITAR- NUEVA GRANADA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
<i>UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DEL CHOCO- DIEGO LUIS CORDOBA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
<i>UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS</i>	MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
<i>UNIVERSIDAD-COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIOCULTURAL
<i>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</i>	MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO
<i>UNIVERSIDAD DEL VALLE</i>	MAESTRIA EN EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD DE NARIÑO</i>	MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
	MAESTRIA EN EDUCACION
	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA SOCIAL
<i>UNIVERSIDAD DEL TOLIMA</i>	MAESTRIA EN PEDAGOGIA Y CULTURA
	MAESTRIA EN EDUCACION

<i>UNIVERSIDAD DEL QUINDIO</i>	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y MEDIACIONES TECNOLÓGICAS
<i>UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER</i>	MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA</i>	MAESTRIA EN PRACTICA PEDAGOGICA
<i>UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
<i>UNIVERSIDAD DISTRITAL-FRANCISCO JOSE DE CALDAS</i>	MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA
<i>PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN AMBIENTAL
<i>UNIVERSIDAD SANTO TOMAS</i>	MAESTRIA EN EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA</i>	MAESTRIA EN EDUCACION PARA LA INNOVACION Y LAS CIUDADANIAS
<i>UNIVERSIDAD DE LA SABANA</i>	MAESTRIA EN EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD DEL NORTE</i>	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA
<i>COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO</i>	MAESTRIA EN EDUCACION
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIADA POR TIC

<i>UNIVERSIDAD BUENAVENTURA</i>	<i>SAN</i>	MAESTRIA EN EDUCACION: DESARROLLO HUMANO
		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA
		MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
		MAESTRIA EN DOCENCIA EN EDUCACION SUPERIOR
<i>UNIVERSIDAD MARIANA</i>		MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
		MAESTRIA EN PEDAGOGIA
<i>UNIVERSIDAD MANIZALES</i>	<i>DE</i>	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
		MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
<i>UNIVERSIDAD CATOLICA DE ORIENTE -UCO</i>		MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
		MAESTRIA EN EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD ARBOLEDA</i>	<i>SERGIO</i>	MAESTRÍA EN DOCENCIA Y EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
<i>UNIVERSIDAD EL BOSQUE</i>		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS
		Maestría EN EDUCACION
<i>UNIVERSIDAD TOMAS</i>	<i>SANTO</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL
<i>UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA</i>	<i>LA GRAN</i>	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
<i>UNIVERSIDAD DE LA SALLE</i>		MAESTRIA EN EDUCACION
		MAESTRIA EN DOCENCIA

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARIBE-UNIAUTONOMA	MAESTRIA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD LIBRE	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MEDELLIN	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	MAESTRIA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA-UNAB-	MAESTRIA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD METROPOLITANA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	MAESTRIA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES	MAESTRIA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD ICESI	MAESTRIA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE BOLIVAR	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIADA POR LAS TIC
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

<i>FUNDACION UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD UNIVERSIDAD CATOLICA DE PEREIRA</i>	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
	MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA
<i>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ POLITECNICO GRANCOLOMBIANO</i>	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	MAESTRIA EN EDUCACION
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN CON ÉNFASIS EN POLÍTICAS PÚBLICAS
<i>UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR</i>	MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA
	MAESTRIA EN EDUCACION
<i>CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC</i>	MAESTRIA EN EDUCACION
<i>CORPORACION UNIVERSITARIA ADVENTISTA - UNAC</i>	MAESTRIA EN EDUCACION
<i>CORPORACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL
<i>CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-</i>	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TECNOLOGICO
ANTIOQUIA
INSTITUTO TECNOLÓGICO
METROPOLITANO

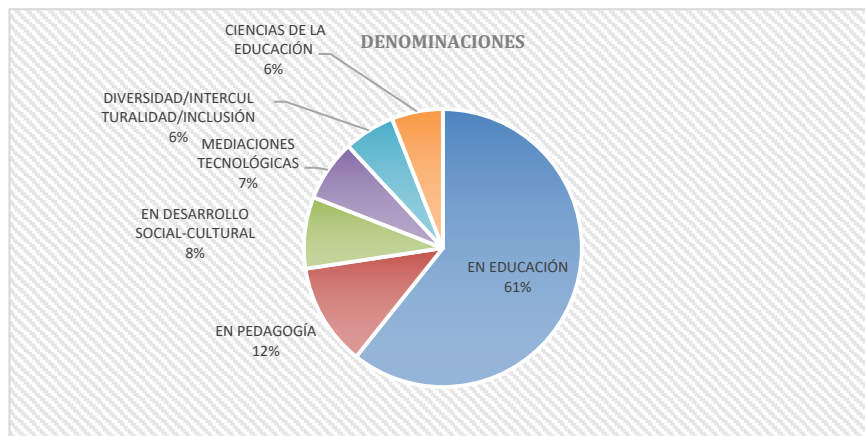
DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Fuente, revisión SNIES 2023

A partir de ello, se denota cómo las denominaciones más representativas están dadas en un 53.76% en el campo de la educación, en un 10.75% en el campo de la pedagogía, en un 7.37% en el desarrollo social y cultural, en un 6.45% en las tecnologías y las innovaciones, y en un 5.37% en la perspectiva intercultural, la innovación, inclusión y las ciencias de la educación, tal como se evidencia en la figura:

Figura 1. Denominaciones de los programas de Maestría en Educación en Colombia



Fuente, elaboración propia 2023

Si bien la preponderancia de las denominaciones está dada en el campo de la educación, es necesario destacar los campos en emergencia: la pedagogía y la interculturalidad, con ello se da paso a mirar la educación desde un nivel cultural, epistémico, contextual y humano a partir del diálogo, la experiencia, la acogida y la alteridad como proyecto de político-humano y cultural.

Ubicación y emergencia investigativa

Frente a la ubicación de las maestrías en educación en Colombia se tiene que, en Bogotá predomina 30 programas con una índole en el campo educativo, seguido de Barranquilla y Cali con nueve (9) programas de maestría en educación con índole en este mismo campo en su denominación. Al respecto, es menester indicar que “[...]en Colombia los posgrados se originan en la década de los sesenta, y se fortalecen entre las décadas de

los setenta y ochenta [...] y en el 2005 Colombia contaba con 11.980 maestrías” (Carreño, C., 2010, p.330), número que va creciendo a lo largo de los tiempos por la emergencia del mercado, el capital, la producción académica e intelectual y la facilidad de acceso. Ahora bien, las maestrías en educación abren lugares de reflexión en torno a la formación, la investigación, la docencia y con ello la mirada al aula y su correlación con las necesidades y contextos socio-culturales, políticos y ambientales. Saldaña, R; Vázquez, F y otros (2023) citando a Restrepo (2004) reflexionan en torno a la importancia de los posgrados en la generación de epistemes, de campos “nuevos” por investigar y proponer otros lugares de enunciación. Indican que,

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 (p.8)

En tanto en los posgrados se da apertura para que el sujeto desde su condición, cree escenarios propicios en torno a la representación y con ello enunciación de otras realidades de mundo, éstas otras están inscritas en los territorios y contextos de vida de los sujetos, realidades que no se nombran o enuncian pero que vale la pena seguir nombrando y anunciando. De ahí que,

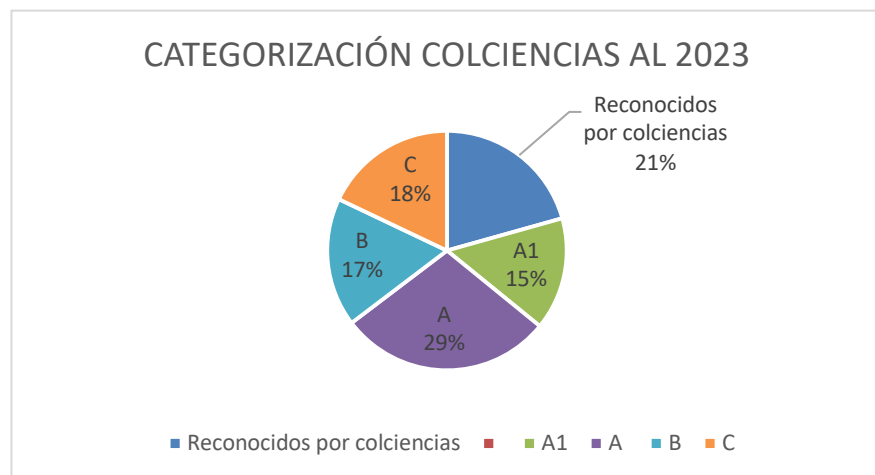
[...] la universidad debe ser un espacio que integre lo educativo y lo investigativo (Alves, 2021), permitiéndole al sujeto aprender, al tiempo que genera inquietudes por el saber, por lo desconocido, por la incertidumbre, con la intención de que esta comunión lo impacte y que dicho impacto repercuta 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, 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. (Saldaña, R; Vázquez, F y otros., 2023, p.12)

De ahí que la investigación en la Universidad y con ello en los posgrados en educación,

a propósito de esta reflexión, hace un llamado a seguir trabajando en torno a los desafíos que hoy depara la contemporaneidad en el nicho educativo, retos que se sitúan y están dados en las sensibilidades, lo humano, los territorios y el reconocimiento de saberes otros que emergen de los contextos invisibilizados.

Es por esto que, si se mira el eje investigativo de los 93 programas de maestría en educación en Colombia en las 63 universidades, se puede destacar que a la fecha existen 184 grupos clasificados o reconocidos por Minciencias.

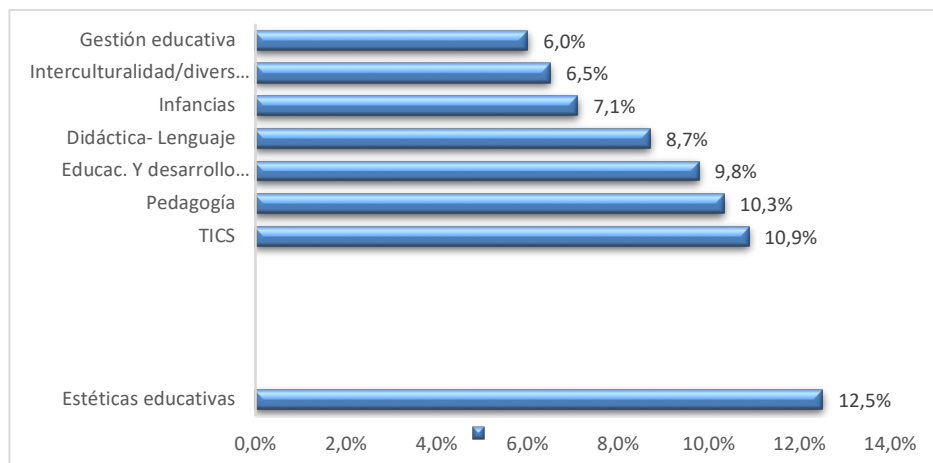
Figura 2. Clasificación de los grupos en MinCiencias



Fuente, elaboración propia 2023

Se observa que el 29% de los grupos está en Categoría A y tan solo el 15% en categoría A1, estos grupos obedecen a las maestrías en educación de las universidades de mayor representación en su categorización como la Pedagógica Nacional, la Nacional, los Andes, la Javeriana, de Manizales, Santo Tomás, San Buenaventura y Universidad del Cauca. Ahora bien, en torno a los énfasis de los grupos de investigación se tiene que, el campo de las estéticas educativas son las más investigadas, seguido de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo, así:

Figura 3. Énfasis investigativo en las Maestrías en Educación en Colombia



Fuente, elaboración propia 2023

Se logra determinar ocho grandes centros de indagación en los 184 grupos de investigación en maestrías en educación en Colombia, éstos centrados en un 12.5% en las estéticas educativas; en un 10.87% en las Tics; el 10.33% en el campo de las pedagogías; en un 9.78% en el desarrollo humano y la educación; en un 8.7% didácticas, lenguajes; el 7.1% en el campo de las infancias; el 6.5% en la perspectiva intercultural, la diversidad e inclusión; y en un 6.0% se investiga entorno a la gestión educativa.

De igual manera, al reconocer los énfasis investigativos se destaca que la alta producción de conocimiento que reposa en libros, artículo y capítulos de libros, gira en el campo de la pedagogía en un 60%. Esta mirada de la pedagogía no se hace en singular sino en plural, es decir, pedagogías que no se inscriben necesariamente al acervo de cientificidad, ciencia o metodologías de la institucionalidad educativa, sino que se direccionan y emergen de las comunidades, las luchas, resistencias, las márgenes. Con ello vale la pena indicar que, los énfasis en los que comúnmente se ha investigado en la educación: Currículo, didáctica, evaluación, si bien siguen siendo temas de mirada y reflexión en algunos grupos en Colombia, ahora emerge con mas fuerza el lugar y relación de la educación desde las estéticas, los cuerpos, el arte, los procesos de lectura y escritura, la interculturalidad, los territorios y comunidades, la epistemología y filosofía, la comunicación, la familia, la sostenibilidad ambiental y su implicancia en la escuela.

Consideraciones finales

El ejercicio de revisión documental inicial realizado entorno a los programas de maestrías

en educación en Colombia, permite reconocer ciertas perspectivas de la investigación en las cuales descansan y se afincan los programas, los ejes y puntos de partida de mayor fuerza académica, ya sea por el nivel de sus investigadores o por la misma necesidad de contexto indagativo. Así las cosas, se pueden abordar ciertas consideraciones iniciales, a propósito del estado del arte de las Maestrías en educación.

En primer lugar, las maestrías en educación en Colombia abordan tópicos relacionados con las estéticas, las artes y su implicancia en el campo educativo. Estéticas desde donde se miran los cuerpos silenciados, sometidos, anulados e inundados de los avatares sociales, económicos, el mundo del mercado, las “necesidades” creadas, la era digital, etc. Cuerpos que se mueven, dicen, hacen, se pronuncian y denuncian la necesidad de otra escuela, una no institucionalizada, sino una colegiada. En este sentido, las maestrías en educación en Colombia se posicionan en reflexiones, acciones e intenciones que giran en torno a la escuela, las estéticas, las pedagogías y las tecnologías, lo que constituye en miradas amplias para seguir trabajando en la educación en Colombia.

En segundo lugar, se establecen relaciones entre las pedagogías y el desarrollo humano desde la cultura, los contextos y epistemes. Continúa la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en terrenos educativos, la didáctica y lenguajes, así como las infancias y la interculturalidad desde donde se correlacionan los sujetos, las subjetividades y sus procesos de comunicación, alteridad, otredad y diferencia. Los diferentes campos disciplinares como la psicología, la arquitectura y filosofía entran en diálogo permanente con la educación, desde donde se preguntan por las epistemologías, las culturas, comunidades y comportamientos de sujetos, textos y contextos a seguir problematizando.

En tercer lugar, los resultados del ejercicio exploratorio y descriptivo de la formación magíster en educación, entrega que los programas que actualmente se ofertan en Colombia, en 63 universidades, 36 de ellas privadas y 27 públicas, precisando que su duración es en promedio dos (2) años, cuatro semestres y su modalidad oscilan en profundización e investigación. Estas maestrías se afincan a grupos de investigación, en este caso existen 184 grupos de los cuales predomina un énfasis en las estéticas desde un 12.5% en representatividad de sus discursos, prácticas y diálogos académicos y de correlación.

Cuarto, en cuanto a los Grupos de Investigación que soportan los programas de maestría en educación en Colombia, los 184 se encuentran clasificados y reconocidos por Colciencias, de los cuales, 28 están en categoría A1; 53 en "A"; 33 en "C", 38 son reconocidos por Colciencias, y 32 están en categoría "B". La producción más alta se encuentra en la Universidad pedagógica nacional, la Nacional y la universidad de los Andes, y gira entorno a las estéticas, la epistemología de la pedagogía y las Tics.

En quinto lugar, siguiendo con el eje investigativo a propósito del interés del Estado del arte abordado, se encuentra que, si bien las estéticas y el arte representan los lugares de mayor producción académica, la sostenibilidad, la educación popular, la convivencia también son temas de reflexión al interior de los grupos. Así como la sostenibilidad y la actividad física en un 2.7%, y la familia en un 0.54%. En este sentido, las tensiones, tendencias, coyunturas en el campo de la educación no se centran en la docencia, las enseñanzas y aprendizajes, o en los abordajes del currículo y la evaluación, sino que abre sus posibilidades de diálogos e interacciones con otros contextos y realidades del sujeto.

Finalmente, es importante señalar que sí bien es cierto el tópico de mayor interés está en las estéticas y las artes en la educación, el campo de la pedagogía, la perspectiva intercultural y la relación entre educación y desarrollo humano se teje con fuerza desde un abordaje a las culturas, las epistemes y los contextos. Un pensar pedagógico que ha estado en el campo de las ciencias, la modernidad, las disciplinas, hoy la perspectiva intercultural se convierte en razón de posibilidad para pedagogías desde las márgenes cuya génesis está en las luchas, las resistencias, las metodologías como indica Walsh, o críticas desde la postura de Freire. La razón es que son pedagogías inscritas en territorios latinoamericanos, en las comunidades desde donde se miran otras maneras de construir epistemes a partir de los territorios.

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

Carreño, C (2010). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución. Proyecto doctoral en educación universidad Piloto de Bogotá. Revista Educación y educadores, Vol. 14, No. 2 Santo Tomás. pp.327-345

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 (2015). 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](#)

[Saldana, R; Vásquez, F; Montenegro, K; Bonilla, G, y Álvarez, M \(2023\). Reflexiones sobre tránsitos de la modernidad en educación e investigación en el contexto universitario latinoamericano. REDIPE](#)

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 Plataforma Ciencias y tecnología Clasificación de grupos

Resolución 1036 de 22 de abril de 2004

SNIES, 2023

2.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN BILINGÜE

Margarita Alexandra Botero Restrepo⁹

mabotero@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

La competencia comunicativa intercultural (CCI) abarca la capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada en contextos culturalmente diversos. Requiere una comprensión profunda de los códigos sociales y culturales propios de cada comunidad lingüística, superando así la mera maestría lingüística. Esta competencia incluye la sensibilidad a las diferencias culturales, la flexibilidad en la comunicación y la capacidad para negociar significados en contextos interculturales diversos. En el ámbito de la formación de futuros profesores de idiomas extranjeros, esta competencia se convierte en una dimensión crucial, dada la constante aparición de desafíos que requieren explorar diversos campos de enseñanza de idiomas y culturas. Ante estos desafíos emergentes, destacados investigadores como Abdallah-Preteille (1999), Blanchet (2005), Byram, et al. (1997), han abordado el estudio de la CCI, considerándola como un camino esencial para lograr uno de los objetivos fundamentales de toda educación: la intercomprensión entre culturas.

Desde esta perspectiva, este capítulo de libro tiene como objetivo exponer cinco estrategias pedagógicas específicas para el desarrollo de la CCI en un grupo de estudiantes que aspiran a ser profesores de lenguas en Colombia: Poner los imaginarios

⁹ Profesora e investigadora del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas: inglés y francés en la Universidad del Quindío. Doctora en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2475-3587>

en sospecha, hacia la construcción de la imaginación narrativa, la mediación en el diálogo constructivo, hacia una metacognición de un intercambio comunicativo y la reafirmación del "yo" para el intercambio con el otro.

Estas estrategias fueron desarrolladas en el marco de una investigación-acción participativa y se basan en diversos postulados teóricos. Aunque estos referentes no fueron concebidos inicialmente para la enseñanza de idiomas, se integraron de manera pertinente para el desarrollo de la CCI. Así, hemos aprovechado enfoques como el Método explicativo diferencial (Zuleta, 1994), el Cuadro ideológico de Van Dijk (2003), la Pragma dialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 2003), el Modelo metacognitivo de Doudin y Martin (1992), entre otros, con el fin de proponer estrategias que fomenten el desarrollo de la CCI en los futuros profesores de idiomas en Colombia. Antes de abordarlas, es necesario mencionar algunos referentes teóricos como el concepto de cultura, que son importantes para el estudio de la CCI.

Cultura

El concepto de cultura ha experimentado una evolución a lo largo del tiempo, siendo la antropología una disciplina crucial en su definición. Siguiendo a Taylor: "La cultura o civilización, en su sentido etnográfico, es un conjunto complejo que abarca conocimientos, creencias, arte, derecho, moral, costumbres, así como todas las habilidades y hábitos que un individuo adquiere como miembro de una sociedad" (Taylor, citado en Rocher, 1992, p. 101).

Abdallah-Pretceille (1999, p. 9) plantea que no deberíamos limitar la cultura exclusivamente a las artes y las letras. Desde una perspectiva sociológica y antropológica, la cultura comprende todos los productos resultantes de la interacción entre el ser humano y su entorno. Esta definición introduce una dinámica más contemporánea, alejándose de la noción simplista de "cultura culta", acercándonos a un concepto más abarcador en el cual el individuo desempeña un papel esencial al interactuar con su entorno y, simultáneamente, al crear elementos culturales.

Blanchet (2005) propone una definición adicional de cultura que resulta pertinente para nuestro estudio. La describe como "un conjunto de esquemas interpretativos, es decir, un conjunto de datos, principios y convenciones que guían los comportamientos de los actores sociales y que constituyen la base de análisis mediante la cual interpretan las

conductas de los demás" (2005, p. 7). Esta definición compartida de cultura nos permite considerarla, y a su vez, lo intercultural, no solo como ámbitos experienciales exclusivos, sino también como componentes integrables al ámbito de la enseñanza/aprendizaje.

La definición de Blanchet cobra especial relevancia al considerar que, en el entorno educativo, los docentes deben interactuar con personas de diversas culturas. ¿Podríamos conformarnos con la primera definición, donde el sentido parece casi ilimitado? La respuesta es negativa, ya que la definición de Blanchet posibilita concebir la cultura en un contexto interpretativo, permitiendo su análisis como una competencia. A diferencia de la propuesta de Taylor, no seguimos su definición tradicional, que confina la cultura a una esfera ilimitada donde cualquier cosa podría ser considerada cultura. Esto dificultaría su descripción dentro de un marco de investigación educativa. En cambio, en este trabajo, adoptamos la definición de Blanchet, que propone introducir la noción de esquemas interpretativos de comportamiento verificables, observables y medibles mediante cuadrículas de comportamiento.

Interculturalidad

Clanet (1993, p. 22) conceptualiza la interculturalidad como un proceso específico de interacción y conexión que surge cuando distintas culturas entran en contacto. Al explorar el aprendizaje de una lengua extranjera, resulta imperativo reconocer esta interacción no solo desde una perspectiva lingüística, sino también desde un enfoque cultural integral. No obstante, la interculturalidad, a pesar de incluir la palabra "cultura", adquiere una dimensión más compleja al incorporar elementos esenciales para su análisis.

En este sentido, Llevot (2006) identifica los rasgos distintivos de una visión intercultural:

- Coexistencia de culturas en una sociedad compartida: las culturas no se excluyen mutuamente, sino que coexisten en un mismo entorno social, generando un dinamismo particular.
- Interdependencia, reciprocidad y simetría cultural: se destaca una relación en la cual las culturas interactúan de manera interdependiente, caracterizada por la reciprocidad y una simetría cultural que fomenta la comprensión mutua.

- Actitud abierta hacia la diversidad: esta se revela a través de la simpatía y aprecio mutuo, impulsando el diálogo y la comunicación entre individuos y grupos provenientes de contextos culturales diversos.
- Situación social de contacto guiada por el diálogo y el reconocimiento mutuo: la interculturalidad se manifiesta en situaciones de encuentro social en las cuales el diálogo y el reconocimiento mutuo son fundamentales para construir puentes de comprensión.
- Relación de igualdad, intercambio y participación: se enfatiza la necesidad de establecer relaciones basadas en la igualdad, el intercambio y la participación activa. Esto implica la cohabitación, la autonomía y la reciprocidad en aras de contribuir al bienestar de toda la comunidad.

En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras emerge como el catalizador de estas características interculturales. Se convierte en un vehículo educativo que no solo transmite conocimientos lingüísticos, sino que también promueve una comprensión profunda y respetuosa entre culturas diversas, contribuyendo así al desarrollo de una educación intercultural en la que la interacción con culturas diferentes es un elemento central.

Competencia Comunicativa Intercultural

La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) se puede definir como "la habilidad para interpretar y comprender significados culturales, expresarse de manera apropiada y lograr una comunicación efectiva en contextos interculturales" (Chen, 2010, p. 45). Esta definición destaca la importancia de no solo poseer habilidades lingüísticas, sino también una profunda comprensión y aprecio por las diferencias culturales que influyen en la comunicación.

La CCI implica la capacidad de comprender, interpretar y producir mensajes de manera apropiada en situaciones de interacción entre individuos o grupos pertenecientes a diferentes culturas. No se limita únicamente a la competencia lingüística, sino que abarca la sensibilidad cultural, la conciencia de las diferencias culturales y la capacidad de adaptarse a diversos contextos comunicativos. En este sentido, se describen algunas

dimensiones de dicha competencia.

Por su parte Byram (1997) propone una comprensión holística de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), definiéndola como "la habilidad de los individuos para interactuar de manera efectiva y apreciativa con hablantes de otras lenguas y de otras culturas" (Byram, 1997, p. 50). Este autor destaca las siguientes dimensiones de la CCI:

Actitudes:

- Apertura hacia nuevas experiencias.
- Tolerancia y respeto hacia otras culturas.

Conocimientos:

- Comprensión de las prácticas culturales y las diferencias lingüísticas.
- Conciencia crítica de las propias creencias culturales.

Habilidades:

- Habilidades lingüísticas adecuadas para la comunicación intercultural.
- Habilidades interculturales, como la capacidad de interpretar y explicar fenómenos culturales.

Conciencia Crítica:

- Reflexión sobre las dinámicas de poder y las relaciones asimétricas entre culturas.
- Evaluación de estereotipos y prejuicios culturales.

La Competencia Comunicativa Intercultural, por lo tanto, se posiciona como un componente esencial en el desarrollo de ciudadanos globales capaces de interactuar y colaborar eficazmente en un mundo caracterizado por la diversidad cultural. Su cultivación se convierte en un objetivo crucial en contextos educativos y profesionales orientados hacia la internacionalización y la interconexión global.

Estrategias para el desarrollo de la CCI

Una vez abordados los referentes teóricos, compartimos estas cinco estrategias, resultado de tres etapas de trabajo realizado al interior de un curso de francés con estudiantes hispanohablantes de una licenciatura en lenguas modernas en el contexto colombiano.

Poner los imaginarios en sospecha

Esta estrategia tenía como propósito sondear la opinión de los participantes acerca de su propia cultura antes de explorar sus representaciones de la cultura del idioma bajo estudio. La información recopilada se organizó en dos columnas, segregando los aspectos negativos de los resultados positivos.

Los resultados desvelaron que los participantes tenían una inclinación a describir su propia cultura mediante estereotipos, poniendo más énfasis en los aspectos negativos que en los positivos. Este fenómeno de percepciones estereotipadas y generalización de aspectos culturales ha sido objeto de análisis por varios autores, entre ellos De Carlo (1998). Surge la interrogante sobre si es viable prescindir de las ideas preconcebidas para conectarse con el mundo, olvidando que constituyen un paso necesario hacia la comprensión de sistemas de referencia diferentes. De Carlo también subraya la noción de que los estereotipos representan un primer contacto que no necesariamente es negativo, pero que debe confrontarse con la realidad para construir las propias referencias culturales del otro.

Para la segunda fase de la estrategia pedagógica, que implica cuestionar las representaciones, se empleó el método mayéutico. Este método busca desestabilizar a los participantes a través de preguntas, evidenciando las falencias en sus representaciones y creencias que consideraban inalterables.

Hacia la construcción de la imaginación narrativa

Nussbaum (2010, p. 30) define la imaginación narrativa como "la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro, ser un lector inteligente de la historia de esa persona y comprender las emociones, los deseos y los anhelos ardientes que alguien podría experimentar". Para avanzar en la comprensión y superar las visiones egocéntricas, se adoptaron dos enfoques teóricos clave que permitieron el progreso de la estrategia inicial, conocida como "poner los imaginarios en sospecha". Para esto, se aplicaron las perspectivas teóricas de la no reciprocidad lógica de Zuleta (1994) y el cuadrado ideológico de Van Dijk (2003). Esta elección teórica facilitó la identificación de una progresión en las representaciones y la superación del desconocimiento cultural de los participantes.

Zuleta destaca la existencia de una doble visión para interpretar la realidad,

especialmente al hablar de la propia cultura en comparación con la del otro. En su método explicativo para describir la no reciprocidad lógica, el autor sostiene que:

“El empleo de un método explicativo completamente diferente cuando se trata de dar cuenta de los problemas, los fracasos y los errores propios y los del otro cuando es adversario o cuando disputamos con él. En el caso del otro aplicamos el esencialismo: lo que ha hecho, lo que ha pasado es una manifestación de su ser más profundo; en nuestro caso aplicamos el circunstancialismo, de manera que aún los mismos fenómenos se explican por las circunstancias adversas, por alguna desgraciada coyuntura. Él es así; yo me vi obligado. El cosechó lo que había sembrado; yo no pude evitar este resultado. El discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, de su raza, de su sexo, de su neurosis, de sus intereses egoístas; el mío es una simple constatación de los hechos y una deducción lógica de sus consecuencias. Preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos y la adversaria por los resultados. Y cuando de este modo nos empeñamos en ejercer esa no reciprocidad lógica que es siempre una doble falsificación, no solo irrespetamos al otro, sino también a nosotros mismos, puesto que nos negamos a pensar efectivamente el proceso que estamos viviendo” (Zuleta, 1994, p.14-15).

Se sugiere adoptar un enfoque único, ya sea el esencialismo o el existencialismo, al analizar dos culturas, ya que abordar una con una perspectiva y la otra con otra puede conducir a grandes diferencias que obstaculizan la posibilidad de una mediación intercultural efectiva. La consistencia en el marco conceptual facilita una comprensión más cohesiva y equitativa de ambas culturas, permitiendo así una mediación o una aproximación más eficaz entre ellas.

En cuanto al cuadrante ideológico de Van Dijk (2003), existen cuatro zonas: la primera se refiere al "yo" y tiene una parte positiva (+) y otra negativa (-). La segunda se refiere al "otro" y también está dividida en dos partes positiva (+) y negativa (-). En una comunicación normal, donde se presentan diferentes opiniones, no es raro que se exageren los aspectos positivos de la cultura del hablante y se destaquen los aspectos negativos de la cultura del otro.

La mediación en el diálogo constructivo

Para superar este puente de comunicación de sentido único y llegar a un diálogo constructivo, se han utilizado los postulados de Van Eemeren y Grootendorst (2003), quienes contribuyeron a la teorización del diálogo a través de cuatro etapas de discusión crítica: confrontación, apertura, argumentación y cierre. En el contexto de la formación bilingüe, estas etapas se implementan durante la formación de un mediador, ya que es en ese momento cuando se concibe la argumentación desde una perspectiva dialéctica y pragmática, necesaria para la dinámica de la CI. Es una perspectiva dialéctica porque se espera que los estudiantes intenten resolver sus diferencias. También es pragmática, ya que las intervenciones de las partes no solo se ven desde su contenido proposicional (típico de la lógica deductiva), sino desde los actos de habla, que tienen efectos en el desarrollo del debate.

Para esta estrategia, se implementaron debates en los que se siguieron cuidadosamente los principios propuestos por Van Eemeren y Grootendorst (2003), respetando rigurosamente las 10 reglas de la argumentación que estos autores recomendaron. Siguiendo las etapas de confrontación, apertura, argumentación y cierre, se estableció un marco estructurado para la discusión que fomentó la claridad, la coherencia y la efectividad en la comunicación. La aplicación de estas reglas no solo facilitó un intercambio de ideas significativo, sino que también contribuyó a un diálogo constructivo donde cada participante tuvo la oportunidad de exponer sus argumentos de manera clara y respaldada, respetando las normas fundamentales de la argumentación crítica. Este enfoque basado en las directrices de Van Eemeren. no solo fortaleció la calidad del diálogo, sino que también promovió un ambiente propicio para la comprensión mutua y el respeto en el intercambio de perspectivas.

Hacia una metacognición de un intercambio comunicativo

Con la implementación de las tres estrategias pedagógicas anteriores, se ha avanzado significativamente hacia el desarrollo de la CI. Las representaciones de los participantes

sobre la cultura y el tema de estudio se volvieron más claras, se inició un discurso basado en postulados críticos y empatía hacia el otro.

Esta estrategia pedagógica incluyó una reflexión metacognitiva, que se refiere al conocimiento que el sujeto bilingüe tiene sobre su propio funcionamiento cognitivo y el del otro, así como la forma en que puede tomar conciencia y rendir cuentas de ello, según Doudin y Martin (1992). Para esta estrategia, los participantes elaboraron sus propias propuestas para el desarrollo de la CI, siguiendo el modelo de metacognición propuesto por Doudin y Martin (1992), que implica la conciencia y el control de los propios procesos cognitivos. Este modelo describe tres etapas clave: la planificación, en la cual el individuo establece estrategias y objetivos antes de abordar una tarea o problema cognitivo; el control, en la cual el individuo supervisa y regula activamente sus propios procesos cognitivos mientras está involucrado en la tarea; la evaluación, en la cual, después de completar la tarea, se reflexiona sobre el rendimiento y los resultados alcanzados.

El enfoque metacognitivo permite a las personas ser conscientes y reflexivas no solo en el abordaje y resolución de problemas cotidianos, sino especialmente en situaciones derivadas del intercambio comunicativo intercultural. Esto implica que, al aplicar las etapas de planificación, control y evaluación en contextos de intercambio cultural, los individuos pueden no solo entender y abordar los desafíos que surgen, sino también aprender de esas experiencias para mejorar su capacidad de comunicación intercultural en el futuro.

La reafirmación del “yo” para el intercambio con el otro.

La Competencia Intercultural no puede reducirse a la necesidad de comprender al otro. En esta estrategia, se utilizó la publicidad como agente de socialización de los valores culturales, basándose en los estudios de Yücel (2013), quien sostiene que la publicidad es un fenómeno de la sociedad y, al mismo tiempo, un fenómeno cultural. Según el autor, la publicidad refleja los valores, normas y creencias culturales.

La publicidad, como poderoso agente de transmisión de significados y valores, se presenta como una herramienta sumamente efectiva para el análisis intercultural. A través de sus mensajes visuales y verbales, la publicidad refleja y comunica no solo productos y servicios, sino también las concepciones culturales subyacentes en una sociedad. Al desentrañar la semántica detrás de los anuncios, es posible identificar las

normas, valores y aspiraciones arraigadas en una cultura específica. La diversidad de representaciones culturales en la publicidad ofrece una ventana única para comprender las diferencias y similitudes entre diversas comunidades, permitiendo un análisis profundo de la interconexión entre la cultura y el consumo. Este enfoque facilita la apertura de diálogos interculturales al resaltar las interpretaciones culturales incorporadas en la publicidad y, al mismo tiempo, brinda la oportunidad de abordar malentendidos y estereotipos que puedan surgir entre diferentes audiencias.

La riqueza de la publicidad como estrategia de análisis intercultural radica en su capacidad para revelar cómo se construyen y expresan los valores culturales a través de mensajes persuasivos. Al examinar la forma en que se presentan productos y servicios en diferentes culturas, se pueden discernir las prioridades, creencias y preferencias que moldean las identidades culturales. La publicidad no solo sirve como espejo de la cultura, sino también como un punto de encuentro donde las interpretaciones culturales se entrelazan y pueden ser objeto de reflexión y debate. Al adoptar la publicidad como herramienta analítica en contextos interculturales, se abre la puerta a una comprensión más profunda de la diversidad cultural, promoviendo así la comunicación intercultural enriquecedora y el reconocimiento mutuo.

Conclusiones

La Competencia Intercultural emerge como un campo enriquecedor que puede beneficiarse significativamente de diversos referentes teóricos, aunque estos no hayan sido diseñados específicamente para abordar esta competencia. La amplitud y la flexibilidad inherentes a la CI permiten que teorías provenientes de disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y la comunicación se conviertan en valiosos recursos para comprender y desarrollar habilidades interculturales. La CI, al integrar estos diversos enfoques, se beneficia de una base teórica sólida y multidimensional que enriquece su alcance y aplicabilidad.

Es relevante destacar que esta integración efectiva de referentes teóricos en la CI es posible a través de la transposición didáctica. Este proceso, liderado por el docente, implica la adaptación de teorías provenientes de diversas disciplinas al contexto específico de la CI en un entorno educativo. La transposición didáctica destaca la

importancia del rol del profesor como mediador y facilitador, capacitado para identificar, seleccionar y adaptar teorías existentes de manera que se alineen con los objetivos y desafíos específicos de la competencia intercultural. Así, la CI se beneficia no solo de teorías concebidas para su dominio específico, sino también de la capacidad transformadora de la transposición didáctica que potencia su desarrollo y aplicación efectivos en contextos educativos y más allá.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Blanchet, P. (2005). *L'approche Interculturelle en didactique du FLE*. Université Rennes 2. Haute Bretagne.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Chen, G. M. (2010). *The Development of Intercultural Competence*. En M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* (p. 43-59). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel, introductions aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Presse Universitaires du Mirail: Toulouse.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Doudin, P. A., & Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de la littérature*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Llevot, N. (2006). *La educación intercultural: Discursos y prácticas*. Cataluña: Universitat de Lleida.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal: Hurtubise HMH.

Van Dijk, T. v. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2003). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. DOI: [10.1017/CBO9780511616389](https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389)

Yücel, H. (2013). *Les identités culturelles dans le discours publicitaire*. Signes, discours et société.

Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

3.

LA GESTIÓN DEL AGENCIAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS ESCOLARES¹⁰

THE MANAGEMENT OF CRITICAL AGENCY IN THE TEACHING OF SCHOOL MATHEMATICS

Marybel Capera Tovar¹¹

Dermin Rogelio Sarmiento Rivera¹²

Resumen

Este artículo hace parte de la investigación doctoral en curso titulada: ***Apuestas colectivas de agenciamiento crítico en la enseñanza de las matemáticas en educación básica primaria*** y pretende mostrar cómo la gestión de la crítica en la enseñanza de las matemáticas escolares implica reflexionar y transformar las prácticas educativas, específicamente aquí se muestra este proceso en la práctica de diseñar tareas matemáticas. Para comprender e interpretar las interacciones de los participantes se vinculó al estudio un diseño crítico narrativo que puso en armonía tres fases de diseño (pre-configuración, configuración, re-configuración) y tres estados de las tareas (actual, imaginada y dispuesta). Mediante el análisis crítico del discurso se develaron ideologías

¹⁰ Este artículo hace parte de una investigación doctoral en curso titulada “Apuestas colectivas de agenciamiento crítico en la enseñanza de matemáticas en educación básica primaria”.

¹¹ Candidata a Doctora en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Magister en Pedagogía de la universidad Católica de Manizales, Licenciada en Matemáticas y Física de la universidad Surcolombiana, Profesora tutora del Programa Todos a Aprender en la institución educativa Eugenio Ferro Falla de Campoalegre-Huila. ORCID: 0009-0007-5853-9091 marybel.capera2@ucm.edu.co

¹² Doctor en Ciencias de la Educación de la universidad del Quindío, Magister en Educación con énfasis en Educación Matemática de la universidad de la Amazonia, especialista en Tecnologías Aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander, licenciado en Matemáticas y Física de la universidad de la Amazonia. ORCID: 0000-0002-5953-6059

que asume el profesor en el proceso de enseñanza de las matemáticas y un meta-significado asociado a ellas que permiten tipificar la movilización del tipo de agenciamiento en torno a la gestión de la crítica.

Palabras clave

Gestión de la Crítica, Tareas de Modelación, Enseñanza de las Matemáticas, Agenciamiento Crítico.

Abstract

This article is part of the ongoing doctoral research entitled Collective bets on critical agency in the teaching of mathematics in primary basic education and aims to show how the management of criticism in the teaching of school mathematics involves reflecting and transforming educational practices, Specifically, this process is shown here in the practice of designing mathematical tasks. To understand and interpret the interactions of the participants, the study linked a critical narrative design that harmonized three phases of design design (pre-configuration, configuration, re-configuration) and three states of the tasks (current, imagined and arranged). Through critical discourse analysis, ideologies that the teacher assumes in the mathematics teaching process and a meta-meaning associated with them were revealed that allow typifying the mobilization of the type of agency around the management of criticism.

Keywords

Management of Criticism, Modeling Tasks, Teaching of Mathematics, Critical Agency.

Introducción

Los cambios sociales, políticos, económicos, culturales a nivel planetario han promovido cambios de paradigma en la forma de concebir la Educación y en particular la Educación Matemática (Shimizu y Vithal, 2023; Chemla, Karine; Ferreirós et al., 2023; Font, 2007). En este sentido, el profesor ha enfrentado diversos avatares en el proceso de enseñar las matemáticas con distintos fines de acuerdo con el interés de cada época. Al inicio, el enfoque se centró en los contenidos dando mayor interés a la adquisición de

conocimiento con limitada conexión de las matemáticas y la vida cotidiana; sin embargo, esta visión cambió en las últimas décadas dando mayor protagonismo a los intereses de los estudiantes y su contexto circundante.

Desde las visiones expuestas, las prácticas de diseño de tareas matemáticas han buscado trascender el contexto del problema (Valero, 2002; Andersson y Valero, 2016) y situarse en proveer contextos que le permita al estudiante establecer conexiones entre las matemáticas escolares y el contexto social. Estas nuevas posibilidades de aprendizaje han modificado las rutinas de aula llevando al profesor a pensar-se nuevas formas de interactuar con el estudiante. Este desafío ha implicado leer el mundo en el que conviven los estudiantes mostrando mayor interés en su historicidad y los problemas sociales que envuelve su barrio o comunidad (Skovsmose, 2023; Mesquita et al., 2021; (Andersson y Barwell, 2021; Skovsmose y Greer, 2012).

Lo expuesto anteriormente implica que, la enseñanza de las matemáticas en este nuevo milenio no solo apunta a brindar conocimiento cognitivo, sino que requiere de otros conocimientos que aporten en la formación hacia la participación ciudadana, la democracia, la responsabilidad social, desde la multidisciplinariedad de tal manera que esos conocimientos aprendidos en el aula contribuyan a generar cambios o transformaciones en el contexto extraescolar.

Con estas consideraciones, la gestión del profesor ha de promover reflexiones críticas que permitan cuestionar fuerzas de poder que se tejen tanto en el aula como fuera de ella, y orientar al estudiante en el camino de convertirse en un sujeto crítico. Esto implica que el tipo de tareas que se lleva al aula necesitan ser bien pensadas y conecten los intereses de los estudiantes con el currículo. Por tanto, el trabajo del profesor y del estudiante es un trabajo impulsado por intereses colectivos (Radford, 2021) que promueve tomar decisiones, hacer acuerdos, estar dispuesto a la escucha y la reflexión con acción.

En este artículo exploramos cómo la práctica de diseño de una tarea matemática en marco de la modelación matemática promueve el agenciamiento crítico en los estudiantes de educación básica primaria en una escuela pública al sur de Colombia. Para ello hacemos algunos acercamientos teóricos respecto a la gestión de la crítica, tipos de tareas de modelación y prácticas de diseño. Para finalmente, concluir con una

representación inicial del proceso de agenciamiento crítico.

Gestión de la crítica

A nivel histórico la gestión es un término que ha sido usado en diferentes campos de estudio, en particular el campo empresarial. Para Huergo (2004), la gestión tiene dos posibles significados, uno de carácter activo y otro de carácter cultural. El primero ligado a la guerra y asociado a la construcción de una estrategia para actuar contra el otro, mientras que el segundo, está sujeto al reconocimiento de prácticas culturales de una sociedad, grupo, organización o institución.

En el campo educativo hay diferentes visiones de la gestión, una organizacional y otra enfocada en los recursos humanos. Desde esta postura Armas y Bardales (2020) asumen la gestión organizacional como un proceso que involucra la planificación, organización y evaluación, en tanto que, la gestión de los recursos humanos está asociada a las acciones del profesor y el estudiante. En este sentido, para los autores el logro de la gestión en el aprendizaje depende del desempeño del profesor para alcanzar los resultados de enseñanza. De ahí que asuman la gestión educativa en el desarrollo del aprendizaje como un proceso que ejecuta acciones para guiar al profesor hacia una meta. Para otros autores, el logro de la gestión educativa está en la gestión del aprendizaje como un proceso que admite “la generación de decisiones y formas de explorar y comprender una compleja gama de posibilidades para aprender” (Acosta et al., 2012, p. 1). Dentro de estas posibilidades es conveniente vincular problemáticas del contexto social a la escuela para promover la reflexión sobre el mundo, esto implica que el profesor ha de brindar herramientas que le permita al estudiante participar mediante un ejercicio reflexivo en la co-construcción y reconstrucción del conocimiento (Riscanevo Espitia y Jiménez Espinosa, 2017).

Dentro de la postura educativa nos ubicamos en el enfoque sociocultural que promueve la reflexión y la acción, estamos convencidos que “el hombre no se hace en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión” (Freire, 2020, p. 84). Bajo esta mirada, la gestión de la crítica se asume como un proceso complejo de reflexión y acción mediante el cual un sujeto o comunidad se hace crítico. Este proceso de hacerse

crítico se logra a través de un ejercicio personal y colectivo de reflexión, autoreflexión y toma de postura para tomar decisiones sobre aquello que lo oprime (Grundy, 1991).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares, hacerse crítico involucra la reflexión y la acción en diferentes manifestaciones: cuestionamiento del poder (Valero, 2017b), cambios de rutina en la clase (Clavijo y Fresneda, 2020; Fresneda-Patiño, 2021), participación democrática (Skovsmose, 1999; Valero, 2017a).

En el campo de la educación matemática, el proceso de reflexión también implica aprender con el otro en una relación horizontal entre miembros de una comunidad, esto constituye una herramienta para gestionar la crítica a partir de un proceso de reflexión gradual que inicia con unas interacciones reflexivas frente al reconocimiento de incidentes críticos, hegemonías e ideologías y finaliza con un dialogo reflexivo en torno a las acciones necesarias para mejorar las condiciones de vida en relación a las condiciones iniciales. Al respecto, García Campos et al. (2022), proponen para la gestión de las interacciones reflexivas el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de preguntas exploratorias, indagar en la historia de las relaciones personales del estudiante entre otras, de tal manera que le permita avanzar hacia un dialogo reflexivo mediante cambios progresivos relacionados con la actitud para intervenir, anticiparse a situaciones de riesgo, seguimiento a la enseñanza, funciones del profesor.

En síntesis, para esta investigación se concibe la gestión de la crítica como la exploración de diversas posibilidades y la movilización entorno a una o varias acciones colectivas o individuales para acercarse a un cambio promovido mediante por un ejercicio de reflexión que incluye la pedagogía de la pregunta como pilar para activar la curiosidad en un dialogo abierto que conduzca hacia una nueva resignificación del conocimiento.

Tareas de modelación en la enseñanza de las matemáticas escolares

La modelación matemática propuesta por diversos autores se presenta como una posibilidad para dar vida a los currículos de matemáticas enfocados en la reproducción de contenido. Para Villa-Ochoa et al. (2017), las tareas de modelación promueven diferentes acercamientos entre el contexto y las matemáticas. Estos autores clasificaron las tareas de modelación en cuatro categorías, así: enunciados verbales, construcción

de representaciones, modelación a través de proyectos, uso y análisis de modelos. En particular el acercamiento a partir de proyectos converge con la relación horizontal antes mencionada como posibilidad para promover la participación tanto del profesor como del estudiante en la resignificación de las condiciones de vida.

Tareas de enunciados verbales (Word problema)

Este tipo de tareas describe una situación más o menos familiar y busca dar respuesta a una pregunta cuantitativa usando las matemáticas. Estas tareas pueden clasificarse en realistas o auténticas. Las tareas de tipo realistas evocan una situación imaginada por parte de los sujetos y se remite a satisfacer intereses de currículos rígidos donde la participación del estudiante se limita a resolver la tarea. Los aportes de este tipo de tarea están orientados a la enseñanza de un contenido y por ende al dominio de un concepto matemático. Por su parte, las tareas auténticas están conectadas con problemáticas que hacen parte de la cultura del estudiante, de sus experiencias cotidianas que pueden analizarse con las matemáticas. De tal manera que los estudiantes se involucren y vivencien una experiencia más amplia entre las matemáticas y la vida cotidiana.

Tareas de construcción de representaciones

En las tareas de modelación enfocadas en la construcción de representaciones pueden abordarse aquellas que refieren las representaciones gráficas y las de modelación o simulación de formas. Las primeras, aunque estudian un fenómeno matemático, relacionen cantidades variables o constantes no son consideradas de modelación por la ausencia de un contexto extramatemático. En este tipo de tareas los estudiantes ejercitan habilidades para construir representaciones, realizar conjeturas, razonamientos, según sea el propósito. El segundo tipo de tareas relacionadas con la simulación de formas han estado enfocadas en el campo de la geometría tanto en la construcción de modelos matemáticos para representar objetos, como en el análisis de modelos ya construidos. Para algunos autores este tipo de tareas no promueve del todo procesos de modelación, aunque otros aseguren que permite hacer conexiones entre dos o más sistemas mediados por software.

Tareas de modelación a través de proyectos

El alcance de la modelación en el desarrollo de proyectos depende del fin con el cual éste se use en el proceso de enseñanza. Si el propósito del proyecto está en ser un medio

para la enseñanza de un contenido se describen los ciclos de la modelación, pero si el fin está en la reflexión crítica los procesos de la modelación emergen. Entre las bondades de este tipo de tareas está el desarrollo de habilidades para organizar e interpretar información, enfrentar problemas con soluciones múltiples, autonomía en la toma de decisiones, flexibilidad, enfrentarse al riesgo, coherencia en el ejercicio reflexivo, procesos de argumentación y razonamiento. Otro de los aspectos relevante de las tareas de modelación mediada por proyectos ocurre en cómo éstos dinamizan los currículos rígidos brindando mayor participación a los estudiantes.

Tareas de uso y análisis de modelos

Las tareas que incorporan uso y análisis de modelos promueven estudiar las matemáticas a partir de modelos ya construidos incluyendo diferentes acciones como el trabajo matemático. Este tipo de tareas lleva al estudiante al estudio de fenómenos, cuestionar los modelos tanto en las prácticas cotidianas como sociales, construcción de nuevos significados. Además, exige que el profesor y el estudiante involucren ambientes fuera del matemático.

A manera de síntesis, el éxito de vincular las tareas de modelación matemática al aula radica en el propósito que pretenda alcanzar el profesor. Si su interés está en torno a la reproducción de un contenido basta con incluir problemas en el contexto de las matemáticas, pero si su interés está en brindar participación al estudiante entonces el tipo de problema ha de fomentar acciones relacionadas con la autonomía, la reflexión, la negociación.

Prácticas de diseño de tareas matemáticas para la gestión de la crítica

El profesor de matemáticas en el desarrollo de su práctica pedagógica hace uso de algunos niveles de diseño de tareas matemática como parte fundamental del acompañamiento a los aprendizajes. En muchas ocasiones las tareas responden a acciones rutinarias, por ejemplo, un profesor de primaria puede centrar sus intereses en resolver ejercicios relacionados con un objeto matemático, tal como se presenta en un libro de texto, porque su formación no está alineada con la enseñanza de las matemáticas. Por tanto, en sus prácticas prevalece pasar los estudiantes al tablero, responder preguntas de selección múltiple, resolver talleres, entre otras.

Las prácticas de diseño del profesor muestran que las técnicas e instrumentos didácticos

que elige, hacen parte de la formación que ha recibido, sus creencias, sus conocimientos y de la institución donde tiene lugar la enseñanza (Bosch y Gascón, 2001). En este sentido, es posible inferir que la práctica de diseño del profesor está directamente relacionada con el tipo de currículum de la institución donde se formó y donde labora. De acuerdo con Grundy (1991) estas prácticas pueden seguir tres enfoques: técnico, práctico o emancipador.

Curriculum técnico

El interés del currículo técnico está orientado para controlar el desarrollo de las actividades curriculares del profesor de tal manera que responda al propósito preestablecido institucional. A su vez, la gestión de la clase esta dirigida a controlar el ambiente de aprendizaje y las acciones del estudiante, y alcanzar un producto. Esto implica que, el diseño de las tareas estará sujetas al deseo de quien orienta el proceso de enseñanza, en tanto que, quien aprende carece de poder para decidir qué quiere aprender. Es de resaltar que en este tipo de currículo la tarea diseñada por el profesor es incuestionable y se da por hecha.

Curriculum práctico

En un currículo de interés práctico el propósito esta dirigido a la construcción de significado y la interpretación de la acción. Desde esta postura para este tipo de currículo la reflexión y la deliberación son fundamentales para la construcción de conocimiento. Por tanto, la gestión de aula está mediada por la interacción entre profesor y estudiante que buscan la construcción de significado a través de un ejercicio de liberación y negociación.

Curriculum emancipador

El currículo con interés emancipador requiere de la reflexión y acciones arriesgadas de los participantes. Desde esta postura, la gestión del profesor reside en compartir el poder de la clase mediante un ejercicio de negociación de las acciones. La responsabilidad del trabajo en el aula es compartida, la relación entre profesor y estudiante se caracteriza por la solidaridad y la preocupación mutua. El interés del profesor está orientado al desarrollo

de una conciencia crítica.

Metodología

La investigación se fundamentó en la metodología cualitativa como posibilidad para comprender e interpretar el mundo en que se movilizan los sujetos, las interacciones sociales, las experiencias, los relatos en la búsqueda de lo nuevo (Vasilachis, 2006; 2009). Se inscribió en el paradigma de la teoría crítica, en tanto que admite cuestionar el contexto de estudio limitado por formas de dominación social, cultural y política en la búsqueda de la emancipación (Hannes, 2019).

El diseño crítico-narrativo contribuyó a reconstruir la vida de los profesores en su experiencia en el campo educativo en particular el encuentro con la enseñanza de las matemáticas sin ser su formación de base. La narrativa como proceso reflexivo y complejo (Bolivar, 2012) en armonía con la crítica condujo a transformar los datos empíricos en documentos públicos mediante el texto escrito y principalmente a dilucidar aquello que motiva las prácticas de los profesores de primaria en la enseñanza de las matemáticas.

En este artículo se analiza la gestión del agenciamiento crítico desde la práctica de diseño de una tarea de modelación matemática que atraviesa por tres fases Pre-configuración, Configuración y Re-Configuración (Ricoeur, 2004) que convergen con tres estados de la tarea en construcción, a saber: Actual, Imaginada y Dispuesta (Skovsmose y Borba, 2004).

Para analizar los procesos que condujeron a la gestión del agenciamiento crítico se tomaron los relatos realizados en el grupo de discusión en la fase de preconfiguración del diseño de una tarea de modelación matemática. En esta fase se develan el estado actual de las tareas matemáticas presentadas a los estudiantes y el por qué, de este estado. Develar el estado actual sirvió como base para la reflexión que condujo a imaginar nuevas características de las tareas matemáticas en la fase de configuración. En esta fase, también, se consolida una versión inicial del nuevo tipo de tareas. Finalmente, en la fase de reconfiguración se dispone al análisis colectivo la nueva tarea para ser ajustada nuevamente para aplicarla a los estudiantes.

El análisis de estos relatos se realizaron a través del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2016) como posibilidad de entrar en diálogo con los actores y protagonistas que hacen parte de la investigación en armonía con la teoría. Este análisis develó ideologías y hegemonías que circulan en el aula en el proceso de hacerse crítico. Esto fue posible a través de la identificación de significados locales, significados globales y el meta-significado producto de reflexiones inferenciales, interpretativas y críticas del investigador.

Acercamientos iniciales en la gestión de la crítica

Esta sección expone los hallazgos de los primeros acercamientos de la gestión de la crítica en el diseño de una tarea matemática que tuvo como centro el análisis del bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado cuarto y quinto durante el primer periodo académico del año en curso. El propósito de la tarea se acordó en espacio del grupo de discusión cuando la investigadora invita a los profesores a reflexionar sobre algunas situaciones que pondrían en crisis las condiciones de vida de los estudiantes. Se esperaba que los profesores develaran problemáticas sociales extraescolares, sin embargo, su interés se focalizó en el contexto escolar.

El acercamiento inicial a la gestión de agenciamiento crítico mostró una categoría emergente que la hemos denominado Equipamiento. Aunque para Guattari (2017) el equipamiento y el agenciamiento son dos conceptos opuestos en la construcción de conocimiento. Sin embargo, para esta investigación aparecen como un concepto que hace parte de la gestión del agenciamiento crítico. En el sentido que el proceso gestión del agenciamiento implica el proceso de hacerse crítico, el cual parte de la reflexión individual y colectiva de las ideologías que guían la práctica del profesor.

Nivel 1 del equipamiento: paradigma del ejercicio

En este nivel de equipamiento, desde la fase de preconfiguración del diseño de la tarea los profesores se encuentran equipados con unas ideologías que, impiden imaginar otras posibilidades de conectar la tarea con cuestiones sociales que fomenten discusiones y reflexiones en torno a las condiciones de vida de los estudiantes desde la enseñanza de

las matemáticas.

Significados locales

- *Práctica de diseño centrada en el uso del libro de texto y recursos digitales que se dan por infalibles.*
- *Formar en las operaciones básicas:* Los relatos del grupo de discusión mostraron que la preocupación de los profesores está instalada en formar en las operaciones básicas a sus estudiantes y el contexto cotidiano se usa para aplicar las operaciones registradas en el cuaderno.

Evidencia

Tabla 1 Fragmentos de relatos de los profesores en la situación actual de la tarea

-PP: en mi clase uso los retos para gigantes, son muy buenos, viene para todas las áreas. En el caso de matemáticas viene la guía para la semana y la evaluación diagnóstica. La guía está organizada para un tema en específico, trae una situación, desafío, preguntas y un espacio para la solución de una situación particular. Que es lo malo que no está organizada a las temáticas del plan de estudio que nosotros tenemos, ahí uno lo adapta. Me gusta que el material es a color, muy colorido y eso llama la atención del niño.

-PA: yo le llevo a los estudiantes actividades que encuentro por internet. Hay paginas buenas y descargo de ahí material.

-PLA: a mi me parece muy buenos los libros de santillana, pero tambien los del programa todos aprender solo que las actividades son muy largas, pero en si son muy buenos.

-PE: pues yo saco actividades de los libros y tambien de internet. Ahí traen problemitas para que los estudiantes lean, algunas veces trabajan en grupo. yo les explico a ellos el tema y después si les paso la fotocopia de trabajo.

-PLA: En mi caso yo trabajo con los estudiantes problemitas de ir a la tienda y llevar cierta cantidad de dinero para comprar algunas cosas, ellos tienen que mirar cuánto dinero gastan y si de pronto les sobra.

Nota. Construcción propia

Significado global: El estudiante como un sujeto cognitivo despojado de su actuar social y político (Valero et al., 2015). Desde la práctica de diseño de la tarea en términos del tipo de tarea, los profesores destacan las tareas relacionadas con los Word problem por su relevancia de dominio conceptual dejando de lado la comprensión de la problemática social y sus implicaciones en la vida de los estudiantes.

Ideología: Paradigma del ejercicio

La preocupación de los profesores se centra en la ideología del paradigma del ejercicio donde el conocimiento matemático que importa está orientado a desarrollar el desarrollo de algoritmos de las operaciones básicas (Skovsmose, 2000). Lo anterior implica que el profesor concibe que el conocimiento que requiere el estudiante en su cotidianidad está en las operaciones básicas y por eso la lógica de los libros de texto basada en el dominio de los ejercicios están en torno a *word problem* en contexto modificado de acuerdo con el contenido enseñado.

La principal característica de esta práctica de diseño es la reproducción de un algoritmo y aunque el Word problem se relacione con el contexto social su foco está en el dominio y no en la comprensión del problema social ni mucho menos en la configuración de una nueva realidad. En este sentido el enfoque del aprendizaje está ligado a la adquisición de conocimientos básicos y desarrollo de habilidades para el cálculo mental con una escasa reflexión sobre las condiciones de vida de los estudiantes.

Nivel 2 del equipamiento: ilusión de medir

En un ejercicio de coflexión en torno al estado de la tarea denominada situación imaginada, los profesores centraron el diseño de la tarea en torno a la reprobación de la asignatura teniendo en cuenta instrumentos institucionales como los únicos para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Esta noción de ilusión de medir el aprendizaje emerge como producto del currículo técnico que considera la evaluación como un proceso vertical y jerárquico, condicionado a una valoración numérica asociada a la solución correcta de las tareas del libro de texto. Además, se ignoran otros tipos de tareas que motiven al estudiante y lo conecten a su contexto social en lugar de asignar toda la responsabilidad al estudiante.

Significados locales

- Práctica de diseño centrada en la hegemonía de profesor en torno a la evaluación estándar.
- Instrumentos de seguimiento al aprendizaje que desconocen otros para favorecer la evaluación formativa.

Evidencia

Tabla 2 Fragmentos de relato en la situación imaginada de la tarea

I: ¿qué **instrumentos** podemos nosotros utilizar **para verificar** las causas del bajo rendimiento académico: el desinterés, la falta de acompañamiento, los problemas familiares, la falta de responsabilidades, ¿la desinformación...? ¿Dónde nosotros podemos **evidenciarlo**? ¿Cómo? ¿A través de qué instrumento?

-PAR: Pues es que son varias, ¿cierto? ¿No sería como una encuesta?

-PP: Entrevista también serviría ahí. ¿Qué otra es que utilizan?

-PA: El observador del estudiante

-PP: Los boletines

-PE: Las planillas de notas, ahí podemos mirar cuántos estudiantes perdieron.

-PA: Observación directa

-PLG: ver, además de lo que dicen los niños, ¿qué piensan los padres? O qué está pasando allá internamente.

-PP: hablar con los papás está bien. Por ejemplo, podemos preguntarles a ellos si acompañan a los hijos en las tareas.

Nota. Construcción propia, transcripción del texto audio al texto escrito.

Significado global: *Jerarquía en la evaluación:* el profesor despojado de su responsabilidad asume la evaluación como un instrumento de control y poder (Moreno Olivos, 2016).

La situación imaginada de la tarea mostró un apego de los profesores hacia instrumentos de seguimiento al aprendizaje dispuestos por cánones institucionales, entre los que se encuentran las planillas de calificaciones numéricas, los boletines escolares de notas por periodo y otros instrumentos tradicionales, como el observador del estudiante, la observación directa. Estos instrumentos no evidencian rubricas que permitan valorar el progreso en los desempeños de los estudiantes ni en torno a competencias ni al aprendizaje de contenidos matemáticos en un proceso continuo, por el contrario, el profesor asume el poder del libro de texto como infalible y las conductas del estudiante para validar su calificación. Esto demuestra una jerarquía del profesor para medir aparentemente el aprendizaje del estudiante, dejando en evidencia que en el aula las decisiones frente al desempeño del estudiante son tomadas por quienes diseñan los instrumentos, ejerciendo una fuerte creencia de poder (Moreno Olivos, 2016). Además, responsabilizan al estudiante o padre de familia del bajo rendimiento académico, como se evidencia en el siguiente relato “*que dicen los niños, ¿qué piensan los padres? O qué está pasando allá internamente (haciendo referencia a la casa)*” (REMCDTPLG, dialogo personal, s.f)

Ideología: ilusión de medir

El interés de los profesores alude hacia una ilusión de medir el aprendizaje de los estudiantes despojándose de toda responsabilidad en el proceso. Desde esta postura, los profesores dejan la responsabilidad en otros actores como el padre de familia o en el estudiante, de igual manera ceden el control tanto a los libros de texto como a documentos institucionales.

Nivel 3 del equipamiento: el artesano

En la etapa de reconfiguración del diseño de la tarea, los profesores dan una nueva forma a la tarea que habían imaginado. Las coflexiones giran en torno a dar forma a la problemática rendimiento académico cuestionando la linealidad y desconexión de los contenidos curriculares y buscan articular los contenidos sin la secuencia tradicional. Sin embargo, no logran identificar que la problemática escogida puede estar asociada a contenidos teóricos y problemas de otras ciencias.

Significados locales

- Ocultamiento del profesor al cuestionar otros usos de las matemáticas para comprender problemáticas sociales.
- Currículo centrado en el contenido.

Evidencia

Tabla 3 Fragmentos de relato en la situación mejorada de la tarea

<p>-I: Entonces, finalmente dijeron “rendimiento...”</p> <p>-PA: Rendimiento académico, ¡sí!</p> <p>-I: ¿Que podemos trabajar con esa problemática?</p> <p>-PAR: Se manejarían porcentajes</p> <p>-PP: Bueno, podemos trabajar estadística. Moda, la media</p> <p>-PA: Estadísticas, tablas</p> <p>-PAR: Los procesos estadísticos.</p>

-PP: Bueno, las tablas ya dan las frecuencias, ¿no?

-PAR: Bueno, gráficos... Pero también, por ejemplo, las medidas... unidades de medidas, ¿sí? En caso tal, el metro, el litro, ¿sí? Esos se llaman unidades de medida

-PP: ¡Claro!, por el afán de uno terminar la programación (...) Porque, entonces, la necesidad del estudiante, como tal, ¿dónde queda? ¿sí? El aprendizaje de ellos. Uno dice: "Bueno, ya terminé mi programación" pero usted qué tanto...

-PA: ¡Sí!, en el momento en que uno va viendo la problemática, uno es que dice "¡Ah! ¡no! Vamos a llamar al padre. Venga, su niño va mal en matemáticas, fíjese en esto". Ya viene uno a indagar con el padre.

Nota. Construcción propia, transcripción del texto audio al texto escrito

Significado global: imposibilidad del profesor para integrar los contenidos del currículo a una problemática escolar.

Currículo condicionado: En la situación mejorada de la tarea los profesores reflexionaron sobre *qué* contenidos de matemáticas deben priorizar al enseñar a los estudiantes en el aula, a partir de la problemática del bajo rendimiento académico. La discusión redonda en una visión de las matemáticas centradas en el libro de texto donde prima la adquisición de saberes aislados, fragmentados y desvinculados del contexto del estudiante. Esta visión de las matemáticas impide integrar diversos contenidos en una problemática, indicando que las matemáticas atienden a tres propósitos formativa, funcional e instrumental (Montes et al., 2022).

Ideología: Profesor como artesano

La preocupación del profesor al diseñar la tarea en el estado *mejorado* está orientada en el dominio de unos procedimientos técnicos que le permite integrar contenidos matemáticos que se presentan en problemática asumida, en este caso particular, se articularon contenidos asociados a la estadística descriptiva como: porcentaje, tablas de frecuencia y promedio. Sin embargo, su reflexión limitada frente a la posibilidad de integrar otros contenidos matemáticos y no matemáticos en torno a la reflexión, comprensión y transformación del significado de rendimiento académico. Esto promueve una visión reduccionista y fragmentada del conocimiento matemático (Montes et al.,

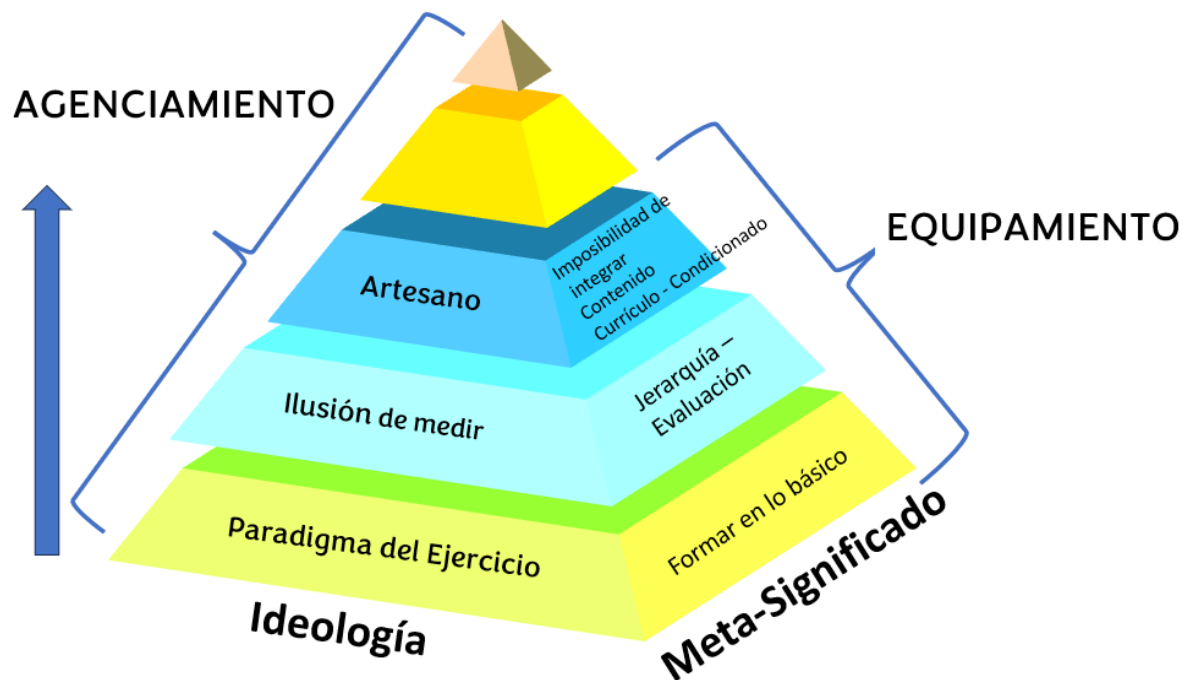
2022).

Conclusiones preliminares

Los primeros resultados de la gestión del agenciamiento crítico en la enseñanza de las matemáticas en Educación Básica Primaria muestran un nivel inicial denominado equipamiento, asociado a tres ideologías: 1). Paradigma del ejercicio; 2). ilusión de medir; 3). El artesano.

Este primer episodio de preconfiguración, configuración y reconfiguración de la tarea nos permitió establecer que el punto de partida en la gestión del agenciamiento crítico se encuentra anclada a la noción de equipamiento, el cual está asociado a tres ideologías: 1). Paradigma del ejercicio; 2). ilusión de medir. 3). El artesano.

Figura 1 Pirámide de la gestión del agenciamiento crítico en el diseño de una tarea



Nota. Construcción propia presentada en el Cuarto Coloquio UCM 2023

En la figura 1, se muestra que el equipamiento está en la base del proceso de reflexión de los profesores en torno a la gestión del agenciamiento crítico. Aunque para (Guattari, 2017) el equipamiento constituye un polo opuesto del agenciamiento, este es el punto

inicial de la reflexión en torno al proceso de hacerse crítico. Este equipamiento es configurado por al menos tres ideologías emergentes en el diseño de la tarea presentada: paradigma del ejercicio, ilusión de medir, el profesor como artesano. Cada una de estas ideologías es la manifestación del propósito que le asigna el profesor a la enseñanza de las matemáticas a partir de su formación y su experiencia.

El proceso de modelación matemática como herramienta para la gestión del agenciamiento crítico constituyó un vehículo para movilizar conexiones entre el contexto y las matemáticas, así como cuestionar su práctica de diseño entorno a la linealidad en la secuencia de contenidos matemáticos en el ámbito curricular. Estas reflexiones le permitieron al profesor difuminar el poder del libro de texto para generar una práctica de diseño más autónoma. En este sentido, los profesores cambiaron de asumir un Word problem del libro de texto a diseñar una tarea atenta con fuertes presencia de los sistemas de representación. Esto muestra que la modelación matemática encierra un potencial para mejorar las prácticas de diseño y la transformación de la comprensión ontológica de las matemáticas.

La reflexión en el proceso de hacerse crítico requiere un trabajo conjunto entre el profesor, el estudiante y el investigador para mejorar la comprensión de la naturaleza de las matemáticas y asumir una postura crítica. Esto implica que el agenciamiento y el ambiente de modelación provocan cambios en las rutinas de clase difuminando el poder asociado a los procesos de hacerse crítico.

Referencias bibliográficas

Acosta, E., Hernández, R., & Pérez, M. (2012). *Gestión Del Aprendizaje: Referente Innovador Para La*. 1–15.

Andersson, A., & Barwell, R. (2021). Applying Critical Mathematics Education. In *Applying Critical Mathematics Education* (pp. 1–23). <https://doi.org/10.1163/9789004465800>

Andersson y Valero. (2016). Negotiating critical pedagogical discourses, Contexts, Mathematics and agency. In *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum* (pp. 199–225). http://scholar.google.com/scholar?start=60&q=related:9ufZ-cR2YS4J:scholar.google.com/&hl=en&as_sdt=0,5#19

Armas, M. S., & Bardales, J. M. (2020). *Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje*

- en las Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2215(2), 1819–1838. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196
- Bolivar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico. *Dimensões Epistemológicas e Metodológicas Da Investigação (Auto)Biográfica*, 2, 79–109. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Bosch, M., & Gascón, J. (2001). Las prácticas docentes del profesor de matemáticas. *Versión Provisional Del XIème École d'Été de Didactique Des Mathématiques*, 1–24. http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/almeria/Practicas_docentes.PDF
- Clavijo y Fresneda. (2020). “ Empoderando ” a los estudiantes en la clase de matemáticas : contribuciones desde la educación matemática crítica “ empowering ” students in the math class : contributions from critical mathematics education. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 33(1), 327–336.
- Font, V. (2007). Epistemología y Didáctica de las Matemáticas. In *Epistemología y Didáctica de las Matemáticas Vicenç Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas*. (Vol. 21). http://irem.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2011/10/socializacion_1_font_ii_coloquio.pdf
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido* (6th ed.).
- Fresneda-Patiño E. (2021). Cambiando de roles en la clase de matemáticas: posibilidades desde la educación matemática crítica. *European Journal of Educational Research*, 16(2), 399–414. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/23464712.15025>
- García Campos, M. D., Canabal García, C., & Margalef García, L. (2022). Procesos de reflexión colaborativa en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 91–106. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15665>
- Grundy S. (1991). *Libro-Producto-o-Praxis-del-Curriculum* (p. 279). Ediciones Morata.
- Guattari, F. (2017a). *La révolution moléculaire. Essai d'analyse institutionnelle* (esp. de G. de Eugenio (ed.); Errata Nat).
- Guattari, F. (2017b). *La révolution moléculaire. Essai d'analyse institutionnelle* (Errata Nat). Errata Naturae.
- Hannes, N. (2019). The Nature and Elements of Research Paradigms: Empiricism – iNtgrty. *Integrity*, 3–5. <https://www.intgrty.co.za/2018/08/13/the-nature-and->

elements-of-research-paradigms-empiricism/

- Huergo, J. (2004). Los procesos de la gestión. *Material de Lectura Para Los Cursos de "Comunicación En Las Organizaciones Públicas"*. Provincia de Bs. As.: IPAP., 1–5.
- Mesquita, M. N., Ceolim, A. J., & Cibotto, R. A. G. (2021). Mathematical Modeling in the Perspective of Critical Mathematics Education: Approaches in Basic Education. *Revista Brasileira de Educacao*, 26, 1–25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260022>
- Montes, M., Codes, M. Y., & Contreras, L. C. (2022). Consideraciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas Considerations about the teaching and learning of mathematics. *Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva*, 37–54.
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. In *UAM, Unidad Cuajimalpa*. <https://n9.cl/z4e6m>
- Radford, L. (2021). Mathematics teaching and learning as an ethical event Insegnamento e apprendimento della matematica come un evento etico Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas como un. *La Matematica e La Sua Didattica*, 185–198.
- Riscanevo Espitia, L. E., & Jiménez Espinosa, A. (2017). El aprendizaje del profesor de matemáticas como campo investigativo. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 19(28), 173–196. <https://doi.org/10.19053/01227238.6247>
- Shimizu, Y., & Vithal, R. (2023). Mathematics Curriculum Reforms Around the World The 24th ICMI Study. In F. K. S. Leung & J.-L. Dorier (Eds.), *New ICMI Study Series: Vol. Part F776*. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4_21
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica o (Una empresa)*.
- Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación1. *Ema*, 6, 3–26. http://funes.uniandes.edu.co/1122/1/70_Skovsmose2000Escenarios_RevEMA.pdf
- Skovsmose, O. (2023). A Philosophy of Critical Mathematics Education. In: Critical Mathematics Education. Advances in Mathematics Education. In C. Springer (Ed.), *Applying Critical Mathematics Education*. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-26242-5_18

- Skovsmose, O., & Greer, B. (2012). Opening the cage: Critique and politics of mathematics education. In *Opening the Cage: Critique and Politics of Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-808-7>
- Valero, P. (2002). Consideraciones sobre el contexto y la educación matemática para la democracia. *Quadrante*, 11(1), 49–59.
- Valero, P. (2017a). El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. In *Revista Colombiana de Educación* (Issue 73). <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce97.126>
- Valero, P. (2017b). *Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas Educación matemática crítica Colección en Educación Matemática* (Issue April).
- Valero, P., Andrade-Molina, M., & Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: De la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, 18(3), 287–300. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1830>
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203–222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. In *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki* (Primera ed). Gedisa. <https://doi.org/978-84-9784-374-4>
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2), 26. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2779>
- Villa-Ochoa, J. A., Castrillón-Yepes, A., & Sánchez-Cardona, J. (2017). Tipos de tareas de modelación para la clase de matemáticas. In *Espaço Plural* (Vol. 18, Issue 36).

4.

IMPULSO EDUCATIVO: NUEVOS HORIZONTES PARA VILLAVICENCIO

Fernando Campos Polo Doctor en Educación

Universidad de los Llanos Colombia

fcampos@unillanos.edu.co

Nicolás Guarnizo Carballo Magister en Educación

Internacional Universidad de los Llanos

Colombia nguarnizo@unillanos.edu.co

Resumen

El presente estudio investigó las políticas públicas instauradas en Villavicencio, con el objetivo de potenciar la calidad educativa. Se enfoca en tres dimensiones clave: formación de docentes, infraestructura educativa y deserción escolar. La investigación, de carácter cualitativo, utilizó técnicas como observación participante, entrevistas semi-estructuradas y análisis documental, buscando una comprensión profunda y contextualizada de la situación educativa. Es imperativo destacar la formación continua de los educadores y una infraestructura adecuada como pilares esenciales. No obstante, el estudio también reconoce el desafío que representa la deserción escolar, ligada a múltiples causas, desde lo académico hasta lo socioeconómico. Por lo que este ensayo buscó la reflexión frente a un proceso de investigación que se abarcó en las escuelas del municipio de Villavicencio, por tal razón, la población de estudio abarcó instituciones educativas públicas de la dicha ciudad, seleccionando una muestra

representativa de 10 instituciones. En síntesis, la investigación buscó ofrecer un panorama sobre las políticas educativas en Villavicencio y espera que sus resultados y recomendaciones fortalezcan la educación de calidad en el municipio.

Introducción

En la educación actual, la calidad y eficacia se han convertido en temas de discusión y análisis prioritarios para los formuladores de políticas y educadores. Esta preocupación es especialmente relevante en contextos como el de Villavicencio, donde las políticas educativas buscan no solo mejorar la calidad del aprendizaje, sino también adaptarse a los desafíos socioeconómicos y culturales específicos de la región. En este capítulo, titulado "Impulso Educativo: Nuevos Horizontes para Villavicencio", se propone una reflexión detallada sobre las estrategias y políticas implementadas en este municipio para potenciar la calidad educativa.

Dicha reflexión se estructura en torno a tres dimensiones fundamentales: la formación de docentes, la infraestructura educativa y la deserción escolar. Cada una de estas áreas es crítica en la conformación de un sistema educativo que no solo aspire a la excelencia, sino que también sea inclusivo y equitativo. En este sentido, la formación y desarrollo profesional continuo de los docentes se presenta como un pilar esencial, ya que la calidad de la enseñanza está directamente influenciada por la competencia y habilidades de los educadores.

Por otro lado, la infraestructura educativa juega un papel crucial en la creación de entornos de aprendizaje que sean seguros, estimulantes y adaptados a las necesidades del siglo XXI. No se trata solo de edificios y aulas, sino también de recursos tecnológicos y materiales didácticos que faciliten una enseñanza y aprendizaje efectivos, en Villavicencio, la inversión en infraestructura educativa refleja un compromiso con la mejora continua de las condiciones de aprendizaje.

Sin embargo, estos esfuerzos pueden verse socavados por el problema persistente de la deserción escolar. La deserción es un fenómeno complejo, influenciado por factores que van desde problemas académicos hasta desafíos socioeconómicos. Este capítulo

dedica una atención especial a identificar las causas de la deserción escolar en Villavicencio y propone estrategias basadas en evidencia para su prevención y manejo.

La metodología adoptada en esta investigación es cualitativa, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas semi-estructuradas y análisis documental. Este enfoque permite una comprensión profunda y matizada de la realidad educativa en Villavicencio, y facilita la generación de insights y recomendaciones prácticas. La selección de una muestra representativa de diez instituciones educativas públicas en el municipio asegura que los hallazgos y conclusiones sean relevantes y aplicables a un amplio espectro del sistema educativo local.

Es importante destacar que este estudio no solo busca identificar desafíos y áreas de mejora, sino también reconocer y aprender de las buenas prácticas ya existentes en Villavicencio. La investigación subraya la importancia de un enfoque integral que considere todas las dimensiones de la educación, desde la formación docente hasta las políticas de retención de estudiantes. Este enfoque holístico es esencial para desarrollar estrategias educativas que sean sostenibles y efectivas a largo plazo.

El capítulo concluye con una serie de recomendaciones prácticas dirigidas a los responsables de la formulación de políticas, administradores educativos y otros actores clave. Estas recomendaciones tienen como objetivo no solo abordar los desafíos identificados, sino también aprovechar las oportunidades para fortalecer el sistema educativo en Villavicencio. De este modo, se espera que los resultados y propuestas de este estudio contribuyan significativamente a la mejora continua de la calidad educativa en el municipio, allanando el camino para nuevos horizontes en el impulso educativo de la región.

Políticas Públicas en la Educación: Motor de Cambio y Desarrollo

Las políticas públicas se definen como un conjunto de decisiones formales que se caracterizan por conductas o acciones consistentes y repetidas por parte de aquellos que se ven afectados por ellas, estas decisiones se traducen en un conjunto de prácticas y normas que guían la acción del gobierno en la búsqueda de soluciones a problemas públicos y en la promoción del bienestar social (Arévalo, 2007).

Las políticas públicas en la educación son herramientas poderosas para transformar la sociedad y promover el desarrollo socioeconómico. Estas políticas, que pueden ser formuladas y aplicadas a niveles locales, nacionales o internacionales, abordan una serie de cuestiones críticas que pueden influir significativamente en la calidad, la equidad y la eficiencia de la educación. Resulta necesario la implementación de políticas públicas dirigidas a establecer las condiciones adecuadas dentro de los sistemas educativos, con el fin de asegurar un proceso de innovación exitoso que contribuya a mejorar la calidad del servicio educativo (Ríos & Ruiz, 2020).

Uno de los roles primordiales de las políticas públicas en la educación es garantizar la igualdad de acceso a la educación, la educación es un derecho fundamental, y todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, género, raza o capacidad, deberían tener la misma oportunidad de aprender y desarrollar su potencial, las políticas públicas pueden jugar un papel crucial en la eliminación de barreras a la educación, ya sean económicas, geográficas o sociales. Una educación de calidad tomará en cuenta la eficacia y la eficiencia como elementos esenciales de las políticas de formación, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación (Clavijo & Bautista, 2020).

Además, las políticas públicas pueden mejorar la calidad de la educación, para ello, pueden enfocarse en una serie de áreas clave, como la formación y desarrollo profesional de los docentes, la implementación de currículos relevantes y rigurosos, la mejora de la infraestructura educativa y la disminución de la deserción escolar. Estas políticas pueden garantizar que las escuelas estén equipadas con los recursos necesarios y que los docentes estén capacitados para proporcionar una enseñanza de alta calidad. Es crucial reconocer la capacitación docente como algo fundamental e imprescindible para elevar la calidad de la educación (Paidá et al., 2020).

De igual forma pueden orientarse hacia la innovación y la adaptación a los cambios sociales, ya que se vive en una época de cambios rápidos y la educación no puede quedarse atrás. Las políticas públicas pueden impulsar la integración de fenómenos sociales en la educación, promover nuevos enfoques pedagógicos y garantizar que la educación esté alineada con las necesidades cambiantes del contexto y del mercado

laboral (Olvera & Gutiérrez. 2020).

En esta situación, este tipo de cuestionamientos son esenciales para la formación de ciudadanos competentes, responsables y críticos, que pueden contribuir al desarrollo de la sociedad. Sin embargo, es fundamental que estas políticas sean formuladas e implementadas de manera participativa, transparente y basada en evidencia. Esto implica un diálogo constante con todos los actores involucrados en la educación, desde los estudiantes, los padres y los docentes, hasta los líderes comunitarios y los empleadores. A través de este proceso colaborativo, podemos construir políticas públicas en la educación que sean verdaderamente inclusivas, equitativas y efectivas.

Calidad en la Educación: Un Imperativo del Siglo XXI

La educación, reconocida como un derecho fundamental y un elemento vital para el desarrollo humano, siempre ha estado en el centro de los debates de políticas públicas. Sin embargo, es esencial reflexionar no solo en términos de acceso a la educación, sino también en términos de calidad. En el siglo XXI, donde se vive en una sociedad cada vez más globalizada, la calidad de la educación adquiere una relevancia aún mayor. La calidad en la educación puede ser alcanzada y promovida más allá de simplemente buscar o exigir el cumplimiento de estándares de eficiencia y eficacia (Vargas, 2020).

La calidad en la educación no es un concepto monolítico; es multifacética y dinámica, y se compone de varios elementos que se interconectan para crear un ambiente de aprendizaje efectivo. Estos elementos incluyen, entre otros, la formación continua de los docentes, el entorno educativo adecuado, los planes de estudios pertinentes y la disminución del abandono escolar.

Los docentes juegan un papel crítico en la educación de calidad, son la pieza central de cualquier sistema educativo y tienen la responsabilidad de guiar a los estudiantes en su viaje de aprendizaje. La formación continua para los docentes es, por lo tanto, una necesidad vital para garantizar que estén equipados con las habilidades y los conocimientos necesarios para abordar los desafíos pedagógicos emergentes y para adaptarse a las nuevas tecnologías y métodos de enseñanza. Una necesidad

importante es mejorar las habilidades de los docentes para evitar la repetición de clases magistrales en entornos educativos que deberían fomentar y promover el diálogo y la interacción (López, Herrera & Apolo, 2022). De igual manera, un entorno educativo es otro componente esencial de la calidad educativa. Un ambiente de aprendizaje seguro, saludable y enriquecedor tiene un impacto directo en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Los edificios escolares deben ser seguros y accesibles, y deben contar con los recursos adecuados, como bibliotecas, laboratorios y tecnología, para facilitar el aprendizaje.

El abandono escolar, por otro lado, es un desafío significativo que afecta a la calidad de la educación. La salida prematura de los estudiantes del sistema educativo no solo limita sus oportunidades futuras, sino que también puede tener implicaciones socioeconómicas a largo plazo. Por lo tanto, es crucial implementar políticas y estrategias para mantener a los estudiantes en la escuela y garantizar que completan su educación. El abandono escolar es un fenómeno en el cual los estudiantes dejan de asistir a las clases y abandonan el sistema educativo sin obtener un título de escolaridad. Este problema pedagógico tiene un impacto negativo en el desarrollo de la sociedad (Rodríguez & Mazariego, 2020).

Formación continua para los docentes

Los docentes en su práctica pedagógica dentro del aula y en la escuela deben generar espacios de formación continua para poder extender su conocimiento, logrando las estudiantes un aprendizaje eficiente que puede indicar una calidad asertiva en la educación.

En esa búsqueda permanente de formación continua, puede adquirir nuevas competencias habilidades que se integran dentro del aula valiéndose de novedosas herramientas que se pueden incluir como estrategias de enseñanza y aprendizaje, esto con el objetivo de que el estudiante aprenda y pueda establecer vínculos de aprendizaje en la escuela (Iglesias et al, 2018). La formación inicial de los docentes sienta las bases de sus habilidades pedagógicas y didácticas. Esta formación no solo abarca los conocimientos específicos de cada materia, sino también las metodologías de

enseñanza, la psicología educativa y las estrategias de gestión del aula. La importancia de esta etapa radica en preparar a los docentes para enfrentar los retos del aula con una base sólida y adaptable.

Sin embargo, la formación inicial no es suficiente, el desarrollo profesional continuo es crucial en una profesión tan dinámica como la docencia, ya que las innovaciones educativas, los cambios en los currículos y las nuevas necesidades de los estudiantes requieren que los docentes estén en constante aprendizaje y actualización. Este desarrollo continuo asegura que los educadores no solo mantengan su relevancia profesional sino que también enriquezcan su práctica docente con nuevas estrategias y enfoques.

De igual manera, las actividades formativas se componen de una continua interacción permanente con diferentes ambientes, fijándose precisamente en lo socioeconómico, político y cultural, logrando generar transformaciones en el sistema educativo, y a su vez en el ambiente educacional, en este sentido, es necesario que la formación de los docentes se atañen en función de prepararlos para cumplir retos mediante su práctica educativa, también a las diversas demandas educativas que exigen en el siglo XXI (Jiménez, Rodríguez & Valdés, 2021).

Además, el desarrollo profesional de los docentes tiene un impacto directo en la calidad de la educación, un docente bien formado y constantemente actualizado es capaz de proporcionar una enseñanza más efectiva, adaptativa y sensible a las necesidades individuales de sus estudiantes. Traduciendo en mejores resultados académicos y en el desarrollo integral de los alumnos. Esto conlleva la integración de estándares de alta calidad que garanticen una política continúa enfocada en la excelencia de la enseñanza y la consideración hacia este grupo tan esencial, que son aquellos que educan a los formadores (Alemán et al., 2020).

Con base en lo anterior, la formación de los docentes debe lograr interconectividad de saberes, en donde su único beneficio es el aprendizaje de los estudiantes, para Escudero et al. (2018) el conocimiento debe acompañarse con la práctica, dado que el

fortalecimiento en las condiciones y los procesos que contribuyen para preparar a un profesor se debe sostener desde otras relaciones protagonistas y creativas para la creación del conocimiento. Es importante mencionar que al mayor grado de formación continua en los docentes, mayor será la calidad en la educación en diferentes aspectos, como en lo pedagógico, didáctico, curricular y entre otras.

La formación y el desarrollo profesional también juegan un papel importante en la motivación y satisfacción laboral de los docentes. Al sentirse competentes y preparados, los educadores pueden enfrentar los desafíos del aula con mayor confianza y entusiasmo. Esto no solo mejora su bienestar personal, sino que también crea un ambiente de aprendizaje más positivo y estimulante para los estudiantes.

Otro aspecto importante es la capacidad de los docentes para funcionar como agentes de cambio en el sistema educativo. Los educadores bien formados y actualizados pueden identificar áreas de mejora en sus escuelas y comunidades, por lo que pueden proponer soluciones innovadoras. Su desarrollo profesional les permite liderar y participar en iniciativas que promueven una educación de mayor calidad y más equitativa (Vecchione, 2020).

Por último, es esencial reconocer que la formación y el desarrollo profesional de los docentes no son responsabilidades exclusivas de los individuos. Los sistemas educativos, las instituciones y las políticas gubernamentales deben proporcionar las oportunidades y los recursos necesarios para que los educadores puedan continuar creciendo profesionalmente. Esto incluye ofrecer programas de formación, talleres, conferencias y otras oportunidades de desarrollo, así como reconocer y valorar la importancia del desarrollo profesional en la carrera docente.

Infraestructura

Para generar procesos de calidad en la educación, es necesario que las entidades educativas tengan una infraestructura eficiente que permea el conocimiento a través de procesos de enseñanza y aprendizaje y que incentiven los diversos saberes interdisciplinarios, sin embargo, el abandono puede ser una causal para que los estudiantes y los docentes no puedan interconectar de forma epistemológica todo un

océano del conocimiento.

De igual manera, para Claus (2018) en América Latina la infraestructura escolar ha sido señalada como uno de los elementos necesarios para poder garantizar una buena calidad en la educación, hace poco las investigaciones arrojaron que existe una interacción entre las condiciones materiales y físicas de la escuela y el desempeño y trayectoria de los aprendizajes de los alumnos, siendo de vital importancia que las entidades educativas obtengan adecuaciones físicas idóneas para la adquisición del conocimiento.

La renovación de las instalaciones escolares en Villavicencio ha implicado una transformación significativa en la arquitectura y el diseño de los espacios educativos, ya que las nuevas construcciones y remodelaciones se centran en crear ambientes que son seguros, accesibles y estéticamente estimulantes, esto incluye la incorporación de aulas espaciosas y bien iluminadas, laboratorios modernos, bibliotecas y áreas recreativas, todas diseñadas para fomentar un ambiente de aprendizaje activo y participativo. Paralelamente, la integración de la tecnología en la infraestructura educativa es un aspecto que Villavicencio ha priorizado. La dotación de recursos tecnológicos como pizarras digitales, acceso a Internet de alta velocidad y equipos informáticos en las aulas, permite una enseñanza más interactiva y conectada con los recursos globales de aprendizaje.

Ruiz (2020) desde el desarrollo del derecho internacional específicamente los derechos humanos, la educación ha sido de vital importancia para la constitución de diferentes normativas que tendrán los objetivos de desarrollo sostenible, esta importancia que se generan a través de las leyes son requeridas para un mejoramiento los espacios físicos que allí mismo se promueve, por lo tanto, este idealismo se da en función durante la segunda mitad del siglo XX. Pero haciendo retrospectiva en los diversos espacios que hay a nivel educativo, se refleja que existe una carencia de este elemento para que se vea la educación como un derecho, Por esta razón al tener una infraestructura carente y agobiada de necesidades, hacen que se re-piense el discurso de la educación.

Por ejemplo existe una ilustración de Pacheco (2021) en donde demuestra que el

aprendizaje en el nivel preescolar tiene una gran trascendencia en el ser humano ya que las etapas de esta edad inicial forman un contacto impermeable en el espacio llamado escuela, en este mismo sentido, es una gran importancia que la infraestructura sea la más adecuada para fomentar el desarrollo físico y cognitivo. Con base en esta ilustración, se pueden generar diversos debates y reflexiones en torno a la infraestructura en la escuela, pero lo que se evidencia es que la articulación entre el conocimiento y los espacios físicos se convierten en un andamiaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en un factor primordial para los estudiantes.

La infraestructura educativa constituye un elemento fundamental en la configuración de un entorno de aprendizaje óptimo, actuando como un catalizador crucial para el rendimiento y el bienestar tanto de estudiantes como de docentes. En Villavicencio, el enfoque hacia la mejora de la infraestructura educativa se ha orientado no solo a renovar y modernizar las instalaciones físicas, sino también a incorporar tecnologías avanzadas que enriquezcan la experiencia educativa (Ramón Huaman, 2020).

No obstante, la implementación de estas mejoras infraestructurales conlleva sus propios desafíos, uno de los principales es asegurar la equidad en el acceso a estas instalaciones mejoradas. En Villavicencio, esto significa abordar las disparidades entre zonas urbanas y rurales, garantizando que todas las instituciones educativas, independientemente de su ubicación, dispongan de instalaciones y recursos tecnológicos adecuados, para superar estos obstáculos, se han adoptado enfoques innovadores y colaborativos. Por ejemplo, se han establecido alianzas con entidades privadas y organizaciones no gubernamentales para financiar y apoyar proyectos de infraestructura educativa (Ibarra & Camacho, 2022).

Estas colaboraciones han sido clave para expandir el alcance y la escala de las mejoras, beneficiando a un mayor número de estudiantes y docentes. Además, la sostenibilidad es un aspecto crítico en la mejora de la infraestructura educativa en Villavicencio. Esto implica no solo la construcción de edificios energéticamente eficientes y amigables con el medio ambiente, sino también el mantenimiento continuo y la actualización de las instalaciones para asegurar su relevancia y funcionalidad a largo plazo.

Deserción escolar

Uno de los fenómenos más estudiados en el campo de la educación es la deserción escolar, sí entonces una preocupación tangible a lo largo de los años, sin embargo, para Parafox y Barreiro (2020) las causas académicas tienen que ver con el ambiente y la gestión escolar donde se influye en el rendimiento académico que se relacionan con la deserción, por lo que en ocasiones se encuentran justificaciones por la falta de profesionalización de los docentes, el tipo de contrato que tiene, la inestabilidad laboral y la excesiva carga del trabajo. Estas causas infligen de manera directa o indirecta en que los estudiantes abandonen la escuela. Una de las causas principales de la deserción escolar en Villavicencio es la situación económica de las familias. La pobreza y la necesidad de contribuir al ingreso familiar obligan a muchos jóvenes a abandonar la escuela a una edad temprana, este problema se agrava por la falta de oportunidades laborales que requieren educación avanzada, creando un ciclo en el cual la educación no se percibe como una vía hacia el mejoramiento económico.

De acuerdo con lo anterior, existen muchos factores que pueden influir, sin embargo debe ser una prioridad dentro de las políticas públicas que puedan estar manejándose en el campo de la educación, ya que se está discutiendo el futuro de la sociedad en general, por lo que en un futuro se reflejará a niños y jóvenes vendiendo dulces en la calle y no con un título académico de índole escolar o universitario, aunque la problemática puede ser aún mayor (Sánchez, 2022).

Desde otra óptica, para Belran y Reyes (2018) expresan que es una realidad marcada dentro del campo de la educación, pero el problema de la deserción escolar se convierte en un punto de atención y un aspecto principal del tema, más que verlo en un análisis estadístico o un número porcentual de gráfica, por el contrario hay que trascender por la dignidad humana del estudiante cómo abordándose desde la docencia y mirando al estudiante como un ser humano que desea aprender y que se le está vulnerando los derechos. Como bien se sabe son muchos de los aspectos por los cuales los estudiantes abandonan por lo tanto es necesario diseñar una base de datos que involucren todos estos fenómenos que rodean al estudiante y las problemáticas que subyacen en la escuela.

Lo que concierne para Ruiz et al., (2014) el papel fundamental para que el estudiante no abandone el aula escolar es que la planta docente pueda generar estrategias que involucren enseñanza y aprendizaje, de esta manera los discentes puedan lograr mayor interés en el estudio y mostrar las ventajas que existen una persona con educación y viceversa, que de igual forma los profesores Juan llegar con un ambiente escolar eficiente y agradable para que el mismo estudiante pueda construir de manera positiva las diferentes problemáticas que pueden existir en el entorno familiar.

La deserción escolar en Villavicencio, Colombia, representa un desafío crítico que afecta no solo a los individuos, sino también a la comunidad en su conjunto. Las implicaciones de este fenómeno se extienden más allá de la esfera educativa, incidiendo en el desarrollo social y económico de la región. Comprender las causas de la deserción escolar y desarrollar estrategias efectivas para su prevención es, por lo tanto, una prioridad para los responsables de la formulación de políticas, educadores y la sociedad (Rochin, 2021).

Los problemas sociales y familiares también juegan un papel crucial en la deserción escolar, factores como la violencia doméstica, el abuso de sustancias y la falta de un entorno familiar estable pueden afectar significativamente el rendimiento y la asistencia escolar de los estudiantes. Además, la falta de apoyo y motivación por parte de los padres o tutores puede disminuir el valor que los jóvenes asignan a la educación (Olivera & Yupanqui. 2020).

En el ámbito educativo, la calidad de la enseñanza y los recursos disponibles son determinantes clave, muchas escuelas en Villavicencio enfrentan la falta de recursos básicos, maestros insuficientemente capacitados y métodos pedagógicos obsoletos, esto resulta en una experiencia educativa que no logra comprometer o inspirar a los estudiantes, llevándolos a perder interés y eventualmente a abandonar sus estudios.

La salud y el bienestar emocional de los estudiantes son igualmente críticos, los problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión, así como condiciones físicas, pueden ser barreras significativas para la asistencia y el éxito escolar. La falta de servicios de apoyo adecuados en las escuelas y la comunidad amplía esta brecha,

dejando a los estudiantes sin las herramientas necesarias para enfrentar estos desafíos (Amador, 2021).

Frente a estas causas, es esencial implementar estrategias de prevención y mitigación. Los programas de apoyo económico, como becas y subsidios, pueden aliviar la carga financiera sobre las familias y permitir que los estudiantes continúen su educación. Además, la inversión en la calidad de la educación, mediante la mejora de la infraestructura escolar y la capacitación de docentes, puede crear un ambiente más estimulante y eficaz para el aprendizaje (Zepeda, 2020).

El fortalecimiento del entorno familiar y comunitario es otro enfoque crucial, por lo que los programas que fomenten la participación de los padres en la educación de sus hijos y que ofrezcan apoyo para abordar problemas sociales y familiares pueden tener un impacto significativo. Asimismo, los servicios de salud mental y asesoramiento en las escuelas son fundamentales para abordar los problemas emocionales y de salud que pueden conducir a la deserción escolar.

Finalmente, es vital desarrollar iniciativas de reintegración y seguimiento para aquellos que han abandonado la escuela. Esto podría incluir opciones de educación flexible, programas de educación para adultos y apoyo para la reintegración en el sistema educativo tradicional. La colaboración entre escuelas, familias, organizaciones comunitarias y el gobierno es clave para desarrollar un enfoque integral que aborde eficazmente la deserción escolar en Villavicencio. Con estas medidas, se puede esperar no solo reducir las tasas de deserción, sino también mejorar la calidad de vida y las oportunidades para los jóvenes de la región.

Perspectivas y Recomendaciones para la Política Educativa

La mejora de la calidad educativa en Villavicencio requiere una visión integral y estrategias bien fundamentadas, dirigidas tanto a abordar desafíos actuales como a anticipar futuras necesidades.

Una conclusión clave del estudio es la necesidad de continuar invirtiendo en la formación y desarrollo profesional de los docentes. Se recomienda que las políticas educativas prioricen programas de capacitación continua, enfocándose en

metodologías pedagógicas innovadoras y competencias digitales, además, es crucial fomentar espacios de intercambio y aprendizaje colaborativo entre docentes, lo cual puede enriquecer su práctica pedagógica y reforzar su motivación y compromiso profesional.

Los sistemas educativos en los países de la región necesitan desarrollar un currículo que asegure una atención educativa integral, empezando por la formación inicial y constante de los docentes (Relaiza, 2021).

En cuanto a la infraestructura educativa, se destaca la importancia de crear y mantener entornos de aprendizaje que sean seguros, accesibles y estimulantes. Se sugiere que las políticas y las inversiones se orienten hacia la modernización de las instalaciones y la integración efectiva de tecnologías educativas. Esto incluye asegurar la equidad en el acceso a recursos tecnológicos avanzados, tanto en áreas urbanas como rurales.

La deserción escolar es otro aspecto crítico identificado en el estudio. Para abordar este desafío, se recomienda implementar sistemas de monitoreo y soporte temprano para estudiantes en riesgo. Las políticas deberían incluir la creación de programas de tutoría y mentoría, así como la colaboración con las familias y comunidades para fomentar un entorno de apoyo alrededor del estudiante. Adicionalmente, se sugiere proporcionar becas y asistencia financiera para asegurar que las barreras económicas no impidan la continuidad educativa.

Desde una perspectiva más amplia, se recomienda adoptar un enfoque de políticas educativas basado en evidencias, que involucre la evaluación continua de programas y estrategias, esto permitiría ajustar y mejorar las iniciativas en función de los resultados obtenidos y las necesidades emergentes. Además, la colaboración entre los diferentes niveles de gobierno, el sector privado y las organizaciones no gubernamentales es esencial para ampliar el alcance y la eficacia de las políticas educativas (Pita-Torres, 2020).

Es también vital promover una cultura de innovación y experimentación en el sector educativo. Esto implica alentar a las instituciones educativas a desarrollar y probar nuevas metodologías y enfoques pedagógicos, proporcionándoles para ello los

recursos y el apoyo necesarios. La experimentación controlada y la innovación pueden desempeñar un papel clave en la identificación de soluciones efectivas y adaptadas a las realidades locales.

Referencias

Arévalo, C. V. (2007). Análisis de las políticas públicas. *Perspectivas*, (19), 127-136.

Belran-Echeverry, A., & Reyes-Álvarez, O. (2018). Del error al fracaso, una panorámica a la deserción escolar en las Instituciones De Educacion Superior (IES) desde la Corporación Universitaria Minuto De Dios, Centro Regional Girardot. *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 14(2).

Claus, A. (2018). El Impacto de la Infraestructura Escolar en los Aprendizajes de las Escuelas Secundarias. In *III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (COLMEE 2018)*. INNEd, INEE, MIDE-UC, INEVAL.

Relaiza, H. R. S. M., Ostos, F., Romero, S., & Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 3(2), 321-334.

Clavijo, R. G., & Bautista, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.

Escudero, J. M., González González, M. T., & Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.

Iglesias, M. J., Lozano Cabezas, I., & Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros

educativos.

Jiménez, A., Rodríguez, B., & Valdés, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 284-317.

López, M., Herrera, M., & Apolo, D. (2022). Educación de calidad y pandemia: retos, experiencias y propuestas desde estudiantes en formación docente de Ecuador. *Texto livre*, 14.

Pacheco, L. (2022). Entornos virtuales en el aprendizaje cooperativo: una estrategia innovadora contemporánea. *Revista Innova Educación*, 4(1), 65-77.

Paida, M. I. I., Herrera, D. G. G., Salazar, A. Z. C., & Álvarez, J. C. E. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310-331.

Zepeda, M. D. L. Á. C. (2020). Conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82-100.

Palafox, J. J. P., & Barreiro, M. C. C. (2020). REFLEXIÓN SOBRE LA DESERCIÓN ESCOLAR. *Revista de Cooperación*, 17.

Ríos, P., & Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212.

Rodríguez, R. I. G., & Mazariego, C. R. R. (2020). Factores De Deserción En Los Estudiantes De La Licenciatura En Derecho, Geração 2016-2020. *La Universidad Juárez Autónoma De Tabasco, División Académica Multidisciplinaria De Los Ríos. European Scientific Journal, ESJ*, 16, 13-54.

Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado.

Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., & Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.

Vargas, A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Revista de Neuropsiquiatría*, 83(1), 51-56.

Alemán, A. C., Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana: Array. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 762-782.

Olvera, A. C., & Gutiérrez, J. A. L. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 314-334.

Pita-Torres, B. A. (2020). Políticas Públicas y Gestión Educativa: entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar*, 20(39), 139-152.

Sánchez, Y. M., Castillo-Pérez, I., & Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44.

Olivera, E., & Yupanqui, D. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. *Revista Científica de la UCSA*, 7(3), 3-13.

Rochin, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).

Amador, J. D. (2021). Entorno familiar y deserción escolar: el caso Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 139.

Ramón Huamán, S. M. (2020). Infraestructura educativa y el rendimiento académico de

estudiantes de segundo grado de secundaria en el Perú en el año 2018.

Ibarra-Carrasco, H. A., & Camacho-Rodríguez, Á. J. (2022). El liderazgo del directivo escolar en escuelas multigrado de educación primaria. *Formación Estratégica*, 4(01), 29-31.

Vecchione, C. D. M. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98.

5.

LA INVESTIGACIÓN EN LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INFANTIL. REFLEXIONES PRELIMINARES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE LAS REDES DE INVESTIGACIÓN A NIVEL INTERNACIONAL¹³

Research in Early Childhood Education Bachelor's Degrees: Preliminary Reflections on Pedagogical Practices from International Research NETWORKS

**Ana Gabriela Restrepo Cuaran¹⁴; Ana Maria Paz Giraldo¹⁵; Reina Saldaña;¹⁶
Valentina Alvarado Marroquín¹⁷; Maria Camila Ortiz Millán¹⁸; Ingrid Viviana Herrera
Cubillos¹⁹; Sharon Lizeth Gonzalez Ramirez²⁰**

Resumen

Indagar sobre las redes que se tejen alrededor del campo de las infancias supone un escenario de posibilidades frente al reconocimiento de la identidad de los niños en el

¹³ 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.

¹⁴ Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

¹⁵ Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

¹⁶ 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.

¹⁷ Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

¹⁸ Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

¹⁹ Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

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

contexto latinoamericano. En este sentido se hizo necesario comprender las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas en vínculo con las infancias para determinar las concepciones del niño que emerge en las prácticas pedagógicas de las Licenciaturas a nivel internacional. El niño en estas concepciones ha sido invisibilizado en la mayoría de contextos y homogeneizado, es decir, que en la práctica ha quedado relegado y los paradigmas que se han establecido en el tiempo lo mantienen como pasivo, sin generar conocimiento por sí mismo. Por ello, es posible recalcar la diversidad de contextos en los que se desarrollan los niños y las niñas, ya que, aun compartiendo el mismo territorio, sus condiciones de vida son variadas y de esto depende un sinfín de procesos de desarrollo. Se tomaron como base de estudio las redes de investigación REDRIEL (Red de Investigaciones sobre Educación en Latinoamérica), Redal (La Red de Activistas Defensores de Derechos Laborales), REDES (Red de Estudios para el Desarrollo), RedesLA (Redes de Estudios Latinoamericanos), RedLEI (La Red para la Lectoescritura Inicial), REDREIR (Red Latinoamericana De Investigación y Reflexión con Niños, Niñas y Jóvenes), RIENN (Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes), Reed (Red de Estudios sobre Educación), REDIdI (Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación de Derechos de la Infancia), para la recopilación de las publicaciones enfocadas en educación infantil y básica primaria, en las que se destacan temáticas como las TIC, pandemia y post-pandemia; experiencias y prácticas educativas, siendo REDAL la que más publicaciones tiene. En el análisis de los hallazgos a partir del estado del arte se denota que en el campo de la investigación en educación a nivel latinoamericano hay una alta demanda productiva académica investigativa que no puntualiza indagaciones específicas sobre la infancia.

Palabras clave: infancias, educación, prácticas, concepción del niño-niña

Abstract

Inquiring about the networks that are woven around the field of childhood supposes a scenario of possibilities in the face of the recognition of the identity of children in the Latin American context. In this sense, it was necessary to understand the pedagogical practices and educational experiences in connection with childhoods to determine the

conceptions of the child that emerge in the pedagogical practices of the Bachelor's degrees at the international level. The child in these conceptions has been invisible in most contexts and homogenized, that is, in practice it has been relegated and the paradigms that have been established over time maintain it as passive, without generating knowledge by itself. Therefore, it is possible to emphasize the diversity of contexts in which children develop, since even sharing the same territory, their living conditions are varied and a myriad of development processes depend on this. The research networks RedRIEL, REDAL, REDES, redesLA, RedLEI, REDREIR, RIENN, REED, REDidí, were taken as the basis of study for the compilation of publications focused on early childhood and primary basic education, in which topics such as ICT, pandemic and post-pandemic stand out; Educational experiences and practices, being REDAL the one with the most publications. In the analysis of the findings from the state of the art, it is denoted that in the field of research in education at the Latin American level there is a high demand for academic research that does not specify specific inquiries about childhood.

Keywords: childhoods, education, practices, conception of the boy-girl

Introducción

El presente artículo busca comprender las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas en vínculo con las infancias para determinar las concepciones del niño(a) que emergen en las prácticas educativas de las Licenciaturas en educación infantil a nivel internacional. Por lo tanto, posibilita espacios de reflexión en torno al reconocimiento de las identidades de los niños(as) en el contexto latinoamericano, así como los escenarios de participación ciudadana y experiencias vitales en este trasegar contemporáneo.

Aún persisten prácticas de invisibilización, negación de los niños(as) y concepciones de un sujeto pasivo, que no genera conocimiento por sí mismo. Estas concepciones o configuraciones del niño en la actualidad, permiten ver cómo, aunque la sociedad es cambiante y se hable de diversidad e interculturalidad, el lugar del niño pasa a un segundo plano, siendo el adulto (o docente) el protagonista y el único con la capacidad de compartir saberes. En este sentido se requiere romper con hegemonías impuestas

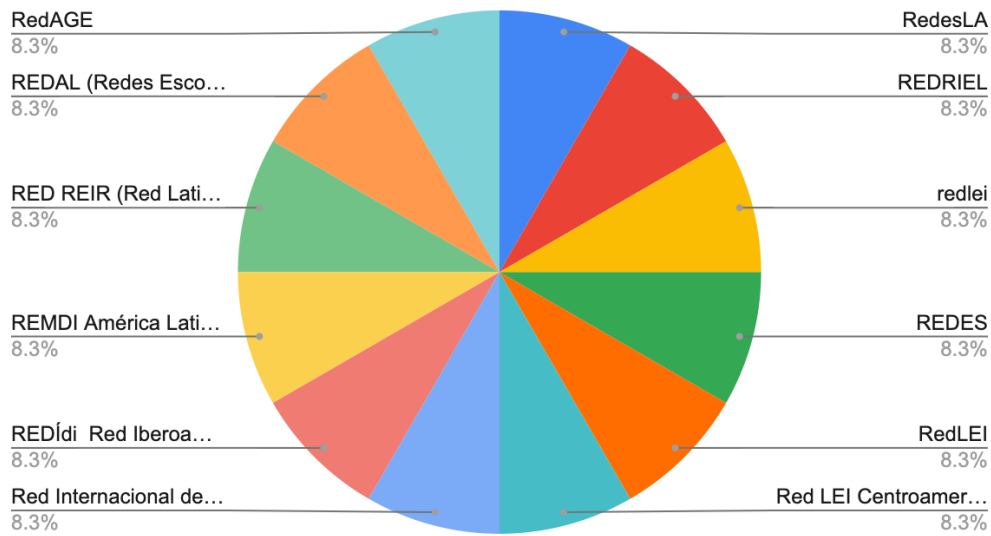
y una matriz colonial heredada en torno a la potencialidad del sujeto niño en la escuela y la sociedad.

De igual manera, en el contexto latinoamericano, dicha identidad es homogeneizada, dado que, el constructo de paradigmas está basado en que los niños y sus infancias son iguales y se espera que tengan el mismo desarrollo, las mismas experiencias y aprendizajes. De esta manera, es posible recalcar la diversidad de contextos en los que se desarrollan los niños y las niñas, ya que, aun compartiendo el mismo territorio, sus condiciones de vida son variadas y de esto depende un sinfín de procesos de desarrollo, por ello, es importante enfatizar y puntualizar en el desarrollo y aprendizaje de los niños y de qué manera afecta el contexto y los ámbitos en los que crece, puesto que estos determinan sus vivencias y, por ende, su constructo de identidad.

Lo anterior, permite visualizar una ruta en la cual se puede identificar cuáles son esos aspectos de la infancia que no se están tomando en cuenta para producciones académicas de manera investigativa, si bien los hallazgos arrojaron temas en común de los diversos países de Latinoamérica que pasan por el foco de las Tecnologías de la información y comunicación-TIC, lo cual es un aspecto fundamental y en desarrollo que impulsó aún más la pandemia, las nuevas generaciones y actualizaciones; así como la post-pandemia posibilita reconocer que aún persisten prácticas hegemónicas; de igual manera, se suma la importancia de la lectura y escritura como elemento fundamental para un despertar crítico y eje en las comunicaciones.

Ahora bien, es importante que el niño como ser social, como sujeto de derechos se convierta en eje de discusiones en la academia, en el sector político y educativo en tanto es base fundamental en la sociedad, por lo que se realizó una investigación para comprender la concepción de niño y educación, a partir de las experiencias y los vínculos que alrededor de las infancias emergen en las prácticas pedagógicas de las Licenciaturas a nivel institucional, regional, nacional e internacional y descubrir qué Redes de investigación indagan sobre las infancias. Se encontraron las siguientes redes.

Figura 1. Recuento de RED



Fuente, elaboración propia 2023

Se tiene cuenta con las Redes: RedesLA (Redes de Estudios Latinoamericanos), REDRIEL (Red de Investigaciones sobre Educación en Latinoamérica), REDES (Red de Estudios para el Desarrollo), RedLEI (la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe), REDÍdi (Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia), REMDI (Red Regional de Medición del Desarrollo Infantil) América Latina y el Caribe (Chile, Colombia, México, Uruguay, Paraguay, República Dominicana y El Salvador.), RED REIR (Red Latinoamericana de Investigación y reflexión con los niños, niñas y jóvenes), REDAL (Redes Escolares de América Latina): Una investigación de las mejores prácticas, RedAGE (La Red de Apoyo a la Gestión Educativa), REED (Red de estudios sobre educación), RedCLARA (Cooperación Latino Americana de Redes Avanzadas); de éstas, la que cuenta con mayor producción académica investigativa desde la comprensión sobre las infancias es REDAL con un 15,8% frente a las demás redes y RedLEI con un porcentaje de 12,5%, por otro lado, la red REDES es la que menos producción académicas tiene acerca de infancia con 1.1% con una única publicación del año 2020.

De acuerdo a lo anterior, las redes tributan a nivel académico e investigativo a los programas de Licenciatura en educación infantil en torno a su énfasis y localización al igual que a su origen e historia en Latinoamérica. Así las cosas, desde su estructura administrativa se denota que, las redes: RedesLa integra a su vez cinco redes, como

lo son: RELEP (Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía), RELAYN (Red de Estudios Latinoamericanos en Administración y Negocios), RELEEM (Red de Estudios Latinoamericanos en Energía, Electrónica, Eléctrica y Mecatrónica), RELEN (Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal) Y RELEG (Red Latinoamericana en Estudios de Género); RIENN (Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes) y REDREÍR (Red Latinoamericana De Investigación y Reflexión con Niños, Niñas y Jóvenes) son redes independientes. Por otra parte, REDRIEL (Red de Investigaciones sobre Educación en Latinoamérica) pertenece a la institución El CENID (Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente CENID A.C.); REED (La Red de Estudios Sobre Educación) a REDEM (Red Educativa Mundial) - UNISS (Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Centro educativo de la provincia de Sancti Spíritus, Cuba) - CECESS (Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de Sancti Spíritus); RedLei está articulada a la Universidad del Valle de Guatemala (UVG), la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA, El Salvador), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM, Honduras), la Universidad Centroamericana de Nicaragua (UCA), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM, República Dominicana), Universidad Especializada de las Américas (UDELAS, Panamá) y la Coordinación de Educación y Cultura Centroamericana del Sistema de Integración (CECC-SICA); en cuyo caso, prevalecen las redes REDAL con un 15,8%, REDLEI con 12,5% y REDRIEL con 10,8%. Otro aspecto, de la parte administrativa tiene que ver con la denominación, la cual REDAL es la red que predomina entre todas las redes.

Así mismo, estas redes de investigación a lo largo de la historia se han convertido en aportes sustanciales al campo de la educación en tanto han establecido alianzas y convenios entre investigadores que tributan a una misma línea de pensamiento al igual que se puede trabajar en proyectos comunes inter e intra universidades y los territorios, posibilitando el reconocimiento de otras voces, saberes, contextos y prácticas en el campo de la educación, en este caso, en el campo de las infancias. De igual manera, la creación de las políticas públicas ha sido fundamental para el desarrollo y gestión del conocimiento científico y tecnológico, así como para acreditar las investigaciones, otorgando a estas un peso invaluable; desde las políticas públicas se acompaña con incentivos económicos a los investigadores si son necesarios.

Anteriormente, este apoyo se daba a concursos pues a las investigaciones no se les otorgaba el mismo nivel de importancia que ahora tienen, es así como el CONACYT, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología,

Fue creado en la década de los 70 con el fin de reconocer y dar apoyo a la labor realizada por académicos investigadores dedicados a producir conocimiento científico y tecnológico. Tradicionalmente esto se hacía a través de concursos de fondos evaluados por comités de pares. Más recientemente, en el marco del mismo CONACYT, se estableció el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que representa un medio de acreditación académica consistente en otorgar a los académicos el nombramiento de investigador nacional. (Sierra, 2016, p.5)

Este organismo público mexicano desde su creación se dedica a promover e impulsar el desarrollo de la ciencia y modernización tecnológica en las redes de investigación. En la actualidad y a nivel de Latinoamérica las redes de investigación cuentan con instituciones (no gubernamentales) que proponen y promueven estas políticas públicas ya que la educación superior se ha vuelto cada vez más visible a nivel internacional, como dice Sierra (2016). Desde la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI (1998), “se estableció que la internacionalización de la educación superior es un aspecto esencial para alcanzar cierto grado de pertinencia en la sociedad actual” (p. 9) Con esto no solo se considera importante la educación superior sino que se evidencia la importancia de las redes de investigación a nivel internacional, y como se nutre cada grupo investigativo, en este caso a nivel de Latinoamérica.

Para los grupos de investigación tanto nacional como internacional, es primordial que sus estudios se desarrollen de manera pertinente. Las primeras redes de investigación dadas en la educación superior, fueron desestructuradas, descoordinadas y esto entorpece el proceso investigativo, además, que lo invisibiliza perdiendo todos los aportes que pueden darse a partir de estas, es por eso que, se considera de suma importancia el establecimiento y aplicación de políticas públicas y normativas para hacer posible la creación y acreditación de las redes de investigación, de esta manera se logra su visibilización y esto genera que la participación aumente y por ende,

posibilita que las redes puedan ejecutar sus propósitos y planes.

Dado que, al no existir una política institucional u oficinas especializadas en la promoción de convenios que reconozcan la existencia de redes de investigación, por la falta de definiciones conceptuales acerca de estas ni criterios que normen la acreditación de actividades académicas que se realizan por grupos de investigación o redes, se dificulta el desarrollo y consolidación de dichas redes. (Sierra, 2014, p.13)

Por lo que a nivel de Latinoamérica se encontraron instituciones que se fundamentan en acreditar y promover la investigación, entre estas instituciones se encuentra a CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y PROMEP (Programa del Mejoramiento del Profesorado) las cuales se fundamentan en la Ley de ciencia y tecnología de la UNESCO la cual se expide en el año 2002 con el propósito de regular los apoyos del gobierno federal y en ese sentido, impulsar, fortalecer, consolidar la investigación científica, así como el desarrollo tecnológico e innovación del país. De esta manera, por medio de puentes entre las políticas públicas y las investigaciones sociales se impulsan acciones innovadoras, creativas y viables ante los grandes desafíos sociales, educativos, culturales y ambientales de América Latina y en ese orden de ideas, apoyar la formación de las redes de investigación y a su vez la internacionalización.

La existencias de estas redes son fundamentales ya que construyen alianzas, comunicaciones e investigaciones a nivel internacional, con un mismo objetivo en torno a la importancia de las producciones académicas sobre diferentes temáticas, pero sobre todo de infancias, educación, concepción de desarrollo y del niño como sujeto, además, al tener políticas públicas y diferentes instituciones que apoyen las redes de investigación y las acrediten, logran que estas redes sigan incrementando y que sus producciones académicas sean leídas a nivel internacional.

Localización e historia en las redes de investigación en América Latina

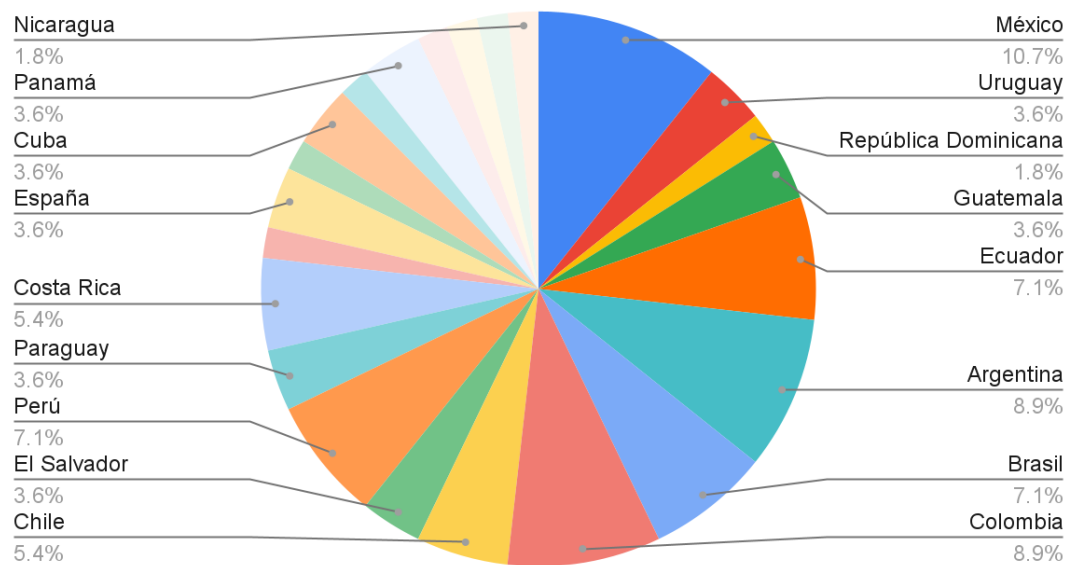
Las redes de investigación aparecen formalmente con el avance y desarrollo

de la ciencia a partir de cambios en sus concepciones y prácticas en el siglo XX. De manera especial se hacen visibles a finales de la década de 1990 y principios del 2000, asociadas a los inicios de un nuevo modelo de globalización en el contexto de la sociedad del conocimiento. (Sancho Gil, et al, 2022, p.3)

Es decir, las redes a manera general, son constituidas por instituciones que empiezan a denotar carencia frente a algún campo del saber y en ese sentido se unen grupos investigativos para tener diversos enfoques, creando así las redes de investigación, siendo algunas de estas redes las creadoras de otras redes a medida que surgen temáticas a investigar, por ejemplo, una de las redes principales que se abordan es RedLEI que tiene como propósito brindar información científica a los encargados de diseñar políticas públicas para mejorar la calidad de la educación en Lectura y escritura inicial, por otra parte REDAL se encarga de estudiar de manera colaborativa cómo operan aquellas Redes de Escuelas que tienen trayectoria y alcance en Latinoamérica, y RedesLa por su parte es una red que agrupa un conjunto de redes enfocadas al desarrollo científico de diversas áreas del conocimiento, es así como su origen y objetivos varían teniendo como propósito principal y en común realizar investigaciones para aportar a la educación.

De las redes planteadas en este documento, la más antigua es REDAL (Red de Investigación Redes Escolares de América Latina), se fundó en el año 2000; en los siguientes años se fundó Redriel en el 2007; sin embargo, en el 2010 RedRiel con el fin de profundizar sus investigaciones, creó CENID para la investigación docente específica; RIENN en 2008; REED en 2013; RedREIR en 2016; Red LEI en 2018 y RedesLa siendo la más actual, fue fundada en el año 2022 la cual es una red de colaboración entre redes. Todas las redes tienen conexiones a nivel de Latinoamérica, Nicaragua con un 1,8%, Panamá (3,6%), Cuba (3,6%), España (3,6%), Costa Rica (5,4%), Paraguay (3,6%), Perú (7,1%), El Salvador (3,6%), Chile (5,4%), México (10,7%), Uruguay (3,6%), Republica Dominicana (1,8%), Guatemala (3,6%), Ecuador (7,1%), Argentina (8,9%), Brasil (7,1%), Colombia (8,9%), España (3,6%), Cuba (3,6%), Finlandia (1,8%), Reino unido (1,8%), Puerto Rico (1,8%), Bolivia (1,8%), Honduras (1,8%), Venezuela (1,8%) como se observa en la siguiente gráfica. (Ver *Figura 2*)

Figura 2. Países Vs REDES



Fuente, elaboración propia 2023

Sin embargo, los países en los que más predominan estas redes de investigación son México (10,7%), Perú (7,1%), Argentina (8,9%), Colombia (8,9%) y Brasil (7,1%) como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Redes de investigación en el campo de las infancias Vs países

REDES	PAÍSES
REDAL	Argentina, Brasil, Paraguay, Chile, Costa Rica, Colombia y México.
REDRIEL	México, Ecuador, Argentina, Paraguay, Colombia, Finlandia, España, Costa Rica
RIENN	Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Reino Unido, Uruguay
REED	Perú, Cuba, Argentina, México, Ecuador, Puerto Rico, Brasil, Uruguay, Panamá, Chile, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Colombia, Venezuela.
REDREIR	México, Brasil y España
REDLEI	Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y República Dominicana
RED IDI	Perú
REDESLA	México, Colombia, Perú, Ecuador, Cuba y Argentina
REDES	Perú

Fuente, elaboración propia 2023

Las anteriores redes de investigación tienen unos beneficios como lo indica Londoño (2005) citado por Jiménez (2015)

Se destacan como beneficios directos del trabajo en redes: la interrelación académica, la democratización en el acceso a la información, la optimización de los recursos para realizar investigación al facilitarse procesos como la elaboración de los estados del arte, la determinación de problemas de investigación pertinentes y novedosos, el avance en las agendas de investigación de los grupos, las alianzas para lograr presentarse a convocatorias nacionales e internacionales o desarrollar proyectos conjuntos

y una nueva dinámica de trabajo constructivo y participativo entre la comunidad de investigadores. (p. 5, 2015)

Por lo tanto, las redes de investigación propagan de manera eficaz publicaciones de calidad, validando con rigor que su información sea verídica, por ejemplo, RedRiel, una de las redes con más predominancia en el ámbito de primera infancia y básica primaria, apunta a difundir investigaciones sobre la educación con extensión internacional, estableciendo estándares y lineamientos sobre la investigación que sean útiles para la elaboración de proyectos investigativos a partir de programas relacionados en áreas de educación, investigación, humanística, desarrollo tecnológico y social. RedLEI ofrece información científica sobre el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura en niños, como aporte al diseño de políticas públicas de calidad. La investigación de REDAL, es importante, ya que, comprende las características y factores que determinan el funcionamiento de las redes escolares en América latina, como la historia, el desarrollo, las estructuras, procesos, recursos, apoyos e impacto de cada red escolar en las escuelas y estudiantes.

Entonces, se puede confirmar que las redes de investigación son importantes, ya que permiten la integración de diferentes disciplinas, de esta manera existe la posibilidad de intercambiar conocimientos y construir nuevos de manera cooperativa, favoreciendo el progreso de la investigación y se considera que las redes impulsan el desarrollo y avance tanto científico como tecnológico a nivel global.

Revisión documental en torno a las infancias desde las REDES

A partir de la metodología del estado del arte se abordó 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 REDES y del Estado que las regula. Para este caso, se encuentran tres tendencias; una, la selección de recursos documentales; dos, clasificación e información; y tres, el reconocimiento de abordajes investigativos de las Redes de Latinoamérica. Frente a los documentos teóricos-académicos alusivos a las publicaciones y gestión del conocimiento de las redes investigativas se tiene que, las nueve (9) REDES de Licenciatura en educación infantil y en básica primaria a nivel internacional con las que se hace este análisis, registran una producción de artículos, capítulos de libros y libros con un aproximado de 195 publicaciones, para un total de 83 publicaciones de investigación enfocados hacia la

primera infancia y básica primaria, dentro de la cual se denota una tendencia denominativa en las producciones académica, en los campos de Lectura y escritura, Pandemia, post-pandemia y tics, investigación educativa, experiencias y prácticas educativas, identidad, diversidad e interculturalidad.

Se tuvieron en cuenta, las redes de licenciatura en educación infantil y básica primaria, las cuales al revisarlas constituyeron seis (6) grupos en los campos o categorías que transitan por: Experiencias y prácticas educativas, Pandemia y tics, Investigación, Lectura y escritura, Diversidad identidad e interculturalidad y otros como se puede observar en la siguiente Tabla (2).

Tabla 2. Redes en Latinoamérica por campos de saber

#	RED	PUBLICACIÓN	AÑO
Experiencias y prácticas educativas			
1	REDRIEL	Desarrollo y aplicación de experiencias educativas	2014
2		Investigaciones, estrategias y medios en la práctica educativa	2015
3		La enseñanza de las matemáticas, un reto para los docentes en formación	2017
4		Prevención de la violencia en el nivel preescolar	2019
5		Modalidades de intervención docente en educación preescolar	2019
6	REED	Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior	2020
7	REDLEI	Mujeres maestras del Perú	2018
8		Una aproximación al perfil lector de docentes del primer ciclo de educación primaria: El caso de una red de escuelas en Nicaragua	2019
9	REDAL	La Transición a la Docencia Según Las Experiencias de Docentes No Tradicionales.	2012
10		Explorando estrategias alternativas de aprendizaje en la universidad.	2014
11	REDAL	La Transición a la Docencia Según Las Experiencias de Docentes No Tradicionales (es la misma que REDAL)	2012
12	REDESLA	Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica 2018	2018

13		Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica 2020 (vol.2, núm.4)	2020
14		Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica 2021 (vol.3, núm.1)	2021
15		7. Educación y pedagogía en Latinoamérica 2018	2018
16		6. Educación y pedagogía en Latinoamérica 2020	2020
17		1. "Evaluación de una experiencia de participación infanto-juvenil en un centro de apoyo socioeducativo". Servicios Sociales y Política Social - Biscione, N. y Picornell, A	2015
18	REDIDI	3. Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. Buenos Aires: Catálogo Editorial Clacso.Llobet, V. (2014).	2014

#	RED	PUBLICACIÓN	AÑO
Pandemia y tics			
1	REDAL	Tecnologías digitales para mejorar la educación en comunidades remotas	2011
2		La formación de docentes en TIC, casos exitosos de Computadores para Educar	2012
3		Recomendaciones para la implementación de las TIC en las escuelas.	2012
4		Experiencias de implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación en educación	2012
5		Inclusión Digital y Prácticas de Enseñanza en el Marco del Programa Conectar Igualdad para la Formación Docente de Nivel Secundario.	2014
6		Hacia las competencias digitales en la actividad docente: un diagnóstico para definir los elementos fundamentales	2014
7		Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza en la formación docente	2015
8		Videojuegos en educación: Experiencia Minecraft en clase	2016
9		Dos posibles caminos del Big Data en educación	2016
10		Experiencias de implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación en educación	2012

11		La formación de docentes en TIC, casos exitosos de Computadores para Educar	2012
12		Identificación de buenas prácticas en uso de redes sociales entre docentes. Caracterización de Buenas Prácticas en Formación Inicial Docente en TIC.	2012
13		Explorando estrategias alternativas de aprendizaje en la universidad	2012
14	REMDI	Midiendo el impacto de la covid-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina	2021
15	REDLEI	Percepciones docentes de un programa de formación en servicio en contexto de pandemia. Cuadernos de Educación N°12	2022
16	REDES	Educación a distancia y COVID-19: Brechas y pérdida en la educación por la pandemia	2020
17	REDRIEL	El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales	2015
18		Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica 2021 (vol.3, núm.1)	2021
19		13. Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica 2021 (vol.3, núm.2)	2021
20		Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica 2022 (vol.4, núm.2)	
21	RedesLA	3. Educación y pedagogía en Latinoamérica 2022	2022
22	REED	Pensamiento y praxis educativa del	2022

		profesorado latinoamericano en tiempos de distanciamiento social	
Investigación			
1	REDRIEL	Panoramas de la investigación educativa y diversas perspectivas teóricas	2016
2		La investigación para la mejora social	2016
3		Nuevos paradigmas del trabajo de investigar en la sociedad y educación en Latinoamérica	2018
4		La investigación como vínculo entre educación y sociedad	2018
5		Reflexiones y aportes de la investigación para la mejora de la enseñanza	2021
6	RIENN	Dossier en Revista Magis (Pontificia Universidad Javeriana): Etnografía y educación: Estudios colaborativos con niños, niñas y jóvenes	2020
7		Dossier en Revista Diálogos sobre educación: Etnografías. Niñas, niños y jóvenes en contextos educativos.	2020
8		Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos	2020
9	REED	Redes académicas, docencia e investigación educativa	2017
10		Formación y profesionalización docente en américa latina: experiencias y resultados de	2019

		investigación	
Lectura y escritura			
1	REDLEI	Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades lectoras del alumnado de primaria: Proyecto USAID LEER	2021
2		Análisis de los recursos para la enseñanza de lectoescritura inicial a la luz del currículo dominicano	2021
3		Lectoescritura inicial en Centroamérica y República dominicana	2018
4		La investigación educativa en Centroamérica y República dominicana con énfasis en el ámbito de la lectoescritura inicial (Estado de la región)	2020
5		Aportes de m-learning al desarrollo de la comprensión lectora en niños de tercero de primaria en Guatemala	2019
6		Lectoescritura inicial (LEI); una transición con sentido	2019
7		Disponibilidad léxica	2019
8		La influencia del docente de primer grado en el logro de la comprensión lectora	2019
9		El ambiente letrado de los estudiantes de primer grado	2019
10	REDAL	Alfabetización y educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe 2013	2013

11	REDESLA	Educación y pedagogía en Latinoamérica 2020	2020
Diversidad, identidad e interculturalidad			
1	REDRIEL	El valor de la equidad a través de la inclusión y la vivencia de los derechos humanos en el ámbito educativo	2015
2	REDLEI	Un jardín en una comunidad afroperuana El Carmen. Condiciones para el desarrollo de la identidad étnico-racial	2016
3		Propuesta de intervención educativa para niñas y niños menores de 4 años en un contexto urbano-marginal. Cuadernos de Educación N°4	2003
4		Eficacia del método global en contextos de pobreza	2019
5	REDESLA	Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica 2021 (vol.3, núm.1)	2021
6		7. Educación y pedagogía en Latinoamérica 2018	2018
7		Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica 2019 (vol.1, núm.2)	2019
Otros campos de estudio			
1	REDAL	La Escolarización de los Adolescentes: Desafíos Culturales, Pedagógicos y de Política Educativa	2012
2		Educación para la transformación	2012
3		Las Carreras Docentes en América	2015

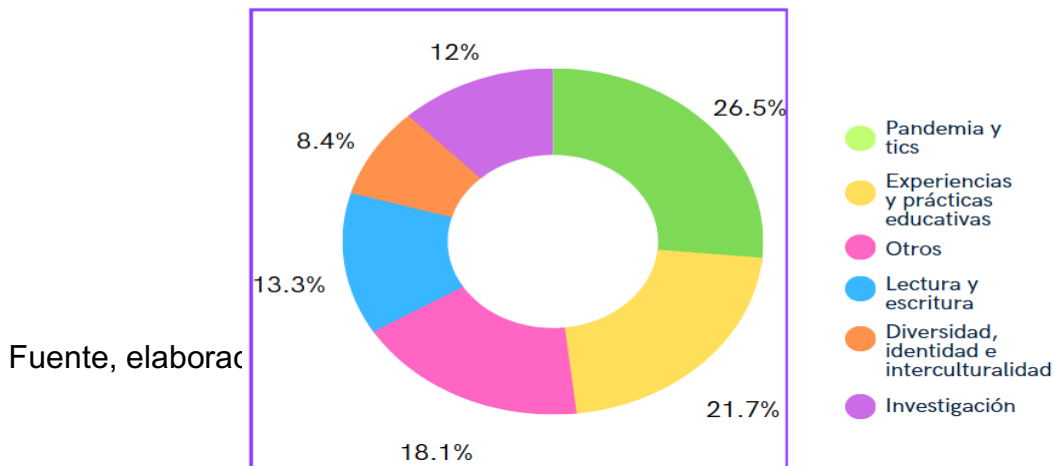
		Latina. La Acción Meritocrática para el Desarrollo Profesional	
4		Docentes: Factor fundamental para el aprendizaje	2015
5		Hacia una red latinoamericana de recursos educativos abiertos (REA)	2015
6		La enseñanza de la Matemática en la formación docente para la escuela primaria.	2010
7		Menos palabras y más juego: Mejora del aprendizaje de las Matemáticas en Argentina	2011
8	REED	Las ciencias de la educación en el proceso de formación del profesional	2016
9		Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades	2018
10	REMDI	Encuestas e instrumentos de medición de desarrollo infantil	2020
11		Medición del desarrollo infantil en América Latina: Desafíos para la medición y respuestas de política	2019
12		Conferencia en línea: Red Regional de Medición del Desarrollo Infantil: Avances en la agenda de medición infantil en América Latina	2022
13	REDIDI	" El acogimiento de menores en el actual sistema de protección a la infancia: La importancia del Contexto".	2014
14		El Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior	2014

15		El trabajo infantil en Brasil: Políticas Públicas Socioculturales.	2010
----	--	---	------

Fuente, elaboración propia, 2023

La producción académica de mayor preponderancia está en la *Pandemia y tics* con una cifra de 26,5%, de este porcentaje es posible precisar que, la educación tuvo una evolución y adaptación a diversas modalidades de aprendizaje con el fin de facilitar el acceso a la educación, debido a la emergencia del Covid-19. Ahora bien, teniendo en cuenta el resultado entre *las temáticas investigativas y publicaciones*, se logra evidenciar que la investigación va dirigida a la educación infantil y básica primaria, en todas las categorías se observan porcentajes variables pero en sus publicaciones enfatizan el mismo campo investigativo, es decir, *Pandemia y Tics* (26.5%), *Experiencias y Prácticas Educativas* (21.7%), Otros temas de estudio (18.1%), *Lectura y Escritura* (13.3%), *Diversidad, Identidad e Interculturalidad* (8.4%) e *Investigación* (12%).

Figura 3: comparativo entre temáticas investigativas y publicaciones

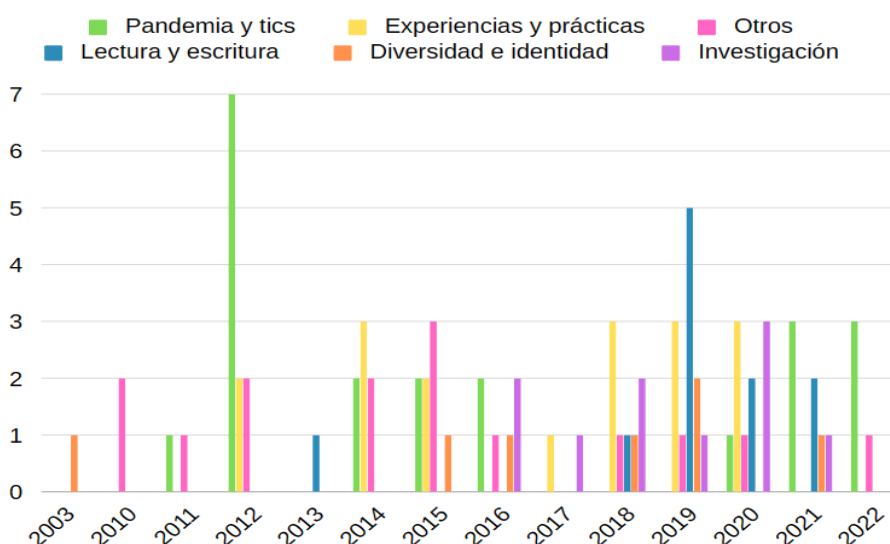


Por otra parte, el campo de saber con menos demanda de producción es el de *Diversidad, identidad e interculturalidad* con un 8.4%, a partir de este resultado se determinar que, la investigación dirigida a la educación infantil y básica primaria no enfatiza en la diversidad y otros factores relacionados con esta. Se denota una incongruencia ya que, Latinoamérica se caracteriza como diversa e intercultural. (ver figura 3)

También se encontró que en la fuente de comparativo entre temáticas investigativas y años de vigencia, las redes de investigación trascienden aproximadamente desde el año 2012, no obstante, entre el 2003 y 2010 se evidencia poca producción académica en las categorías de Diversidad e Identidad y Otros, entre el 2011 y el 2012 las categorías de Pandemia y Tics, Otros temas y Experiencias y Prácticas, realizan una mayor investigación que el año anterior. Además, desde el año 2013 al 2017, se mantienen un balance intermedio frente a las producciones académicas de las categorías Lectura y Escritura, Pandemia y Tics, Experiencias y Prácticas, Otros, Diversidad e Identidad, Investigación, sobre la temática de infancia y educación básica primaria. Así mismo, en los años 2018 y 2019 se hacen presente más temáticas que en los anteriores años, en las categorías de Experiencias y Prácticas, Diversidad e Identidad, Otros, Lectura y Escritura e Investigación.

Desde el año 2019 a 2022, se sitúa la categoría de pandemia y tics como temática a profundizar en las redes de investigación y las categorías de Experiencias y Prácticas, Diversidad e Identidad, Otros, Lectura y Escritura e Investigación se mantienen en un mayor nivel de temáticas de investigación y realizan publicaciones entre un nivel mayor e intermedio. (Ver figura 4)

Figura 4: comparativo entre temáticas investigativas y años de vigencia



Fuente, elaboración propia 2023

En síntesis, indagar sobre las redes que se tejen alrededor del campo de las infancias supone un escenario de posibilidades frente al reconocimiento de la identidad de los niños en el contexto latinoamericano y se evidencia que a través de las redes de investigación desde su proceso investigativo se integran las diferentes disciplinas

favoreciendo y construyendo reflexiones en torno al campo de las infancias en el contexto Latinoamericano cuyo eje oscila en la Pandemia, las Tics, experiencias y prácticas educativas. Además, se observó que hay poco interés en las producciones académicas de las categorías, Experiencias y Prácticas, Diversidad, Identidad e interculturalidad, Lectura y Escritura, Investigación y Otros, ya que existe poca gama de publicaciones y producciones con estos enfoques.

Siguiendo con la investigación, en este apartado indagativo, se tiene un foco direccionado en torno a las redes de investigación y con ello, en la producción académica en torno a las infancias, razón por la cual se abordan dos categorías de análisis la primera como Pandemia, pos-pandemia y tics y la segunda, experiencias y prácticas educativas en la primera infancia.

Pandemia, pos-pandemia y tics

En el contexto de la pandemia originada por el virus COVID 19 hubo cambios drásticos en la forma como se abordaban las dinámicas educativas en el mundo. La cuarentena obligó el cierre de todos los establecimientos, incluidas las instituciones educativas, los cuales obligaron a los educandos y maestros a enfrentar los paradigmas del virus y la educación en línea. Con ello, la enseñanza escolar y universitaria tuvieron que continuar con su proceso de formación mediante la presencialidad asistida (clases virtuales). Esta nueva forma de educación, sobre todo para los contextos rurales y de escasos recursos, representó consecuencias en cuanto a la educación de los estudiantes.

Es así como, bajo esta nueva normalidad, los proyectos y programas en torno a la educación tuvieron que implementar nuevas estrategias mediadas por las TICS. Sin embargo, dadas las condiciones socioeconómicas tanto de estudiantes como profesores, se presentaron dificultades en relación con el proceso de aprendizaje. En Perú, por ejemplo, las brechas de acceso a internet para el 2019 mostraban que “a nivel nacional, un tercio de los hogares peruanos cuenta con, al menos, una computadora. En las zonas urbanas, la cifra es cercana al 41% de los hogares, mientras que, en zonas rurales, menos del 7% de los hogares cuenta con una computadora.” (Red de estudios para el desarrollo, 2020, p. 7). Asimismo, en Colombia las zonas rurales como el Cañón de las Hermosas, donde 700 niños no

poseían acceso a internet ni dispositivos electrónicos. Por lo tanto, tenían que ver las clases mediante la radio (Caracol, 2021).

Ciertamente, durante la pandemia se hizo más evidente las desigualdades en torno al acceso de la educación y las TICS. Por tanto, con base a estas problemáticas en términos educativos, se tomaron rutas de acción para continuar con los procesos de enseñanza de los educandos. Por un lado, en Perú se crearon estrategias como el proyecto educativo Cometa, el cual estaba orientado en asistir y orientar a los maestros en sus procesos de enseñanza. No obstante, se continuaron mediante la presencialidad mediada por las TICS. Pese a las circunstancias, este acompañamiento fue enriquecedor para los maestros – según los testimonios de los docentes – debido a que, les permitía identificar los errores que poseían y les permitieron mejorar en su formación profesional (CESU, 2022).

Dentro del abordaje de las estrategias mediadas por las tecnologías, durante la pandemia se encontraron diferentes medios para hacer la comunicación efectiva entre maestro y estudiantes, de tal manera que se posibilitara un acercamiento sincrónico o asincrónico vía web que superara la distancia y el paradigma incierto de la pandemia. Dentro de los distintos medios se encontraron: grupos de Facebook, WhatsApp, usos de las aplicaciones como Meet o Teams para las videoconferencias, etc., los cuales fomentaban el intercambio de ideas y subgrupos de discusión, la realización de foros y las diversas maneras de abordar el trabajo colaborativo en el ambiente escolar. Si bien, la educación remota permitió a los educadores continuar con la enseñanza mediante recursos digitales, plataformas de aprendizaje en línea y las videoconferencias, también complejiza la situación de aquellos estudiantes que no tienen el acceso a internet. La ausencia de una presencialidad y contacto humano en la relación con el entorno educativo, también planteó cuestiones acerca de la salud emocional y mental de los educandos. Es por tanto que, el desarrollo e implementación de estrategias se abordaron y se deben seguir manejando desde los preceptos de la equidad en el acceso de las tecnologías.

En conclusión, la pandemia transformó el paradigma educativo y los preceptos acerca del aula como único espacio de aprendizaje. Adicionalmente, el nuevo paradigma social aceleró la adopción de las TICS en los métodos de enseñanza, siendo un recurso innovador en el aprendizaje de los educandos. Sin embargo, los obstáculos en términos económicos y sociales requieren de una sistematización y planeación

tanto de los modelos de aprendizaje como el correcto uso de las herramientas virtuales. Es de importancia resaltar los beneficios que conllevan la TICS en relación con la metodología de enseñanza, puesto que, innovan el intercambio de conocimiento presentando nuevas dinámicas en el campo educativo. Así las cosas, para diversificar las enseñanzas y actividades didácticas en las aulas, hay que tener en cuenta los costos que estos pueden generar. Así lo señalan Berlinski, (2011) cuando mencionan que la implementación de las TICS se debe realizar gradualmente, ya que la inversión para los programas educativos es elevada.

Experiencia y práctica docente

La educación es un proceso transformador, en tanto que, la relación entre maestro y estudiante permite la fluidez del conocimiento del maestro al educando y viceversa. Es así como, para que esto sea posible y el trabajo del docente consiga su objetivo que es enseñar, es necesario implementar diversidad de estrategias. Asimismo, las herramientas que se piensen en torno a la enseñanza deben estar pensadas desde la perspectiva del estudiante como el centro del proceso educativo (Sllim, 2020). De igual forma, es necesario estar a la vanguardia de los procesos tecnológicos que proliferan para que, de esta forma la educación en el aula capte la atención del estudiante y contribuya positivamente a su proceso de formación.

Aunado a lo anterior, el docente requiere incluir en sus secuencias didácticas y métodos de evaluación mecanismos que motiven a los estudiantes a aprender. Para ello, es necesario tener en cuenta la enciclopedia mental de los estudiantes y en torno a ello, implementar actividades pedagógicas que estimulen la capacidad de aprendizaje en los estudiantes. Para el caso de las enseñanzas, por ejemplo, la cual es una asignatura que les produce dificultades a los estudiantes y desmotivación. Esto puede ser por diversos motivos; situación económica, visión errónea de la asignatura o desinterés, en ese caso es necesario que “desde la formación inicial docente, se debe partir de formar al normalista en el diseño de estrategias que le permitan generar un proceso de aprendizaje dinámico, lúdico, vivencial(..)” (Salmerón,2019, p. 14). Lo que quiere decir que, las estrategias cumplen un papel fundamental al igual que el rol del docente en el proceso de formación. Ya que una buena estrategia de mediación en conjunto con una enseñanza enriquecedora, puede posibilitar transformaciones en el campo educativo. Hay que tener en cuenta que, los procesos de aprendizaje no sólo se desarrollan en el aula, también los espacios por fuera de la institución como

las bibliotecas, los museos, zoológicos, entre otros. Estos son mediaciones del conocimiento que pueden tener un efecto significativo en los estudiantes. Esto sin lugar a dudas, si se realiza mediante una sistematización del aprendizaje que aborden las salidas pedagógicas con fines educativos. Es decir, enlazar la mediación (la salida pedagógica) con la planeación didáctica y que esta sea insumo de aprendizaje para los educandos.

Para Sllim, Rivera y Senorina (2020) “Los niños preescolares son capaces de explorar y experimentar situaciones del mundo natural y social que les rodea. El docente debe motivarlos para participar en actividades que conduzcan a conocer todo lo relacionado con ello” (p.13). En suma, la elección de actividades que fortifiquen el aprendizaje se convierte en posibilidad para los procesos de enseñanza. ¿Qué prácticas o recursos utilizar para contribuir al estímulo en los educandos? Para ello, hay que tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, por ejemplo, en un proyecto de investigación aplicado en una escuela de México, se detectaron falencias en la comprensión lectora. Por lo cual, en medio de la investigación hallaron que el cuento servía como mediación para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Aquello dio resultados positivos en tanto que, motivó a los estudiantes con la lectura, además de abordar cuestiones culturales y sociales del mundo que les rodea (Díaz, Valerio, 2015, p.50- 69).

En suma, se evidencia que el rol activo del maestro, las estrategias de mediación y una buena sistematización de la secuencia didáctica son posibilitadores de un cambio transformador en la educación. Debido a que, los educandos se encuentran en plena construcción de su visión del mundo y, por tanto, el acompañamiento es la base de la experiencia educativa, fomentando la construcción de conocimiento a la par que se instruye saberes en torno a la diversidad cultural. El proceso de aprendizaje va más allá del currículo, en la medida que, no se limita a enseñar las competencias básicas. Si no que, abarca cuestiones de diversa índole; psicológico, social, y de autoconcepto.

En conclusión, la práctica docente involucra métodos y saberes que obligan al maestro a estar a la vanguardia de los mecanismos de aprendizaje y nuevas formas que surgen en la sociedad. Es vital, abordar las necesidades de los estudiantes y sus situaciones contextuales para que la educación cumpla su deber como

transformadora del ser. Aunado a esto, hay que tener lo fundamental para ser profesor y se llama vocación.

Consideraciones finales.

Esta investigación en las licenciaturas en educación infantil, permite comprender algunas reflexiones preliminares en torno a la concepción de niño, educación a partir de las prácticas pedagógicas, a través de las diferentes REDES de investigación a nivel nacional e internacional, encontrando así muy pocas REDES de investigación en donde, sus producciones académicas se enfoquen en la concepción del niño y la educación, y en estas investigaciones se necesita indagar más en concepciones como por ejemplo: Experiencias y Prácticas, Diversidad, Identidad e interculturalidad, Lectura y Escritura, Investigación.

Así mismo, estas redes se deben de ir fortaleciendo y creciendo a nivel nacional e internacional, con ayuda de las políticas públicas y diferentes instituciones que las apoyan y acreditan, para que se sigan construyendo redes de investigación en más países y no solo se quede en los países predominantes como lo son México (10,7%), Perú (7,1%), Argentina (8,9%), Colombia (8,9%) y Brasil (7,1%). Ya que son impulsoras del desarrollo y avance científico y tecnológico a nivel global, porque integra diferentes disciplinas, y posibilitan el intercambio de conocimientos, además, logran construir nuevos de manera cooperativa, favoreciendo así el progreso de investigación, estableciendo alianzas y convenios entre investigadores que tributan a una misma línea de pensamiento, posibilitando el reconocimiento de otras voces, saberes, contextos y prácticas en el campo de la educación, en este caso, en el campo de las infancias.

Además, se encontró que algunas de las redes más destacadas son Redal, RedLEI, Redriel, ya que son las que más investigaciones tienen sobre lo indagado en este estado del arte, por otro lado, las redes encontradas han tenido un recorrido en el tiempo, dando aportes significativos a diferentes campos de conocimiento, especialmente en la educación superior, enfocándose en diversas áreas.

Se observa que, en las categorías de análisis de la investigación se debe comprender las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas en vínculo con las infancias parte de 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 de estas prácticas que emergen, y para determinar las concepciones del niño que emergen en las prácticas pedagógicas de las Licenciaturas a nivel internacional se hace necesario que la concepción de niño no siga siendo invisibilizado en la mayoría de contextos y homogeneizado, es decir, que en la práctica ha quedado relegado y los paradigmas que se han establecido, en el tiempo lo mantienen como pasivo, sin generar conocimiento por sí mismo. Además, los cambios en la Educación durante la pandemia del COVID-19 han tenido un impacto significativo en la educación en todo el mundo. Debido al cierre de establecimientos, incluyendo escuelas y universidades, los educadores y estudiantes han tenido que adaptarse a un nuevo paradigma: la educación en línea. La presencialidad asistida, a través de clases virtuales, se ha convertido en la forma predominante de aprendizaje. Sin embargo, esto ha traído consecuencias, especialmente para las comunidades rurales y de bajos recursos, quienes han enfrentado desafíos únicos en su proceso educativo.

En ese mismo sentido, la pandemia ha cambiado la forma en que entendemos la educación y el aula como el único lugar para aprender. Además, el nuevo paradigma social ha impulsado la adopción de tecnologías de la información y la comunicación en los métodos de enseñanza, lo que ha sido una innovación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los desafíos económicos y sociales requieren una planificación y organización cuidadosa tanto de los modelos de aprendizaje como del uso adecuado de las herramientas virtuales.

Referencias

- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7^a ed.). American Psychological Association.
- Arango, J. L. (2000). Enfermedades respiratorias del recién nacido. En J. A. Correa, J. F. Gómez, & R. Posada (Eds.), *Fundamentos de pediatría: generalidades y neonatología* (pp. 463–467). Fondo Editorial CIB.
- Castillo Ramos, N. E., & Alegre Jara, M. E. (2023). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico a distancia durante la pandemia COVID-19: El caso del distrito de Nuevo Chimbote -Perú-. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 18(1), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4854>
- Caracol Tv. (2021, abril 18). *La radio se convirtió en el aula de clase de 700 niños en*

el Cañón de Las Herosas. Caracol TV. <https://www.caracoltv.com/los-informantes/la-radio-se-convirtio-en-el-aula-de-clase-de-700-ninos-en-el-canon-de-las-herosas>

Díaz, K., Díaz, C., Pico, et al. (2015). *Investigaciones, estrategias y medios en la práctica educativa* (1a ed.). CENID. https://www.cenid.org/libros/reader/index.php?id_unico=615cedc6e8aa5#book5/page4-page5

González, L. G. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID).

Hepp, P., Marés, L., Severin, E., *Identificación de buenas prácticas en uso de redes sociales entre docentes. Caracterización de Buenas Prácticas en Formación Inicial Docente en TIC*. (2012). Educoas.org. Recuperado el 27 de octubre de 2023, de <https://recursos.educoas.org/publicaciones/identificaci-n-de-buenas-pr-cticas-en-uso-de-redes-sociales-entre-docentes>

Jiménez Chaves, V. E. (2015). Las redes de investigación. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/28>

Sancho Gil, J.M., Hernández Hernández, F., González Ramírez, T., Gewerc Barujel, A. y Hernández Rivero, V.M. (2022). Las redes universitarias de investigación como espacios de colaboración y capital social: el Caso de REUNI+D. *Archivos analíticos de políticas educativas (Education Policy Analysis Archives)*, 30 (91), 91-1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3504>.

De Sierra Neves, M. T. (2014). Políticas públicas para la institucionalización de las redes de conocimiento en las Instituciones de Educación Superior en México, desde fines de los noventa. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 16(22), 231-248.

_____ (2016). Creación de redes de conocimiento mediante políticas públicas en México: elementos conceptuales para un análisis y evaluación de la experiencia. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, (12), 66-119.

Sllim E., Rivera E., Seniorina E. (2020). Modalidades de intervención docente en educación preescolar. CENIDAC. Recuperado el 26 de octubre de 2023, de https://www.cenid.org/libros/reader/index.php?id_unico=615cedc6e8aa5#book5/

