

Praxis

Vol. 19, No. 1, enero - abril de 2023



Praxis, creada en el año 2001, es una publicación científica semestral arbitrada por evaluadores externos, concebida como un espacio académico para la divulgación de conocimiento científico en temas relacionados con la educación y la investigación socioeducativa. Está dirigida a profesionales, docentes, estudiantes e investigadores interesados por la educación, llamada a desempeñar un papel clave en la articulación de un amplio espacio participativo de la sociedad. Praxis publica artículos resultados de investigación, reflexión y revisión, aportando a la configuración y discusión del corpus de conocimiento educativo, desde múltiples escenarios en el contexto nacional e internacional. Uno de los objetivos fundamentales de la revista Praxis es conformar una comunidad integral de investigadores, que, a partir de la evidencia de investigación rigurosa, contribuyan a la discusión, análisis, debate y solución de diferentes problemáticas inscritas en el campo de la educación.

La revista abarca temas relacionados con la educación y la investigación socioeducativa, así como otras ramas relacionadas a estas, como son: la pedagogía, el currículo, la primera infancia, el desarrollo humano, la formación integral, didáctica general y didácticas específicas, educación para la paz y el territorio, políticas educativas, la docencia y su desarrollo profesional, el desarrollo de competencias, los modelos pedagógicos y de educación intercultural, la gestión y administración en las organizaciones educativas, gestión del conocimiento y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

©UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA. Santa Marta - Colombia, 2023

EDITORA

Matilde Bolaño García, Ph.D. - Universidad del Magdalena, Colombia

EDITORES INVITADOS

Ph D. Margarita León García, Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Ecuador

Ph D. Enrico Bocciolesi, Universidad de Urbino, Italia

ASISTENTE EDITORIAL

Jannie Mairelly Valencia Cuéllar - Universidad del Magdalena, Colombia

COMITÉ EDITORIAL - CIENTÍFICO

PhD Jorge Sánchez Buitrago, Universidad del Magdalena, Colombia

PhD Jacqueline Hurtado de Barrera, Universidad del Zulia, Venezuela

PhD. María Nohemi González Martínez, Universidad Simón Bolívar, Colombia

Ph D. Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo', Italia.

Ph D. Luis Gerardo Meza-Cascante, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica

Ph D. José Antonio Llosa Fernández, Universidad de Oviedo, España

Ph D. Alejandro Ramón Rodríguez Martín, Universidad de Oviedo, España

Ph D. Estebán Inga Ortega, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Ph D. Margarita León García, Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil

Ph D. David Blanco Fernández, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph D. Sonia Osses Bustingorry, Universidad de La Frontera, Chile

Ph D. Carmen Alicia Martínez Rivera, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Ph D. Edelmira Rosa Badillo Jiménez, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Ph D. Manuel Ribeiro Ferreira, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Ph D. Isabel del Arco, Universidad de Lleida, España

Ph D. Digna María Couso Lagaron, Universidad Autónoma de Barcelona, España

CORRECTOR DE ESTILO

Gran Caribe, Pensamiento, Cultura, Literatura, Colombia

REVISIÓN DE IDIOMAS

Gran Caribe, Pensamiento, Cultura, Literatura - Colombia

TRADUCCIÓN

Gran Caribe, Pensamiento, Cultura, Literatura – Colombia

DISEÑO DE PORTADA

Jhon Luis Lara Zapata – Universidad del Magdalena, Colombia

DIAGRAMACIÓN

Eduard Hernández Rodríguez – Universidad del Magdalena, Colombia

IMPRESIÓN

Xpress Estudio Gráfico y Digital - Bogotá, Colombia

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

BASES DE INDIZACIÓN, INDEXACIÓN Y CATALOGACIÓN

Revista registrada en bases de datos como: EMERGING SOURCES CITATION INDEX, LATINDEX, DIALNET, DOAJ, REDIB, OAJI, BASE, ERIHPLUS, ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA, IRESIE, MIAR, IZOR, ULRICHS WEB, GLOBAL SERIAL DIRECTORY. Praxis es una publicación registrada en el Índice Nacional de Publicaciones Seriadas, Científicas y Tecnológicas Colombianas – Publindex de Colciencias. La divulgación se hace desde la política de acceso abierto. Esta revista provee acceso libre de su contenido bajo el principio de la equidad e igualdad en la disponibilidad de información científica gratuita a toda persona interesada en estudios que abarcan la educación, la investigación educativa y desarrollos teóricos disciplinares afines, que brindan los artículos publicados.

FORMA DE ADQUISICIÓN Y CANJES

La revista es de libre acceso y no tiene costos asociados por publicación, se puede acceder a ella a través de la página: <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis> o en formato papel se puede solicitar a la: Carrera 32 N° 22 - 18. Universidad del Magdalena. Facultad de Ciencias de la Educación, Santa Marta – Magdalena. Colombia. PBX: (57-5) 4381000 Ext.: 2105 ó a través del Correo electrónico: praxis@unimagdalena.edu.co.

El canje se presenta en la Biblioteca “Germán Bula Meyer” ubicada en Carrera 32 N° 22 – 18 Código Postal No. 470004 / Apartado Postal 2-1-21630. canjebiblioteca@unimagdalena.edu.co; biblioteca@unimagdalena.edu.co

PERIODICIDAD Y DIFUSIÓN

La revista Praxis se publica con una frecuencia cuatrimestral, es decir, de enero-abril (primera edición), de mayo-agosto (segunda edición) y de septiembre-diciembre (tercera edición). Publicando los artículos de cada edición, al menos el primer día de inicio del periodo correspondiente. Su circulación es a nivel nacional e internacional.

NORMA DE CITACIÓN Y REFERENCIACIÓN

Praxis defiende y respeta los derechos de autor, razón por la cual todas las citas deben estar referenciadas de manera correcta en el texto incluyendo el apellido del autor, el año y en algunos casos de ser necesario las páginas dependiendo cual sea el caso. Se les solicita a los autores seguir las instrucciones para citas y Referencias bibliográficas expuestas en las normas de la American Psychological Association (APA), última versión.

DERECHOS DE AUTOR

Los textos se pueden reproducir total o parcialmente siempre y cuando se cite la fuente. El contenido de los artículos publicados en Praxis es exclusiva responsabilidad de los autores.



Revista Praxis by Universidad del Magdalena is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.

EVALUADORES

Adris Díaz Fernández. PhD.

Universidad de Monterrey. México

Alfredo Pérez Paredes. PhD.

Universidad Autónoma de Puebla. México.

Betsi Fernández. PhD.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

Carlos Julio Lozano Piedrahita. PhD.

Universidad Nacional de Colombia. Colombia

Christian Nelio Pérez Arce. PhD.

Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.

David Arturo Meza Buzzetti. PhD.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez. PhD.

Universidad Agustianiana. Colombia

Elizabeth Palma Cardoso. PhD.

Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional (ITFIP). Colombia.

Jad El Khannossi. PhD.

Universidad de Cádiz. España

Jorge Leoncio Rivera Muñoz. PhD.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú

Juan Inquilla Mamani. PhD.

Universidad Nacional del Altiplano. Perú

Kennya Verónica Guzmán Huayamave. PhD.

Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Ecuador.

Liliana Isabel Lachira Prieto. PhD.

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Perú

Lourdes Magdalena Peña Cheng. PhD.

Universidad Tecnológica de Querétaro. México

Luis Gerardo Meza Cascante. PhD.

Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica

Mercedes Suárez Sandoval. PhD.

Universidad de Pinar del Río Cuba. Cuba

Nidia Milena Moreno López. PhD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia

Nixon Duarte Acosta. PhD.

Corporación Universitaria Remington. Colombia

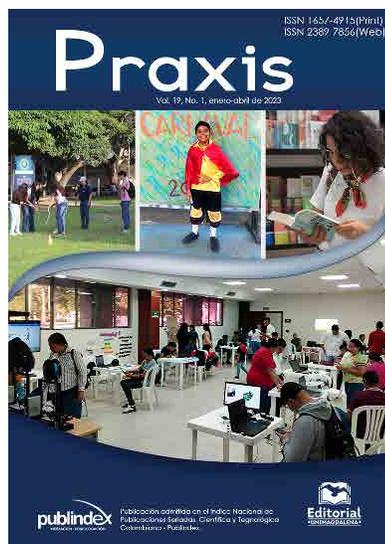
Rafaela Solís Muñoz. PhD.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México

Rebeca Inés Bernier Yanes. PhD.

Universidad Sergio Arboleda. Colombia

Praxis



ISSN-L: 1657-4915 / ISSN WEB: 2389-7856

VOL. 19, No. 1, Enero - Abril de 2023

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis>

CONTACTO

Universidad del Magdalena

Carrera 32 No. 22-08

Campus Universitario

Edificio Sierra Nevada

PBX: (+57 - 5) 4381000 - Ext. 2105

praxis@unimagdalena.edu.co

Santa Marta D.T.C.H. Colombia

CONTENIDO – CONTENTS

Editorial

- 8 Retos sociales y educativos en los nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje post-Covid 19
Matilde Bolaño García

Artículo de investigación científica y tecnológica

- 11 Desarrollo de escritura inicial en tiempos de pandemia: una experiencia en el grado transición a partir de situaciones comunicativas reales
Diana Lizeth Meza Uribe, Elda Cerchiaro Ceballos
- 29 Textos narrativos como estrategia pedagógica para desarrollar el nivel de lectura inferencial en el grado 6B de la I.E.D. La Candelaria
Wilfrido Vargas Charris, Olga Yamile Fernández Rodríguez, Sandra Yojana Ortiz Herazo
- 42 Aprendizajes derivados de la implementación de un dispositivo pedagógico en condiciones de enseñanza remota por Covid-19
Diana Alexandra Giraldo Cadavid, Diego Armando Fernández García
- 56 Aspectos de la felicidad laboral en profesores universitarios: universidad de los Llanos, Colombia
Dagoberto Torres Flórez, Yorely Castañeda, Wilson Fernando Salgado Cifuentes

69 Tipos de actividad cognitiva y grado de pensamiento espacial en estudiantes de grado noveno al representar poliedros
Yudy Yasmín Sánchez Barrera, Laura Givelly Peña Garzón

87 La escuela en medio del conflicto armado: experiencia de la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba de Cartagena del Chairá
Luis Olbeín Gómez Rojas

103 Alfabetización científica del hogar al aula: vinculando saberes cotidianos al contexto escolar
Elkin Yohan Esmeral Pérez, Yasmith Adriana Coronado Warne, Elvira Patricia Flórez Nisperuza

Artículo de revisión

118 Proyectos pedagógicos productivos, elementos dinamizadores de prácticas pedagógicas inclusivas
Carmen Paola Jiménez Castaño, Luis Abel Drago Cárdenas

Artículo de reflexión

136 ¿Se puede educar el criterio sobre el juicio moral? una perspectiva crítica al intuicionismo social y al racionalismo kolhberiano
Fabio Morandín Ahuerma, Jaime Salazar Morales

Praxis

EDITORIAL

Retos sociales y educativos en los nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje post-Covid 19

Matilde Bolaño-García¹ 

¹ Editora. Docente e investigadora de la Universidad del Magdalena, Santa Marta – Colombia. Correo electrónico: mbolano@unimagdalena.edu.co

Recibido: 07 de diciembre de 2020

Aceptado: 22 de marzo de 2023

Publicado en línea: 31 de marzo de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Bolaño-García, M. Retos sociales y educativos en los nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje post-Covid (2023). *Praxis*, 19(1), 8-10.

Desde que la pandemia de Covid-19 se extendió por todo el mundo, la educación ha sido uno de los sectores que ha afrontado mayores desafíos dado al cierre de las escuelas y las universidades, lo cual obligó a los educadores y estudiantes a adaptarse a un entorno de enseñanza completamente diferente. Es así como la transición de la educación presencial a la educación en línea ha sido particularmente difícil para aquellos que carecen de acceso a dispositivos y conectividad de internet confiable. Según la UNESCO (2021), durante la pandemia, se

estima que el 30% de los estudiantes del mundo no tuvieron acceso a una educación en línea adecuada (Dhawan, 2020).

Asimismo, otro reto importante es el impacto social y emocional de la pandemia en los estudiantes. La pandemia ha causado una gran cantidad de estrés y ansiedad en los jóvenes, lo que ha afectado su capacidad para concentrarse y aprender. Además, muchos estudiantes han perdido a seres queridos debido a la pandemia, lo que ha tenido un impacto

emocional duradero en ellos. Según la UNESCO (2021), la pandemia ha provocado un aumento en los niveles de ansiedad y depresión entre los jóvenes, afectando negativamente su bienestar emocional y social.

Agregando a lo anterior, la pandemia ocasionó retos, pero también inequidad en la educación. Evidenciados en nuestro sistema educativo, donde los estudiantes de bajos ingresos, los que viven en áreas rurales o remotas tienen menos acceso a recursos digitales y a una conexión a internet confiable, lo que ha creado brechas en el aprendizaje y ha aumentado la desigualdad educativa. Según la UNESCO (2021), la pandemia ha exacerbado las desigualdades preexistentes y ha destacado la necesidad de abordar las brechas educativas para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Se hace imperativo repensar el papel de la educación en la sociedad, la incorporación eficiente de las tecnologías para la cualificación de ciudadanos críticos, activos y futuros líderes. La educación también es un motor económico, ya que proporciona las habilidades necesarias para el crecimiento y el desarrollo económico. La pandemia ha demostrado que la educación es un bien público esencial, ha evidenciado la necesidad de invertir en ella para asegurar un futuro próspero para todos. Para abordar estos retos, se hace necesario un enfoque integrado que involucre a todos los actores relevantes en el sistema educativo. Esto incluye educadores, estudiantes, padres, responsables políticos y a toda la sociedad, (Bolaño, 2022).

Los educadores necesitan recibir capacitación para adaptarse al nuevo entorno de enseñanza - aprendizaje, pudiendo abordar las necesidades específicas de los estudiantes. Los estudiantes necesitan acceso a dispositivos, conectividad a internet confiable, también deben recibir apoyo educativo y social para superar los efectos negativos de la pandemia. Los padres necesitan ser informados y apoyados para que puedan ayudar a sus hijos a tener éxito en el aprendizaje tanto en línea, como en la educación presencial.

A nivel político, es necesario abordar las desigualdades en el acceso a la educación y garantizar que

todos los estudiantes tengan acceso a recursos digitales a una conexión a internet confiable. También es necesario invertir en la educación para garantizar que los educadores estén capacitados, tengan acceso a las herramientas y recursos necesarios para brindar una educación de calidad en línea y presencial. Además, se necesita una reflexión profunda sobre el papel de la educación en la sociedad, la forma en que puede contribuir a la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Además de los desafíos mencionados anteriormente, es importante tener en cuenta que la pandemia ha cambiado significativamente la forma en la que se percibe la educación y la forma en que se lleva a cabo. Se necesita un enfoque integrado que involucre a todos los actores relevantes en el sistema educativo y en la que a medida que los educadores, los estudiantes, los padres, se adaptan a los nuevos entornos de enseñanza - aprendizaje, es importante considerar algunas recomendaciones para abordar los desafíos, para aprovechar las oportunidades que surgen:

- Flexibilidad en la enseñanza - aprendizaje: La pandemia ha demostrado que la educación puede ser impartida de diversas maneras, pudiendo adaptarla a su enseñanza y brindar a los estudiantes más opciones de aprendizaje.
- Priorizar la salud mental y emocional de los estudiantes: La pandemia ha tenido un impacto significativo en la salud mental y emocional de los estudiantes. Es importante que los educadores deben estar atentos a las señales de problemas de salud mental y emocional, como el aumento del estrés, la ansiedad, la apatía y el aislamiento social. Es necesario que las instituciones educativas trabajen en colaboración con especialistas en salud mental para desarrollar programas que brinden apoyo a los estudiantes y sus familias.
- Aprovechar las herramientas digitales: la pandemia ha acelerado la adopción de herramientas digitales en la educación y permitir con ello que los estudiantes aprendan en cualquier momento y lugar.
- Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo: La pandemia ha demostrado la importancia donde los educadores pueden fomentar

estas habilidades en los estudiantes a través de actividades que promuevan la cooperación y la colaboración, tanto en línea, como en persona.

- Involucrar a los padres y cuidadores: Los padres y cuidadores tienen un papel importante que desempeñar en la educación de los estudiantes, especialmente en un entorno de enseñanza - aprendizaje en línea. Es importante involucrar a los padres, cuidadores en el proceso de aprendizaje, brindarles la información y el apoyo necesarios para ayudar a sus hijos a tener éxito.
- Evitar competir, ser competente.

Recogiendo en pocas palabras se puede decir que, en un mundo cada vez más complejo y cambiante, la educación es más importante que nunca para preparar a las personas para los desafíos del futuro. La pandemia de Covid-19 ha sacudido los cimientos de la educación y ha puesto de manifiesto la necesidad de transformar y mejorar el sistema educativo. En este sentido, la colaboración, la mejora personal/colectiva son fundamentales para crear un futuro sostenible y próspero.

Para lograr este objetivo, es esencial que todos los actores de la educación trabajemos juntos, colaboremos de manera efectiva. Los educadores, los estudiantes, los padres, los responsables políticos, la sociedad en general deben compartir conocimientos, recursos y experiencias para abordar los desafíos actuales y futuros. Además, es crucial fomentar valores como la empatía, la solidaridad, la responsabilidad social, crear una cultura solidaria e inclusiva, que permitan abordar los desafíos globales de manera efectiva.

La educación debe ser vista como un proceso continuo de aprendizaje que no solo se limita a adquirir conocimientos, sino que también abarca el desarrollo personal y emocional del individuo. La educación debe ser vista como un proceso continuo en el que se disfrute, permitiéndole descubrir a sus pasiones e intereses, que les enseñe cómo aplicar estos conocimientos/habilidades para mejorar sus propias vidas y las de aquellos que los rodean.

En este sentido, Chul Han (2021) argumenta en su obra "La sociedad del cansancio" que la presión constante de la competencia y el deseo de destacar en la sociedad actual han llevado a la deshumanización del individuo, lo que a su vez afecta su bienestar emocional y social. Es por eso que la educación debe enfocarse en fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, incluyendo la empatía, la colaboración, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, para que puedan convertirse en seres humanos completos y no solo en trabajadores productivos.

La mejora personal y colectiva también es esencial para crear un futuro sostenible. Debemos ser conscientes de nuestro impacto en el mundo en la vida de los demás, y trabajar para mejorar la calidad de vida colectiva. Esto implica adoptar una perspectiva global, salir de nuestra zona de confort, aprender de otros, respetar las diferencias, valorar la diversidad, donde la colaboración, la empatía, colocarnos en los zapatos del otro son fundamentales para transformar y optimizar la educación en el futuro post-Covid. Al trabajar juntos, se fomentan los valores como la empatía, la solidaridad, la responsabilidad social, podemos crear un futuro más justo, equitativo y sostenible para todos. Debemos comprometernos a ser mejores seres humanos ya trabajar juntos para abordar los desafíos globales que enfrentamos, de esta manera crear un futuro más próspero y sostenible para las nuevas generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolaño García, M. (2022). *Tecnologías educativas para la inclusión*. Editorial Unimagdalena.
- Chul-Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.
- Dhawan, S. (2020). *Aprendizaje en línea: una panacea en tiempos de crisis de Covid-19*. *Revista de Sistemas de Tecnología Educativa*, 49(1), 5-22. doi: [10.1177/0047239520941599](https://doi.org/10.1177/0047239520941599)
- UNESCO. (2021). *Covid-19 y educación: Un año de crisis*. Obtenido de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Desarrollo de escritura inicial en tiempos de pandemia: una experiencia en el grado transición a partir de situaciones comunicativas reales

Initial writing development in pandemic time: an experience in transition grade parting from real communicative situations

Diana Lizeth Meza- Uribe¹  
Elda Cerchiaro-Ceballos² 

¹ Magíster en enseñanza del lenguaje y la lengua castellana. Correo electrónico: dianime91@gmail.com

² Ph.D. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Magdalena. Correo electrónico: ecerchiaro@unimagdalena.edu.co

Recibido: 26 de febrero de 2022

Aceptado: 08 de noviembre de 2022

Publicado en línea: 31 de marzo de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Meza-Urbe, D. y Cerchiaro-Ceballos, E. (2023). Desarrollo de escritura inicial en tiempos de pandemia: una experiencia en el grado transición a partir de situaciones comunicativas reales. *Praxis*, 19(1), 11-28.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3978>



RESUMEN

Se presentan los resultados de un estudio de intervención pedagógica mediante el cual se propusieron secuencias didácticas para promover el desarrollo de competencias escriturales en un grupo de niños de grado transición desde una perspectiva psicogenética y socioconstructivista. Se hace una descripción del proceso en términos de aspectos motivacionales identificados y del cambio que se registra en los niveles de construcción del lenguaje escrito en los niños a partir del análisis de sus producciones escritas realizadas antes y después de finalizada la propuesta, así como en la valoración que los padres de familia hacen de esta intervención. Los resultados indican evolución en la construcción de hipótesis de escritura en los niños, tal como lo reflejan los avances en los niveles de construcción del lenguaje escrito inicial A y B, que implican expresiones no convencionales de la escritura, hasta niveles C y D, en los que hacen uso del sistema escrito convencional. Estos hallazgos permiten concluir que la enseñanza de los procesos de escritura debe partir de las hipótesis que el niño construye de manera particular y previa a su escritura formal, las cuales surgen de su interacción social en situaciones comunicativas reales.

Palabras clave: educación inicial; lenguaje escrito; perspectiva psicogenética; socioconstructivismo; secuencia didáctica; educación remota.

ABSTRACT

The results of a pedagogical intervention study are presented by which didactical sequences were proposed to promote the development of writing competencies in a transition-grade group of children from a psychogenetic and socioconstructive perspective. A description of the process is done in terms of motivational aspects identified and the change registered in the written language construction levels in the children parting from the analysis of their written productions done before and after finalized the proposal, as well as in the valuation made of this intervention by the parents. Results indicate evolution in writing hypothesis building in children, just like it's reflected by the advances in initial A and B written language construction levels, that imply non-conventional expressions of writing, until C and D levels, in which they make use of the conventional written system. These findings allow the conclusion that the teaching of writing processes must part from the hypotheses built by the kid in a particular manner and before his/her formal writing, which appear from his/her social interaction in real communicative situations.

Keywords: initial education, written language, psychogenetic perspective, socioconstructivism, didactical sequence, remote education.

INTRODUCCIÓN

“Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (Ong, 1999, p. 81).

La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define la escritura como una creación científico-cultural que se ha convertido en el medio de comunicación e información más importante en la mayoría de los pueblos, en la medida que constituye la esencia de la humanidad al permitir construir y reconstruir las experiencias y los conocimientos, transformando al sujeto y a las sociedades (Atorresi *et al.*, 2010). Este planteamiento refleja la importancia de la escritura para el desarrollo de la humanidad como medio de comunicación que le da al sujeto la posibilidad de relacionarse con el mundo que lo rodea, provocando la transformación y evolución de sí mismo y de los demás.

En esta perspectiva, la escritura se entiende como un sistema comunicativo trascendental que permite a los pueblos la construcción y reconstrucción del conocimiento, transformando al sujeto mismo y a las sociedades de las cuales hace parte. Dada su utilidad e importancia en lo que se ha denominado “la era del conocimiento”, que caracteriza a un mundo cambiante, exigente y competitivo, es pertinente favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en relación con el lenguaje escrito desde los procesos educativos que se adelantan en los niveles iniciales de escolaridad.

En este sentido, el artículo 15 de la Ley 115 de 1994 define que la educación preescolar debe ofrecer al niño una formación integral que contemple todos los aspectos de su ser, a través de la socialización de carácter pedagógico y recreativo (MEN, 1994). De modo que, teniendo como marco los Lineamientos Curriculares de Preescolar, se propone la atención educativa del niño desde distintas dimensiones, entre las cuales la comunicativa, en particular, se orienta hacia el desarrollo de la capacidad de expresar conocimientos, ideas, experiencias y fenómenos de la realidad, establecer relaciones, construir mundos posibles y manifestar lo que se siente y lo que se necesita (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1996). Puede decirse entonces que desde la

educación preescolar el lenguaje escrito se constituye en un medio fundamental que permite al niño exteriorizar lo que piensa, siente e imagina desde su cosmovisión, simbolizando así sus realidades.

Reconociendo la trascendencia que tiene la enseñanza del lenguaje escrito en los niveles educativos iniciales, en este artículo se presentan resultados de una investigación adelantada con el propósito de favorecer el desarrollo de las competencias del lenguaje escrito en niños de transición, a partir del diseño e implementación de una propuesta de intervención en una institución educativa del sector privado ubicada en la ciudad de Santa Marta. De esta forma se buscó generar impactos positivos que propicien reflexión entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: padres, maestros, directivos y estudiantes, con miras a que puedan orientar cambios en las prácticas que se utilizan, tanto en la escuela como en los hogares, para acercar a los niños a la escritura.

Desarrollo del lenguaje escrito en la perspectiva psicogenética y socioconstructivista

Este trabajo de investigación se fundamenta en la concepción psicogenética que defiende Emilia Ferreiro, en la que retoma los postulados de Piaget acerca del desarrollo cognitivo para establecer relación entre las etapas involucradas en el desarrollo de los sujetos cognoscentes y la construcción de nociones del lenguaje escrito, trazando un camino evolutivo hacia la adquisición del código alfabético. Esto significa que “para llegar a comprender la escritura el niño pre-escolar ha razonado inteligentemente, ha emitido buenas hipótesis con respecto a sistemas de escritura, ha superado conflictos, ha buscado regularidades, ha otorgado significado constantemente” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 354).

Desde estas premisas, Ferreiro y Teberosky (1979) estudiaron el itinerario recorrido por los niños en el proceso de construcción de hipótesis hasta llegar a la conceptualización del sistema convencional de escritura. Así, plantearon los siguientes niveles de desarrollo del lenguaje escrito:

Nivel 1. El niño desarrolla la forma básica de escritura, reproduciendo rasgos típicos de las grafías que identifica, grafismos, líneas curvas y combinaciones.

Nivel 2. También se conoce como presilábico. El niño construye las hipótesis de cantidad, variedad de grafías y la escritura en línea recta (linealidad), para atribuir significado a lo que escribe.

Nivel 3. Se caracteriza porque el niño construye la hipótesis silábica y descubre que la escritura representa partes sonoras del habla.

Nivel 4. El niño construye la hipótesis silábico alfabética, en la cual reconoce que la sílaba está compuesta por letras.

Nivel 5. El niño identifica que cada uno de los caracteres (letras de la lengua) tiene valor sonoro menor que la sílaba, haciendo un análisis del sonido de los fonemas para escribir.

La presencia de estos niveles de construcción de la lengua escrita ha sido documentada en numerosos estudios con niños de diversos contextos sociales y culturales (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro *et al.*, 2004; Negret y Jaramillo, 1996; Sánchez *et al.*, 1997; Villegas, 1997).

Vygotski, por otra parte, ofrece una perspectiva distinta en la materia. Este autor destaca los procesos sociales en los que tiene lugar el desarrollo del lenguaje escrito, enfoque que se complementa con la postura psicogenética centrada en el proceso individual de construcción de la lengua escrita. En efecto, Vygotski (1979) estudió el proceso desde su relación con el pensamiento hasta la producción textual y señala la importancia de la motivación que tiene el sujeto que escribe, pues esta involucra sus necesidades, sentimientos, intereses y emociones, que surgen en contextos comunicativos diversos. Estos factores afectivos y motivacionales no se deben subestimar a la hora de enseñar a escribir, pues poseen en sí mismos la riqueza que permite construir y reconstruir mundos a través de la escritura. Desde esta perspectiva socioconstructivista, la escritura deja de ser una técnica individual aislada del contexto para convertirse en una práctica de significación social vinculada a una comunidad y mediada por unos valores preestablecidos. De este modo, cuando alguien escribe adopta un rol dentro de la sociedad, comunicando y recreando realidades (Cassany y Aliagas, 2007).

La lengua escrita como práctica social

En la investigación sobre iniciación en la cultura escrita, distintos autores (Ferreiro, 1982; Jurado *et al.*,

2022; Lerner, 2001; Solé, 1992; Teberosky, 1992; Tolchinsky y Solé, 2009; Villegas, 1997) señalan la importancia de reconocer la variedad de prácticas sociales en las cuales se inscribe el uso de la escritura, como parte de actividades propias de la vida cotidiana de las personas. Estas actividades implican la lectura de avisos publicitarios, letreros, revistas y periódicos, recibos de servicios públicos, mensajes de texto y correos electrónicos, así como la escritura de textos diversos: cartas, invitaciones, listas de mercado, notas recordatorias, mensajes en los chats de WhatsApp, entre otros. En general, se trata de actividades que cumplen propósitos diversos como comunicar, expresar sentimientos, aprender, recordar información, resolver problemas prácticos, etc. En efecto, se lee y se escribe con un propósito.

Entender la escritura como una práctica social y cultural significa reconocer sus múltiples finalidades en la vida real de las personas. En el proceso de apropiación que el niño hace de la lengua escrita, es fundamental que comprenda las diversas funciones de la escritura y para esto es fundamental que tanto el hogar como la escuela puedan ofrecerle experiencias significativas con textos escritos en las que descubra que las personas tienen motivos para leer y escribir (Sánchez, 2019). Considerar la escritura como una forma de comunicación más que el aprendizaje mecánico de grafías es una manera de potenciar escritores pensantes y críticos, capaces de crear y recrear mundos, historias y realidades (Lerner, 2001).

Problemática en la enseñanza del lenguaje escrito inicial: un divorcio entre la teoría y la práctica

Es evidente que, a pesar del reconocimiento que se hace de la relevancia del lenguaje escrito como instrumento para la construcción de conocimiento, desde la escuela el quehacer educativo, particularmente en la educación inicial, no va de la mano con las orientaciones teóricas en relación con el desarrollo del lenguaje en niños y niñas. Así, por ejemplo, en una investigación sobre las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en preescolar en escuelas públicas de Popayán, se encontró que 73 % de los docentes consideraba el desarrollo de la

psicomotricidad como un requisito indispensable para aprender a leer y escribir (Chois, 2010). Esta concepción, sin embargo, revela que muchos profesores

desconocen o ignoran los aportes de diversas disciplinas con respecto al desarrollo de los procesos de escritura en los niños.

Otro elemento indicador de esta separación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del lenguaje escrito inicial se observa en el uso que se hace de la escritura en la vida escolar, donde “generalmente los términos copia y escritura se confunden en la escuela con graves consecuencias en el desarrollo del proceso de aprendizaje” (Sánchez *et al.*, 1997, p. 62). De esta manera los procesos de desarrollo del lenguaje escrito en los educandos se reducen a una actividad mecánica y sin sentido, centrada en ejercicios de reproducción de modelos, copia de planas y transcripción de textos que producen tedio y apatía en los estudiantes en lugar de gozo, satisfacción y desarrollo personal. Desde este tipo de prácticas se desconoce el carácter constructivo del lenguaje escrito, a partir del cual el individuo puede crear y recrear experiencias y saberes.

No hay que olvidar que los primeros acercamientos que tiene el niño en el aprendizaje de la escritura como código simbólico se dan en la escuela. Así las cosas, la educación inicial es fundamental por sus efectos en la educación primaria, en la medida en que sienta las bases de los subsecuentes aprendizajes. En consecuencia, como una especie de efecto dominó, las dificultades de comprensión y expresión escrita en el preescolar trascienden a los grados superiores, ocasionando otras problemáticas como el fracaso y la deserción escolar prematura (Chois, 2010). Esto puede explicarse en el hecho de que quien tiene dificultades en el desarrollo del lenguaje oral y escrito llega a tenerlas también en los procesos de aprendizaje y comprensión en todas las áreas del conocimiento.

La problemática descrita muestra claramente la necesidad de seguir trabajando desde la educación inicial en función del diseño e implementación de estrategias pertinentes y efectivas para el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito en los niños y niñas, asociado al gusto y placer relacionado con estas competencias. Por ello, esta investigación tiene como pregunta central: ¿cómo favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en la producción de textos en los niños del

grado transición a partir de situaciones comunicativas reales?

METODOLOGÍA

Para abordar la pregunta de investigación formulada se propuso un estudio de intervención pedagógica centrado en secuencias didácticas y dirigido a promover el desarrollo de competencias escriturales en un grupo de niños de grado transición, con una evaluación de los registros escritos de los niños participantes antes y después de finalizada la intervención. Debido a las condiciones de educación remota impuestas por las medidas de confinamiento establecidas para controlar la propagación del COVID-19 en el país, esta propuesta se ejecutó con la ayuda de medios digitales accesibles a las familias de los niños.

Participantes

Participaron en el estudio 21 estudiantes (9 niñas y 12 niños) entre los cuatro y cinco años que cursaban grado transición en una institución educativa de carácter privado, la cual atiende población entre estrato 0 y 2, ofreciendo formación académica en preescolar y primaria en la ciudad de Santa Marta. Sin embargo, a causa de la crisis ocasionada por el COVID-19, el número de participantes se redujo a 10, con los cuales se interactuó utilizando la modalidad de aplicación remota. También intervinieron la rectora de la institución, la docente titular y los padres de familia del grado transición. La inclusión de todos ellos estuvo mediada por las respectivas firmas de consentimiento informado, previa autorización por parte de la directora de la entidad para adelantar la investigación.

Técnicas e instrumentos

Para caracterizar el desempeño de los estudiantes en las actividades de textualización antes y después del desarrollo de la secuencia didáctica, se aplicó el Instrumento de Caracterización de Competencias Básicas para el Grado Transición (MEN, 2009). Dicha herramienta permitió organizar la información a partir de las siguientes categorías: nombre de la actividad, funcionamiento cognitivo y descripción clara de los posibles desempeños de los participantes (tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de desempeño de los niños en la actividad de exploración de las primeras ideas de escritura.

| Actividad | Funcionamiento cognitivo | Descriptor | Posibles desempeños de los niños |
|---|--|---|----------------------------------|
| Exploremos las primeras ideas sobre escritura | Textualización y Constitución de reglas del sistema notacional | A. El niño escribe una o varias líneas combinando distintos tipos de grafías: dibujos, pseudoletas, números y algunas letras. | |
| | | B. El niño escribe uno o más renglones y usa letras que combina de diferentes maneras, sin agruparlas. | |
| | | C. El niño escribe uno o más renglones, con letras que se combinan y se agrupan sin tener un significado convencional. | |
| | | D. El niño escribe varios renglones de manera convencional, aunque omite o agrega letras en algunas palabras. | |

Fuente: Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (MEN, 2009).

Para el registro y análisis del desempeño de los niños, en la actividad se sustituyeron sus nombres por números, ubicando los datos en una rejilla (tabla 2).

Se utilizó la técnica de observación mediante el registro en un diario de campo durante el desarrollo de las actividades, con el objetivo de reunir información acerca de los aspectos motivacionales

implicados en el proceso de construcción escrita que hacían los niños. También se hizo uso de una encuesta diseñada en un formulario de Google, a partir de una escala tipo Likert de 1-5 con valor ascendente para conocer las percepciones de los padres respecto al desarrollo de la propuesta de intervención y el avance de los niños en los procesos del lenguaje escrito.

Tabla 2. Rejilla de registro (competencia comunicativa).

| Rejilla 1: Competencia comunicativa | | | | | | | | | | |
|---|--|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Actividad | Funcionamiento cognitivo | Descriptores | N1 | N2 | N3 | N4 | N5 | N6 | N7 | N8 |
| Exploremos las primeras ideas sobre escritura | Textualización y Constitución de reglas del sistema notacional | A. El niño escribe una o varias líneas combinando distintos tipos de grafías: dibujos, pseudoletas, números y algunas letras. | | | | | | | | |
| | | B. El niño escribe uno o más renglones y usa letras que combina de diferentes maneras, sin agruparlas. | | | | | | | | |
| | | C. El niño escribe uno o más renglones, con letras que se combinan y se agrupan sin tener un significado convencional. | | | | | | | | |
| | | D. El niño escribe varios renglones de manera convencional, aunque omite o agrega letras en algunas palabras. | | | | | | | | |

Fuente: elaboración propia basada en el Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (MEN, 2009, p. 114).

Procedimiento

La aplicación del instrumento diagnóstico se llevó a cabo en el colegio el día 15 de noviembre de 2019 a cargo de la maestra titular del grupo. Acogiendo las instrucciones contenidas en el documento MEN (2009) respecto al número de niños indicados para la realización de cada actividad (de cinco a ocho niños), se distribuyó el grupo de participantes en tres subgrupos de siete niños.

La jornada de aplicación inició a las 9: 30 a.m., una vez finalizada la actividad de saludo y bienvenida que de manera habitual los niños compartían con su maestra titular y la auxiliar. Cada uno de los subgrupos conformados fue conducido con ayuda de esta última hasta la sala de informática, lugar donde fue aplicado el instrumento diagnóstico. Las sesiones tuvieron una duración variada: treinta minutos la primera, veinticinco minutos la segunda, treinta minutos de receso general y veinte minutos la tercera, aproximadamente. A las 11:30 a.m. se dio por terminada esta actividad.

Se utilizó la actividad número tres del instrumento, titulada “Exploremos las primeras ideas sobre escritura”, que evalúa los procesos cognitivos de textualización y constitución de reglas del sistema notacional. El objetivo era reconocer las reglas de orden textual y de notación utilizadas por el niño cuando propone

ideas por escrito. Para el desarrollo de la actividad se utilizó un ejemplar del cuento “El arbolito enano” de Humberto Jarrín B., con ilustraciones de Michi Peláez.

Secuencia didáctica de escritura inicial en situaciones comunicativas reales

La secuencia didáctica fue la estrategia escogida como recurso metodológico para llevar a cabo la propuesta de intervención. Se entiende como “una modalidad que organiza las labores en torno a un tema o grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (Roa *et al.*, 2015, p. 18). Esta intervención constó de ocho actividades que se apoyaban en tres pilares teóricos fundamentales desde los cuales se orienta el desarrollo de las competencias comunicativas en la producción textual de niños en el nivel preescolar.

La tabla 3 presenta el marco referencial de la secuencia didáctica, en relación con los aportes teóricos que sirvieron de fundamento en el diseño y desarrollo de las actividades. Allí se describen las categorías conceptuales, los autores y lo que cada una de estas categorías aporta a la comprensión del proceso de construcción del lenguaje escrito inicial desde una perspectiva psicogenética y socio-constructivista que concibe la escritura como práctica social de significación en situaciones comunicativas reales.

Tabla 3. Pilares teóricos de la secuencia didáctica desarrollada con niños de grado transición.

| Categoría | Autor | Aportes |
|---|--------------------------------|--|
| Construcción del lenguaje escrito | Ferreiro y Teberosky (1979) | Psicogénesis de la escritura. Construcción de hipótesis del lenguaje escrito. |
| | Vygotski (1979) | Perspectiva sociocultural del desarrollo del lenguaje. |
| Habilidades cognitivas | Hayes y Flower (1980) | Esquemas de control a través de la revisión parcial y global y resolución de problemas en la producción textual. |
| Escritura como práctica social de significación en situaciones comunicativas reales | Cassany y Aliagas (2007) | Escritura como proceso comunicativo. |
| | Swartz (2006) | Escritura interactiva. Experiencia colaborativa de escritura. |
| | Cifuentes <i>et al.</i> (2018) | Modelo COBA (Modelo Comunicativo Balanceado). Escritura con sentido y significado. |

Fuente: elaboración propia.

Fue necesario hacer una adaptación de la secuencia didáctica en versión digital, para efectos de responder de manera pertinente a los desafíos que tuvo que asumir el sistema educativo frente al distanciamiento físico obligatorio debido a la crisis de salud pública mundial por COVID-19. En la tabla 4 se presentan los nombres, los objetivos y las actividades tanto presenciales como virtuales, con el tiempo de duración previsto y los medios digitales definidos en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica desarrollada.

Las actividades diseñadas dentro de la propuesta de intervención fueron desarrolladas teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, la flexibilidad de su aplicación y las condiciones e intereses de los participantes. Bajo estos criterios se incluyeron actividades que implicaban la lectura de distintos tipos de textos (cuentos, carta, receta), el dibujo y la elaboración de textos con una función comunicativa y de expresión de sentimiento, en los que se destacaba el uso social de la escritura

Tabla 4. Síntesis de actividades desarrolladas a través de la secuencia didáctica.

| Nº | Nombre | Objetivo | Actividades | Mediación digital |
|----|--|--|---|--|
| 1 | Bitácora didáctica | Desarrollo del lenguaje escrito a través de la interacción con las distintas tipologías textuales. | <p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rincón de lectura y escritura en el aula. <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nube de información con material digital. | Google Drive |
| 2 | Mi nombre: un gran tesoro por descubrir (El niño y su identidad) | Desarrollo de la identidad a través de la construcción de la escritura del nombre propio. | <p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Canción y coreografía. – Elaboración de autorretrato y escritura del nombre propio. <p>Tiempo: 2 horas.</p> | WhatsApp, Google Drive, Canva, YouTube. |
| 3 | Homenaje a mamá (El niño y sus sentimientos) | Expresión de los sentimientos a través del lenguaje escrito. | <p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura y reflexión de un cuento alusivo a las madres. – Escritura colectiva de invitación a la fiesta en honor a las madres. – Escritura individual de una carta a las madres. <p>Tiempo: 2 horas.</p> <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de actividades a través de la plataforma TeamLink en dos grupos. – Lectura y reflexión del cuento. – Escritura de una carta a mamá. <p>Tiempo: 35 minutos cada grupo.</p> | WhatsApp, editor de video, TeamLink, Google Drive. |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| 4 | Escribiendo y creando los sabores de mi tierra disfrutando (El niño y sus costumbres) | Desarrollar habilidades para la escritura interactiva de una receta. | <p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura del cuento – Construcción del concepto de receta a partir de un ejemplo. – Construcción interactiva de una receta. – Elaboración de la receta en físico con los niños. <p>Tiempo: 2 horas.</p> <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sesión de TeamLink en dos grupos de 11 niños. – Lectura del cuento. – Construcción de concepto de receta. – Elaboración colectiva de la receta en una pizarra digital. <p>Tiempo: 1 hora cada grupo</p> | WhatsApp, pizarra digital, TeamLink, Google Drive. |
| 5 | El libro mensajero (El niño, su familia y compañeros) | Reconocimiento de la escritura como práctica social que permite comunicar nuestros intereses y necesidades a los demás. | <p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Recorrido del libro mensajero por los hogares de cada niño para reunir y comunicar los mensajes de todas las familias. <p>Tiempo: 5 semanas.</p> <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Producción escrita diaria por niño en compañía de su familia. – Envío de la foto por WhatsApp – Socialización de la escritura en la sesión de TeamLink. <p>Tiempo: 5 semanas.</p> | WhatsApp, Google Drive, TeamLink. |
| 6 | El baúl del tesoro. (El niño y sus juegos) | Creación de listas de palabras que tengan coherencia con situaciones comunicativas concretas. | <p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura del cuento de piratas. – Elaboración grupal de la lista de elementos del tesoro. – Dibujar y escribir el nombre de su elemento favorito en una cartulina. – Jugar a la búsqueda de tesoros piratas. <p>Tiempo: 2 horas.</p> <p>Digitales (sesión virtual)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura del cuento de piratas. – Elaborar la lista de elementos del tesoro pirata. – Dibujar y escribir el nombre de su elemento favorito en una cartulina. <p>Tiempo: 40 minutos.</p> | TeamLink, pizarra digital, WhatsApp. |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| 7 | Creación de historias a partir de un cuento de imágenes (El niño y sus historias) | Desarrollo de hipótesis del lenguaje escrito. | <p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura grupal de libro de imágenes. – Reconstrucción oral del cuento. – Escritura interactiva del cuento. <p>Tiempo: 2 horas.</p> <p>Digitales (grupo completo en sesión virtual)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura grupal de libro de imágenes. – Construcción oral de la historia. – Registro escrito de la historia. <p>Tiempo: 1 hora.</p> | TeamLink, WhatsApp, pizarra digital, programa StoryJumper. |
| 8 | Álbum de superhéroes (El niño y su comunidad) | Desarrollo de la capacidad de comunicarse para proponer soluciones creativas a los problemas de la vida cotidiana. | <p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura y reflexión del cuento. – Ubicación en parejas. – Dibujo y decoración grupal de un personaje con superpoderes que solucione una problemática de higiene en su comunidad. – Socialización. <p>Tiempo: 2 Horas.</p> <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura y reflexión del cuento. – Dibujo y decoración individual de un superhéroe que solucione una problemática de higiene en su comunidad. – Socialización del personaje en la sesión virtual. <p>Tiempo: 1 hora.</p> | TeamLink, WhatsApp, PowerPoint. |

Fuente: elaboración propia.

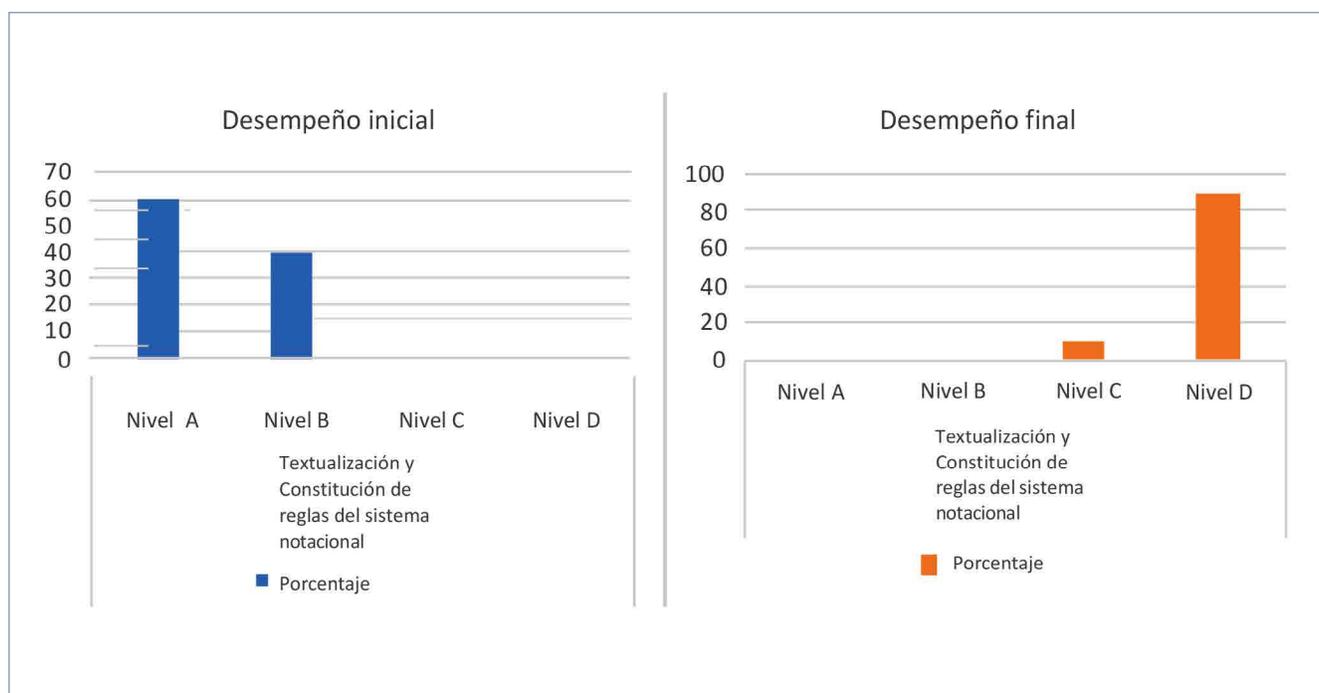
RESULTADOS

El análisis de los resultados de la intervención se centra en dos aspectos: la evolución en el desarrollo de las competencias de lenguaje escrito y la motivación en los niños, así como la valoración que padres de familia y la maestra hacen de la propuesta.

Desarrollo de las competencias de lenguaje escrito en los niños

Para identificar la evolución en el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito en los niños de transición, se hicieron análisis comparativo a nivel grupal y una descripción de las producciones iniciales y finales de cuatro niños a partir del registro de su desempeño a través de la rejilla de evaluación incluida en el Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas (MEN, 2009). La figura 1 muestra un comparativo en el desempeño alcanzado por la totalidad de los niños, antes y después de haber participado en las actividades de la propuesta pedagógica desarrollada.

Figura 1. Comparativo entre el desempeño inicial y el final de los niños del grado transición en las actividades de textualización.

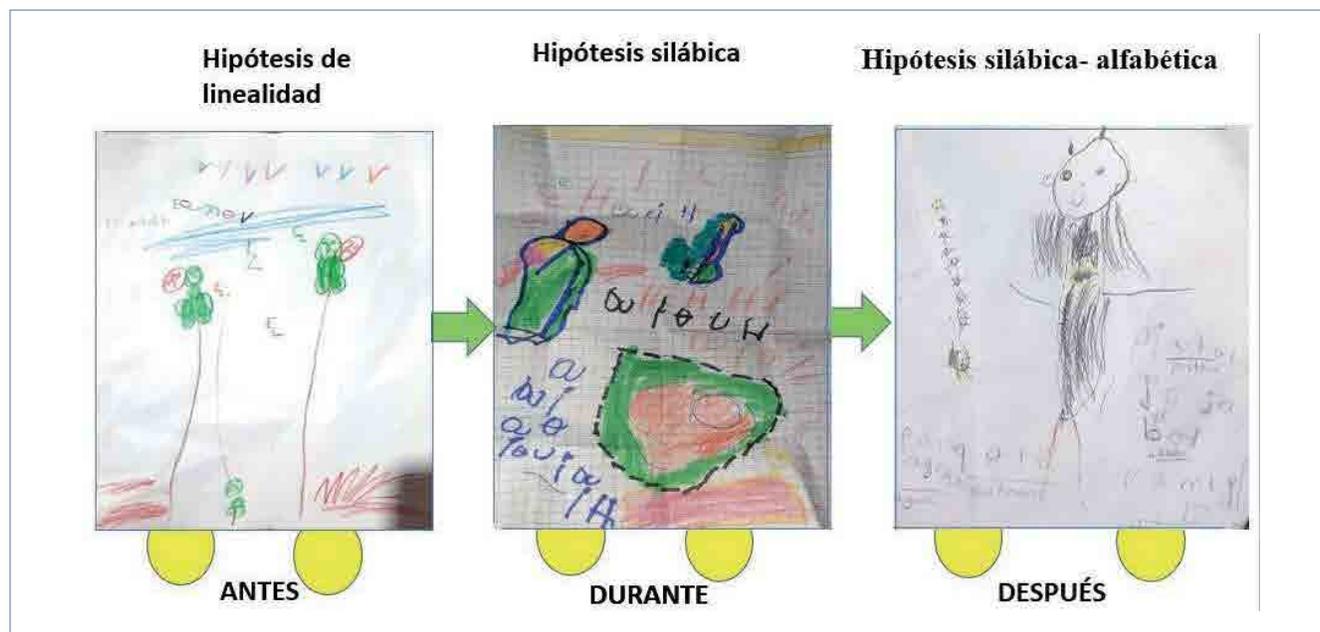


Fuente: elaboración propia.

Los resultados alcanzados por los niños, en general, muestran una evolución positiva en el nivel de construcción de las hipótesis del lenguaje escrito. Se observa que, al iniciar la propuesta, 60 % de los niños se ubicó en el nivel A, y 40 % en el nivel B, lo que implica construcciones básicas del lenguaje pre-silábico, hipótesis de linealidad, variedad y cantidad que carecen de convencionalidad. Sin embargo, en el registro final el desempeño de 10 % de los niños se pudo caracterizar en el nivel C de construcción escrita, mientras que el del 90 % restante se clasificó en nivel D. Estos

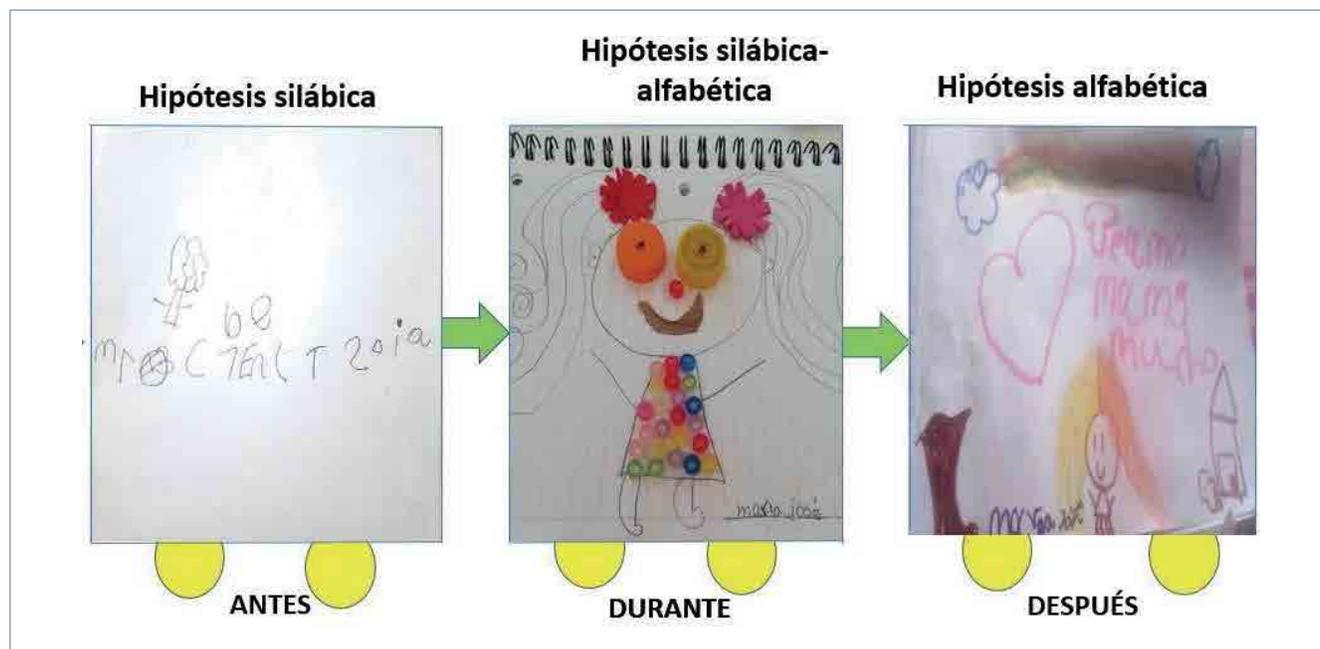
últimos niveles involucran el uso convencional del lenguaje escrito para comunicarse y desarrollo de las hipótesis silábico-alfabética y alfabética (figura 1). Estos resultados corroboran lo planteado por Ferrero y Teberosky (1979) en relación con el proceso de construcción de la lengua escrita por parte de los niños. Dichas autoras sostienen que, para llegar a comprender la escritura convencional, el niño experimenta un proceso cognitivo en el cual construye hipótesis con respecto a los sistemas de escritura, las cuales va superando a medida que busca regularidades y otorga significado a lo que escribe.

Figura 2. Evolución de hipótesis del lenguaje escrito en el desarrollo de la propuesta del caso N3 en las actividades de caracterización (antes), creación de un cuento (durante) y creación de un personaje (después).



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Evolución de hipótesis del lenguaje escrito en el desarrollo de la propuesta del caso N7 en las actividades de caracterización (antes), escritura del nombre propio (durante) y carta a su mamá (después).



Fuente: elaboración propia.

El análisis descriptivo de las producciones individuales confirma los resultados del análisis grupal. A partir de una muestra de los registros escritos de cuatro niños: dos niños y dos niñas (N2 y N3

niños; N5 y N7 niñas), se evidencia su avance en los niveles de construcción del sistema de escritura. Las dos niñas reportan en la caracterización inicial mayor frecuencia de desempeño en el nivel B,

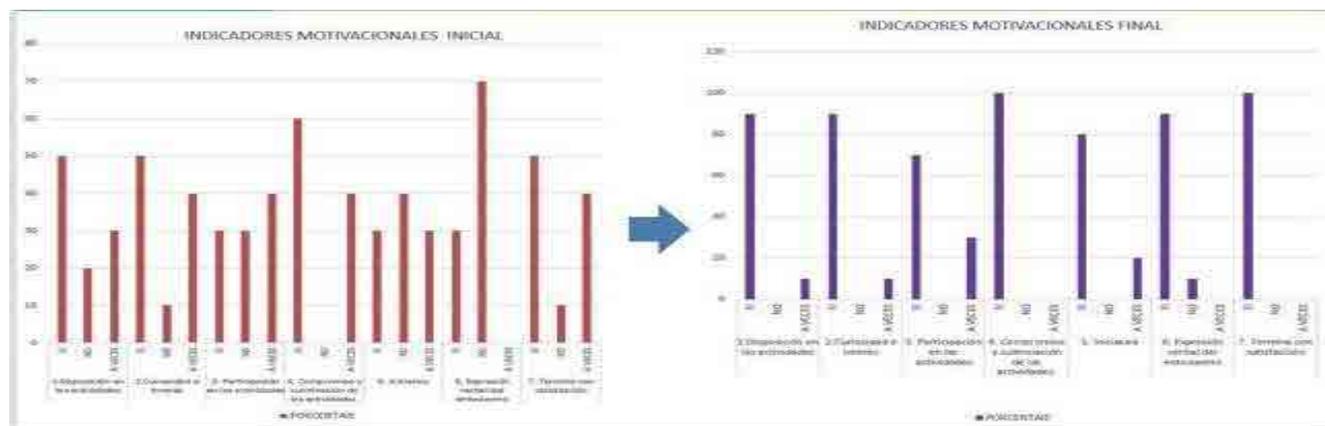
mientras que los niños reflejan mayor frecuencia en el nivel A. De igual modo, en las actividades consecuentes al desarrollo de la propuesta de intervención, las dos niñas y uno de los niños lograron desempeños que se ubican en el nivel D, en tanto que el otro niño alcanzó el nivel C. No obstante, es preciso resaltar que todos los niños lograron construir hipótesis del lenguaje escrito en los niveles superiores C y D, lo que manifiesta la evolución positiva en el proceso de desarrollo de las competencias del lenguaje escrito. En las figuras 2 y 3 puede observarse la evolución en el lenguaje escrito en dos casos particulares.

La motivación de los niños en las actividades de producción escrita

Un elemento destacado en los resultados de la intervención es la evolución de los factores motivacionales

involucrados, los cuales fueron analizados a partir de las observaciones del diario de campo registradas durante el desarrollo de la propuesta y luego sistematizadas mediante una lista de chequeo que permitió identificar algunos cambios en la actitud y disposición de los niños hacia las actividades de escritura propuestas. Así, la iniciativa evolucionó de 30 % a 80 %, la disposición al trabajo en los niños pasó de un 50 % a 90 %, la curiosidad y el interés cambiaron de un 50 % a 90 %, la participación creció de un 30 % a un 70 %, y las expresiones de entusiasmo aumentaron de un 30 % a un 90 % (figura 4). Estos datos dan cuenta del nivel de motivación alcanzado por los niños en el transcurso de la secuencia didáctica, lo que se constituye en una prueba de que las actividades diseñadas en el contexto de situaciones comunicativas reales mejoraron los componentes actitudinales frente a los procesos de escritura en los niños.

Figura 4. Comparativo de los indicadores motivacionales antes y después del desarrollo de la secuencia didáctica.



Fuente: elaboración propia.

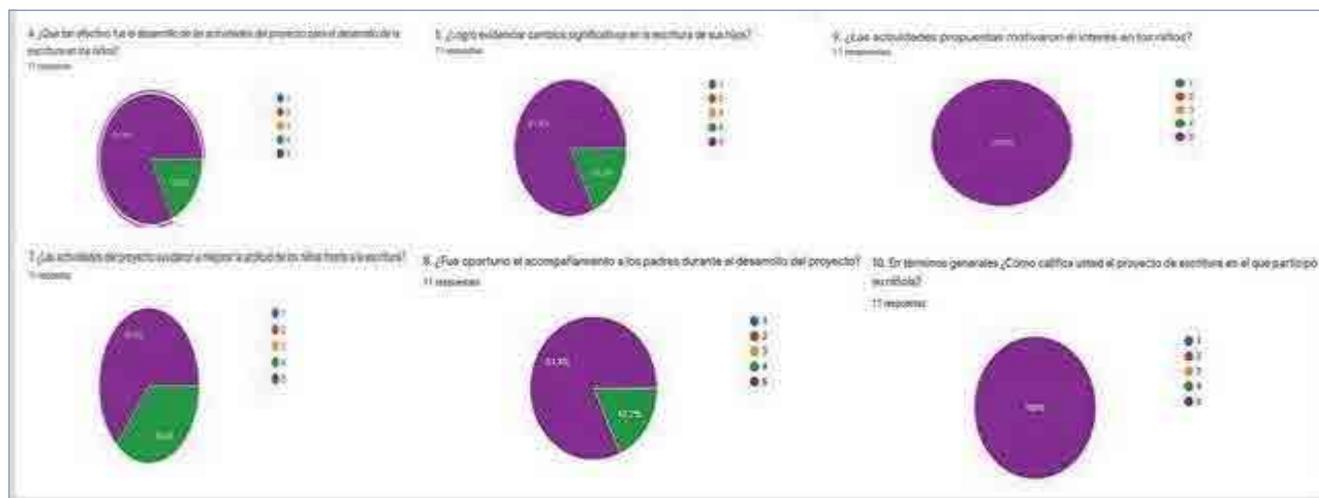
Valoración de la propuesta por parte de los padres y la maestra

Para identificar las percepciones de los padres de los niños participantes y de la maestra titular respecto a la propuesta pedagógica y su impacto en la construcción del lenguaje escrito en los niños, se diseñó una encuesta a través de un formulario Google con diez preguntas de selección múltiple, en una escala de 1 a 5 en la que 1 era el menor puntaje, y 5, el mayor. A continuación, se presentan algunos resultados.

En cuanto a la percepción que los padres de familia y la maestra tienen sobre el impacto de la propuesta en el desarrollo del lenguaje escrito en los niños, el

81,8 % de los encuestados respondió que las actividades del proyecto fueron efectivas para potenciar la escritura en los niños. Asimismo, 81,8 % considera que hubo cambios significativos en la escritura de los niños después de la propuesta; 63,6 % manifestó que las actividades propuestas ayudaron a mejorar la actitud de los niños frente a la escritura, y el 100 % respondió que el proyecto despertó el interés en los niños (figura 5). De tal modo, se puede inferir que la intervención basada en situaciones comunicativas reales suscitó un cambio notable percibido por los padres y por la maestra en las habilidades de lenguaje escrito de los niños y en su actitud frente a la escritura.

Figura 5. Respuestas de los padres y la maestra titular a las preguntas 4, 5, 7, 8, 9 y 10 de la encuesta.



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

La presente investigación se centró en el diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas del lenguaje escrito en niños de transición a través de una secuencia didáctica basada en situaciones comunicativas reales. De los resultados, se pueden destacar los siguientes aspectos:

1. El desarrollo de la escritura en los niños no es un proceso de todo o nada; es una construcción

El sistema de escritura mostrado en los niños y las niñas participantes a través de sus producciones escritas durante la intervención constata la evolución de hipótesis del lenguaje escrito planteada por Ferreiro y Teberosky (1979). Según dichas autoras, el niño es quien edifica sus propios conceptos respecto al funcionamiento del sistema notacional hasta comprender la estructura convencional del lenguaje escrito. En este sentido, es enriquecedor evidenciar la evolución cognitiva en la construcción y el andamiaje de elementos cognitivos, afectivos y psicológicos involucrados en el aprendizaje inicial de la escritura.

Es importante destacar la heterogeneidad que se pone de manifiesto en los procesos de construcción de hipótesis que hacen los niños. Esta diversidad que se observa en la trayectoria o recorrido que

cada niño sigue en su proceso de apropiación del sistema de escritura está dada por su individualidad, experiencia social y acercamiento diferenciado a materiales escritos. Los niños tienen conocimientos relacionados con el lenguaje escrito antes de llegar al preescolar, los cuales han sido adquiridos mediante la interacción con la cultura alfabetizada (Díaz y Price, 2012; Negret y Jaramillo, 1996). De tal modo, esta relación es la que permite la integración de propuestas desafiantes que promueven la producción textual en los niños, centradas en las experiencias de estos con su mundo circundante, cargado de múltiples significados socioculturales (Sánchez, 2019).

Este hecho rompe con la idea de un niño en la escuela que hace parte de un grupo homogéneo, que puede ser unificado a través del rótulo “escolar” o “alumno” (Jolibert, 1995). Las

experiencias de alfabetización inicial en la escuela deben no solo reconocer, sino también respetar las diferencias individuales de los niños en su aprendizaje de la lengua escrita.

2. Los aspectos afectivo-motivacionales involucrados en la producción escrita de los niños están asociados a contextos comunicativos reales

La motivación en los niños productores de textos está estrechamente conectada al uso de la lengua escrita en contextos comunicativos significativos.

Desde esta perspectiva, es posible potenciar prácticas letradas autogeneradas cuando la escritura se constituye en una experiencia social placentera que hace parte de la interacción comunicativa del niño en la vida cotidiana (Cassany y Aliagas, 2007).

De acuerdo con Jolibert (1995), “se trata de pensar y lograr que el encuentro entre niños y textos sea tan significativo que el deseo y la práctica de ser lectores y productores de textos continúe a lo largo de toda su vida” (p. 53). Así, la escritura deja de ser ajena a la vida del niño, para convertirse en una experiencia comunicativa enriquecedora que le permite comunicar sus ideas, intereses y necesidades.

Los resultados de esta investigación cobran validez desde los referentes teóricos implicados en la propuesta de intervención desarrollada, que plantean una pedagogía de la lengua desde una concepción de la escritura con función social y comunicativa, a partir de vivencias y prácticas textuales significativas en las que la escritura se constituye en un proceso de construcción de sentido, que involucra diversas habilidades cognitivas y relaciones sociales, culturales y afectivas del niño (Ferreiro, 2019).

3. Los cambios que se requieren en las prácticas de enseñanza de la lengua escrita

Desde la perspectiva teórica adoptada en el desarrollo de esta investigación, más que pretender cambiar los métodos tradicionales en la enseñanza de la escritura, se propone transformar las realidades escolares que la conciben como el reconocimiento de grafemas con sus respectivos fonemas y trascender a la comprensión holística de los procesos de escritura, concibiendo el cúmulo de factores cognitivos, afectivos y sociales en las prácticas pedagógicas asociadas a los procesos de enseñanza del lenguaje escrito inicial (Escobar *et al.*, 1996).

La transformación en las prácticas y los métodos de enseñanza de la lengua escrita exigen también un cambio en el rol del maestro y, en general, de los padres y adultos que acompañan a los niños en la construcción del lenguaje escrito. Se trata de asumir un nuevo papel como mediador entre el niño (con sus saberes, experiencias, motivación) y el conocimiento (con sus especificidades) que este debe construir. Esto implica asumir una visión distinta de la escritura, más allá de la acción instantánea y mecánica

de copia, es decir, concebir el lenguaje escrito como un proceso que evoluciona a partir de la interacción del niño con su entorno. De esta manera, el docente debe comprender la necesidad de promover en sus estudiantes la conciencia de la lengua escrita y su función comunicativa en la sociedad (Sánchez, 2019). Se hace necesario entonces identificar el camino en el desarrollo del lenguaje escrito, marcado por diversos momentos en los que las experiencias e interacciones con el medio, el juego y el pensamiento son pilares fundamentales en el acceso a la escritura para formar verdaderos ciudadanos de la cultura escrita y no solo sujetos que acceden al código alfabético (Jurado *et al.*, 2022).

4. Pertinencia de las estrategias didácticas y los recursos utilizados

Respecto a las estrategias, los recursos, los materiales y las actividades utilizadas en la propuesta, es preciso mencionar que estas fueron diseñadas inicialmente para desarrollarlas de manera presencial; sin embargo, al contemplar el desafío que plantearon una pandemia y la crisis alrededor del distanciamiento social, se hizo una adaptación digital en la que hubo que modificar algunos aspectos de forma para hacer posible la ejecución de la secuencia didáctica. Así, las actividades que implicaron el uso de material reciclable y aquellas relacionadas con la construcción grupal de cuentos, la creación de recetas y textos de diversa tipología, la producción textual en compañía de sus familiares y la creación de un superhéroe que resolviera problemáticas presentes en la comunidad incentivaron procesos de escritura significativos para los niños en la medida en que estos se consideraron autores de sus propios textos en situaciones que hacían parte de su vida cotidiana. No obstante, es preciso mencionar que algunas veces se presentaron

dificultades en cuanto a mantener la atención de los niños en dichas actividades, ya que en ocasiones se prolongaba el tiempo y al final de algunos trabajos estos se veían un poco dispersos.

Como aspecto destacado, esta investigación dirige la mirada al uso de las TIC en el desarrollo de los procesos del lenguaje escrito en tiempos de pandemia, una alternativa que resulta trascendental en educación inicial debido a que, en el contexto del distanciamiento social, estas herramientas se

constituyeron en vehículos de comunicación información, recreación de contenido e interacción. Sin embargo, es preciso mencionar que muchos niños no contaban con servicio de internet estable y en ocasiones las dificultades de conectividad eran un obstáculo para el desarrollo de las distintas actividades, lo que afrontaban con paciencia y perseverancia haciendo uso de todos los recursos disponibles como llamadas telefónicas, mensajes de texto, entre otros. Otra situación que llegó a presentarse era que algunas veces los acompañantes del proceso no manejaban con fluidez las aplicaciones tecnológicas requeridas para la realización de las actividades, por lo que se tuvo que replantear el diseño y utilizar aplicaciones más comunes como Facebook, WhatsApp, PowerPoint y Word, con el fin de permitir que los niños accedieran fácilmente a las actividades con el apoyo de sus padres.

Cabe resaltar que el trabajo con mediaciones tecnológicas fue muy interesante y productivo en tanto que ofrece al niño un sinnúmero de oportunidades para escribir en modalidades distintas al papel y el lápiz, favoreciendo la interacción con tipologías textuales multimodales. En esta misma línea se orientan los hallazgos de Luna et al. (2019), quienes obtuvieron resultados positivos en la estimulación del lenguaje escrito de niños del nivel preescolar a través de mediaciones tecnológicas. Sin duda, las nuevas tecnologías han generado cambios en la cultura de lo escrito que deben ser tenidas en cuenta en la iniciación de los niños a la escritura en la escuela (Ferreiro, 2013). En este sentido resulta necesario entonces considerar las múltiples posibilidades didácticas que ofrecen estas herramientas para enriquecer los escenarios de construcción del lenguaje escrito (Jurado *et al.*, 2022). Este es, por supuesto, un nuevo campo que se abre para la investigación sobre el desarrollo de la escritura en los niños, en el que se deberían tener en cuenta no solo las particularidades de los textos digitales, sino también el papel mediador de las nuevas tecnologías como contexto comunicativo real para los niños.

Esta nueva realidad que plantea la incorporación de las TIC en la educación presenta un gran reto a las instituciones educativas para hacer uso inteligente de dispositivos digitales dirigido al desarrollo del lenguaje escrito, sin quedarse en los aspectos superficiales en plena era digital (Ferreiro, 2019). Para ello

se requiere una ardua labor formativa de todos los actores pedagógicos que inciden en los procesos de enseñanza del lenguaje escrito.

CONCLUSIONES

La reflexión sobre el proceso y los resultados de la presente investigación llevan a formular las siguientes conclusiones:

1. Potenciar el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito en niños de transición a través de situaciones comunicativas reales constituye una estrategia de alto impacto, en la medida en que parte del reconocimiento de las necesidades, los intereses y los conceptos que surgen de la interacción del niño con el contexto, enriqueciendo el trabajo y motivando el aprendizaje de la escritura como una forma de comunicarse de manera efectiva.
2. Es preciso considerar la escritura como una forma de comunicación y al niño como un lector y productor de textos al que se le reconoce un conocimiento sobre la lengua escrita antes de llegar a la escuela.
3. Cuando se involucra a la familia en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito, la escritura puede convertirse en un canal que fortalece vínculos afectivos que motivan al niño a escribir por la necesidad de comunicarse con los seres que hacen parte de su diario vivir.
4. A partir de su participación en el proceso, los padres descubren que sus niños aprenden a escribir sin necesidad de planas y copias, a través de actividades comunicativas reales que los motivan a expresar por escrito lo que saben y piensan.
5. El maestro de educación inicial ha de tener en cuenta las hipótesis del lenguaje escrito en los niños para potenciar la construcción del
6. conocimiento respecto al funcionamiento del sistema convencional de lengua escrita. De esta manera se logra un aprendizaje significativo.
7. La construcción de hipótesis del lenguaje escrito en los niños evoluciona a la par de su interacción con el medio cotidiano, el cual motiva el proceso de aprendizaje de la lengua escrita a partir de la necesidad de comunicarse.

8. Los factores motivacionales son fundamentales a la hora de desempeñar cualquier tarea cognitiva, y la escritura no es la excepción.

RECOMENDACIONES

A partir de las oportunidades, los desafíos y las situaciones limitantes presentadas durante el desarrollo de la propuesta, se ofrecen algunas apreciaciones a modo de sugerencias para investigaciones futuras:

- En cuanto a la escritura colaborativa, es importante seguir ahondando en el desarrollo de estrategias en modalidad digital que sean accesibles a los niños en diversas condiciones sociales y económicas.
- Sería interesante combinar frecuentemente formatos didácticos para el desarrollo del lenguaje escrito en los niños de forma presencial y digital, para que estos puedan acceder a textos de distintos formatos.
- Con respecto al diseño de secuencias didácticas para potenciar las competencias del lenguaje escrito inicial en formatos digitales, se sugiere pensar en actividades sencillas, sustanciales, flexibles y accesibles, teniendo en cuenta las condiciones sociales, biológicas y psicológicas de los niños.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifiestan que durante la redacción del manuscrito no incidieron intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación. Por lo tanto, declaran que no existe conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atorressi, A., Burga, A., Bengochea, G. R., Bogoya, D., Castro, M., García, F. A., Jurado, F., Martínez, R. y Pardo, C. (2010). Escritura, un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. UNESCO.

Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 18-22

Chois, L. (2010). Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar. *Arete*, 10 (1), 94-104.

Cifuentes, J., Acero, J., Molina, B. y Mieles, J. (2018). Apuntes para la enseñanza de la lengua escrita en nivel inicial. Colectivo A las Palabras.

Díaz, C., y Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 215-233.

Escobar, A., Dorado, D., Moreno, C. I., Rincón, G., Córdoba, H.A. y Ortiz, L. A. (1996). Escuela, conocimiento y lenguaje escrito. En F. Jurado y G. Bustamante (Eds), *Los procesos de la escritura* (pp. 11-22). Cooperativa Editorial Magisterio.

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies [Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas]. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36 DOI: 10.1080/02103702.2018.1550174

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Eds.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Ferreiro, E., Teberosky, A. y Castorina, J. (2004). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Paidós.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum associates.

Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Dolmen Ediciones.

Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E. y Paba, C. (2022). El aprendizaje inicial de la lengua escrita: la función semiótica de las imágenes visuales. Editorial Unimagdalena.

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica
- Luna, M. T., Fortich, É. P., Pinto, L. C. y Silva, A. (2019). La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.34584>
- MEN (1994). *Ley General de Educación 115*. Congreso de la República.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Lineamientos Curriculares de Preescolar. MEN.
- MEN, Subdirección de Estándares y Evaluación. (2009). Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. MEN.
- Negret, J. C. y Jaramillo, A. (1996). Constructivismo y lengua escrita. En F. Jurado y G. Bustamante (Eds), *Los Procesos de la escritura* (pp. 71-96). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P., Niño, R. M. y Rodríguez, G. A. (2003). Entre-textos: la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. *Revista Lenguaje*, (31), 142-160.
- Roa, C., Pérez-Abril, M. y Villegas, L. (2015). Escribir las prácticas: una propuesta didáctica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Pontificia Universidad Javeriana; Colciencias
- Sánchez Castellón, L. (2019). Prácticas de lectura y escritura como actos sociales a partir de la educación inicial. En E. Cerchiaro-Ceballos (Comp.), *Acciones educativas en la escuela para la primera infancia*. (pp. 75-94). Editorial Unimagdalena.
- Sánchez, L., Paba, C. y Cerchiaro, E. (1997). *Los niños, pequeños autores. Interpretación de las primeras escrituras que producen los niños y sus implicaciones pedagógicas*. Intertexto.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Swartz, S. (2006). Cada niño un lector: Estrategias de enseñanza basadas en la investigación. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Editorial ICE/ Horsori.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 131-140. <https://doi.org/10.1174/021037009788001798>
- Villegas, O. (1997). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Editorial Magisterio.
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial crítica.

Textos narrativos como estrategia pedagógica para desarrollar el nivel de lectura inferencial en el grado 6b de la I.E.D. La Candelaria

Narrative texts as a pedagogical strategy to develop inferential reading skills in 6b grade of la Candelaria school

*Olga Yamile Fernández-Rodríguez*¹ 

*Sandra Yojana Ortiz-Herazo*² 

*Wilfrido José Vargas-Charris*³  

¹ Mg. Universidad del Magdalena, Santa Marta. Colombia. Correo electrónico: olgayamile66@gmail.com

² Mg. Universidad del Magdalena, Santa Marta. Colombia. Correo electrónico: sandraortizherazo@gmail.com

³ Mg. Universidad del Magdalena, Santa Marta. Colombia. Correo electrónico: jackaloov@gmail.com

Recibido: 21 de febrero de 2021

Aceptado: 12 Marzo de 2023

Publicado en línea: 13 de abril de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Fernández-Rodríguez, O.; Ortiz-Herazo, S.; Vargas-Charris, W. (2023). Textos narrativos como estrategia pedagógica para desarrollar el nivel de lectura inferencial en el grado 6B de la I.E.D. La Candelaria. *Praxis 19(1)*, 29-41

RESUMEN

El problema de comprensión lectora en los estudiantes ha sido una constante en las instituciones educativas del departamento del Magdalena, lo cual se evidencia en los resultados de las pruebas Saber. Desde esta perspectiva, se propuso realizar una intervención pedagógica en la Institución Educativa La Candelaria, en el corregimiento de Candelaria, municipio de Zona Bananera. Metodológicamente, se orientó en un enfoque crítico progresista, con tipo de investigación cuasi experimental. La población del estudio, estuvo constituida por 19 estudiantes del grado 6B. Como técnica de recolección de datos se empleó una prueba diagnóstica (ACL 6°) contextualizada en la región, en la cual, luego de analizar los datos, se encontró que los estudiantes presentaban falencias en el nivel de lectura inferencial. Con base en este análisis, se procedió a crear una secuencia didáctica, que fue aplicada a través de guías, porque la situación de la pandemia obligó a ajustar la intervención. Los resultados fueron positivos tanto en el desarrollo de las guías como en la aplicación de la posprueba. A pesar de la situación que se vivió con la Covid-19 y la aplicación de la propuesta de manera remota, se obtuvo un mejoramiento en el nivel de lectura inferencial en los estudiantes.

Palabras claves: Nivel de lectura; inferencial; secuencia didáctica; guía

ABSTRACT

The problem of reading comprehension among students has been a constant issue in educational institutions in the Magdalena department, as evidenced by the results of the Saber tests. From this perspective, it was proposed to carry out a pedagogical intervention at La Candelaria Educational Institution, in the town of Candelaria, Zona Bananera municipality. Methodologically, it was guided by a progressive critical approach, using a quasi-experimental research design. The study population consisted of 19 students from 6th grade. A diagnostic test (ACL 6th grade) contextualized to the region was used as the data collection technique, and after analyzing the data, it was found that the students had deficiencies in the level of inferential reading. Based on this analysis, a didactic sequence was created, which was implemented through instructional guides, as the pandemic situation required adjusting the intervention. The results were positive both in the development of the guides and in the post-test application. Despite the situation with Covid-19 and the remote implementation of the proposal, there was an improvement in the students' inferential reading level.

Keywords: Reading level; inferential; didactic sequence; guide

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de Colombia (1991) estableció la educación en nuestro país como un derecho y un servicio público obligatorio, por lo que a partir de ese momento se ha buscado tanto cobertura como calidad en la educación (Pérez, 2018). A razón de esto último, en el país se han promulgado diversas políticas educativas que propenden por esa calidad en todos los niveles educativos. Para medir esa calidad, se asumen como indicadores los resultados de los estudiantes en diferentes pruebas estandarizadas de conocimientos y competencias en diversas áreas del saber. De este modo se clasifican los establecimientos educativos, a fin de que generen estrategias y alternativas para mejorar la calidad educativa.

En el ámbito nacional se realizan pruebas estandarizadas conocidas como Pruebas Saber- estas son aplicadas a estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11° en todo el territorio colombiano. Estas pruebas miden las competencias de los alumnos en diferentes áreas (Ciencias, Lenguaje, Matemáticas y Competencias Ciudadanas). De acuerdo con los resultados obtenidos en estas pruebas por los estudiantes de quinto grado de Educación Básica Primaria en el departamento del Magdalena en el año 2017, y al compararlos con los resultados del resto del país, se perciben varios problemas en el área de lenguaje, entre estos el de comprensión lectora, que incide en el bajo rendimiento de los estudiantes y por tanto en la tan anhelada calidad en la educación.

En consecuencia, en Colombia se han realizado muchas investigaciones que buscan aportar a la mejora de la calidad educativa del país, algunas de estas centradas en la aplicación de estrategias didácticas que apuntan al mejoramiento de los niveles de lectura de los estudiantes, toda vez que se reconoce la necesidad de fortalecer el proceso lector, por su incidencia en la adquisición de conocimientos y por ende en el desempeño académico de los estudiantes. Como lo afirma Cassany, Luna y Sanz, (1998), la lectura se debe considerar como un potentísimo instrumento para favorecer y estimular el aprendizaje. Para eso, se propone realizar lecturas de diferentes tipos de textos, pues con libros, artículos, noticias, anuncios publicitarios, fórmulas matemáticas, se puede aprender cualquier área o disciplina del conocimiento humano. Para esto, no solo es necesario aprender el código escrito, sino que depende además del desarrollo de capacidades

cognitivas superiores, tales como la conciencia, el pensamiento crítico, la reflexión, entre otras.

En este sentido, una de las problemáticas de la enseñanza del lenguaje que más se aborda es la lectura, no solo al reconocer lo expuesto anteriormente, sino por las inquietudes que se suscitan en el contexto educativo con respecto a las dificultades evidentes de los estudiantes en el desarrollo de este proceso. Al respecto, existe en el sector de la educación una especial preocupación por la carencia de hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Básica, lo que genera un problema que se manifiesta en todos los niveles de la educación y se comprueba por el bajo rendimiento de los estudiantes en todas las áreas de aprendizaje, la repitencia y la deserción (Caicedo, González, & Hernández, 2017).

En consecuencia, se reconoce que la escritura y la lectura son transversales a las distintas áreas del saber, en tanto que son definidas por Uribe y Carrillo (2014) al hablar de “Las habilidades de comprensión lectora y producción escrita facilitan el éxito escolar porque permiten expandir el conocimiento en las diversas áreas de estudio”, (p. 275). Por esto, se deben implementar estrategias que dinamicen el desarrollo de estas competencias. Además, es relevante reconocer que el aprendizaje de la lectura no se desarrolla en una etapa escolar determinada, sino que, abarca todos los niveles de enseñanza, desde transición hasta estudios de posgrados, por lo que es preciso enseñar a los estudiantes a leer más allá del aprendizaje inicial, de la codificación, y que a partir de esto interactúen con el texto, lo cual permitirá mejorar su comprensión (Solé, 2008). Esto implica un proceso durante el transcurrir de la vida, que se inicia antes de ingresar el niño a la educación sistematizada y se prolonga a lo largo de toda la vida (Barboza y Peña, 2014).

Ahora bien, además de mencionar las inquietudes que surgen en el contexto educativo con respecto a las debilidades en el desarrollo de la lectura, también es relevante referirse a la carencia de buenas estrategias metodológicas por parte del personal docente. Ante esto, es imprescindible y urgente seguir abordando e investigando acerca de esta temática, y contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Ante este escenario que se presenta, muchos estudios han abarcado esta problemática, con el fin de buscar solución, como es el caso de los trabajos de

Arguello (2017) y Llantén y Rondón (2018), los cuales se enfocan en la importancia del mejoramiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial a partir de diversas estrategias que propenden por la innovación educativa. Con el mismo fin, Duque y Correa (2010), Torres (2016) y Ramírez (2017) proponen el uso de textos narrativos y evidencian que estos motivan al estudiante a realizar una gran variedad de inferencias a partir del conocimiento de su contexto, por lo que se logra mejorar este nivel de lectura.

Por su parte en las investigaciones de Gallego, Figueroa y Rodríguez (2019), Gómez (2010), Rojas (2013) y Quincho (2019) se valida el fortalecimiento de la comprensión lectora como parte del desarrollo de habilidades básicas que generen el gusto por la lectura y su comprensión. En este mismo sentido, Barboza y Peña (2014), Reyes (2015), Alarcón (2018) y Medina y Nagamine (2019) corroboran la relación entre las diferentes estrategias didácticas para fortalecer el proceso lector y la realidad del contexto educativo de los estudiantes, a fin de ser coherentes con las necesidades e intereses de los estudiantes.

El motivo del proyecto surge de los bajos resultados que muestran los estudiantes en las diferentes pruebas diagnósticas aplicadas a los grados 3°, 5° y 9° en todo el territorio colombiano. Por ello, surge la pregunta principal: ¿Cómo desarrollar el nivel de lectura inferencial en los estudiantes de grado 6° de la IED La Candelaria? Se propone entonces una intervención pedagógica en el grado 6B de la I.E.D. La Candelaria empleando como estrategia los textos narrativos para desarrollar el nivel de lectura inferencial. Ahora bien, se elige trabajar con textos narrativos, pues facilitan el desarrollo de inferencias y provocan un encuentro agradable con la lectura. Así lo manifiestan Duque, Vera y Hernández (2010): “De manera que se optó por los textos narrativos, debido a que estos son los que posibilitan mayor elaboración inferencial y permiten un encuentro inicial agradable del niño con la lectura” (p. 36). En este sentido, se evidencia la necesidad de esta tipología textual en el trabajo con los estudiantes del grado 6° dada la variedad que proporciona.

La intervención se focalizó principalmente en la competencia de lengua, por lo cual se diagnostica tal problemática, y se emprende la búsqueda de estrategias encaminadas al mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el problema planteado y el objetivo propuesto, este trabajo ha sido orientado con una metodología cualitativa, pues busca indagar de forma flexible y general todo el proceso lector observando las interacciones de los estudiantes para reconstruir la manera como abordan la realidad y reflexionar desde la cotidianidad y la particularidad del proceso pedagógico. Esta investigación parte de un enfoque crítico progresista, por cuanto propende por el mejoramiento continuo de las prácticas educativas, caracterizado por la autonomía profesional y social de los agentes (Barraza, 2010). Esta propuesta se suscribe al paradigma crítico social, en cuanto a que aborda la concepción del docente como un investigador, el cual se orienta a mejorar la práctica educativa a través de la reflexión (Sánchez, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo se orientó por el diseño cuasi experimental, por cuanto el grupo en el que se realizó la intervención no se escogió de forma aleatoria, no se tuvo control en la selección de los sujetos. Se utilizó una prueba estandarizada ACL 6º, contextualizada, considerando los resultados en comprensión lectora obtenidos en las pruebas Saber en el área de lenguaje. Se realizó la prueba inicial para determinar las dificultades de los estudiantes en el nivel de lectura inferencial; posteriormente, se diseñó una propuesta didáctica de intervención basada en una secuencia de talleres para promover la competencia lectora. Estas actividades se desarrollaron a manera de guías didácticas. Por último, se aplicó otra prueba estandarizada similar a la primera para luego comparar los resultados. La prueba ACL 6, a pesar de utilizar datos numéricos para determinar el nivel de los estudiantes, los clasifica en grupos de desempeños para establecer rasgos que se interpretan para proponer estrategias de mejoramiento continuo.

Contexto de la investigación

La presente investigación se realizó en La Institución Educativa Departamental La Candelaria, situada en el corregimiento de Candelaria del municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena. Para la intervención se diseñó una unidad didáctica aplicada a 19 estudiantes del grado sexto cuyas edades oscilaban entre los 10 y 15 años. Esta población fue escogida teniendo en cuenta el plan de estudios de la

institución, en el cual se observa que este nivel permite abordar diferentes tipos de textos narrativos.

Las características de la población atendida se pueden ver en el Proyecto Educativo Institucional – PEI de la Institución Educativa Departamental Candelaria, (2018). Este documento señala que los estudiantes en su mayoría son de estrato uno, que pertenecen a familias de bajos recursos económicos que derivan su sustento de actividades como la siembra y recolección de banano y palma de aceite y que devengan sus ingresos del trabajo en las fincas bananeras, o con el mototaxismo. Por esto los ingresos familiares son mínimos, lo cual se evidencia en las precarias condiciones en las que están construidas sus viviendas, que son de diversos materiales, tales como bareque, barro, tablas, bloques, con techos de zinc y palma.

El PEI en su contexto sociocultural determina que “la población estudiantil es bastante dispersa debido a la constante emigración e inmigración de sus habitantes por factores principalmente económicos, laborales y familiares. La mayoría de los estudiantes provienen de familias desplazadas por la violencia y de hogares disfuncionales” (p. 11), ya que viven con padrastros, madrastras, abuelos o tíos. Toda esta situación social y familiar se refleja en el estado emocional del estudiante, quien presenta una actitud negativa dentro del aula, y muestra apatía y poco interés para desarrollar las diferentes actividades escolares. Además, muchos padres de familia son analfabetas e incluso no alcanzaron a terminar el bachillerato, tanto así que se evidencia en el poco compromiso de los padres con la institución, puesto que no siguen las normas adecuadas y estipuladas en el Manual de Convivencia Escolar. Es por ello por lo que el nivel académico de los niños, las niñas y jóvenes en la IED Candelaria es relativamente bajo.

Población participante

Unidad de Trabajo

La unidad de trabajo está conformada por 19 estudiantes del grado sexto B de la Institución Educativa Departamental La Candelaria, ubicada en el corregimiento de Candelaria del municipio de la Zona Bananera, departamento del Magdalena. Las edades de los estudiantes oscilan entre 10 y 15 años, son de estrato socio económico uno, generalmente viven en hogares disfuncionales. Se les realizó una

prueba piloto para determinar en qué nivel de lectura se encontraban. Se observó que los estudiantes presentan mayor dificultad en el nivel inferencial de comprensión lectora.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis se define con los 38 estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Departamental La Candelaria, los cuales están repartidos en dos cursos (sexto A y B) con un número de 19 estudiantes en cada uno.

Técnicas e Instrumentos de intervención

Se realizó una prueba inicial a manera de diagnóstico a los estudiantes, contextualizada (ACL 6), para determinar el grado de comprensión lectora en el nivel inferencial.

Este instrumento, la prueba ACL 6°, de procedencia española, adaptado posteriormente para México por Lago, Gómez y Domínguez (2007), y a la que se le realizó una readaptación al contexto de los estudiantes de la I.E.D. La Candelaria, está compuesta por varios tipos de textos, los cuales tienen una serie de preguntas que atienden a unos niveles de comprensión determinados.

Los resultados de la prueba se ubican en un cuadro de decatipos. Dependiendo del número de respuestas acertadas, se ubica al estudiante en un decatipo, que a su vez tiene una clasificación desde muy bajo hasta muy alto. De acuerdo con los aspectos establecidos en este instrumento se puede conocer el nivel de comprensión.

El instrumento evalúa cuatro niveles de comprensión lectora, estas son: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial o interpretativa y comprensión crítica o profunda (p. 3).

Posteriormente, se elaboró un proyecto de intervención con los talleres y cuestionarios que permiten obtener una información concreta y de forma directa de los principales actores involucrados en este proceso con el fin de desarrollar las habilidades de comprensión lectora en el nivel inferencial por parte de los estudiantes al momento de aplicarlas con diferentes textos narrativos:

Los Talleres

Los talleres son considerados actividades de trabajo académico que pueden aplicarse dentro y fuera del contexto escolar, y que pueden ser desarrollados de forma grupal o individual por parte de los estudiantes. Este instrumento permite que el estudiante comprenda los conceptos teóricos trabajados y al mismo tiempo la exploración de conocimientos. Reyes (1977) define el taller "... como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico" (pág. 18). Adicionalmente afirma que, el taller es un instrumento que relaciona, integra las reflexiones dadas entre experiencia y teoría. Es un ejercicio que nos conduce a plantear y desarrollar algo entre varias personas. Esta herramienta permite a los estudiantes abordar y construir el conocimiento colectivamente. Estos talleres están compuestos por material teórico, un objeto de estudio y la intención didáctica. Esta técnica ofrece a los estudiantes una forma agradable de realizar el trabajo colaborativo, ya que permite integrarse con los demás participantes a través de la exposición de ideas y aprendizajes.

Los talleres diseñados para esta intervención presentan una estructura de encabezamiento, objetivos, el texto narrativo y preguntas para fortalecer el nivel inferencial de los estudiantes. Estos tienen como objetivo el fortalecimiento del nivel inferencial de lectura a través del texto narrativo. Para

llevar a cabo esta actividad los estudiantes leyeron los textos narrativos propuestos, para luego de realizar la actividad forma individual o grupal.

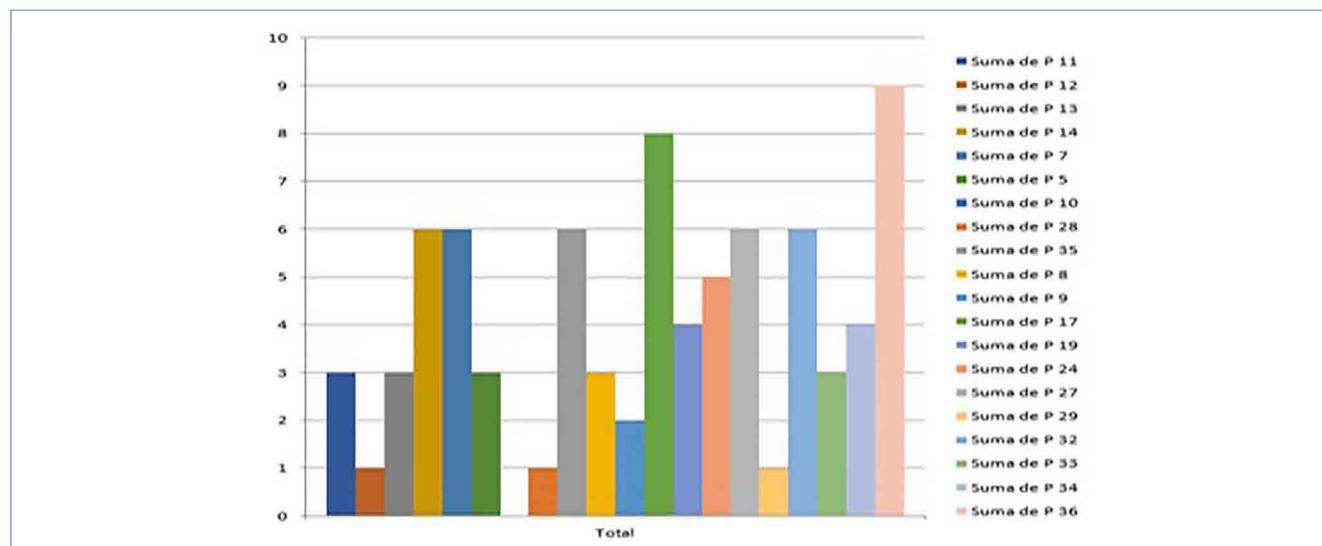
Sin embargo, la enfermedad COVID-19 obligó a reestructurar el trabajo con los estudiantes, por lo cual, se diseñaron guías de trabajo para la aplicación de la propuesta, ya que se prohibieron las actividades pedagógicas presenciales con los estudiantes. Teniendo en cuenta esta situación, se optó por la figura de auxiliar pedagógico, una persona residente de la población, que desarrolló con los estudiantes las guías, a partir de una completa instrucción por parte de los maestrantes para que el proceso no se desviara y fuera lo más fiable posible; es relevante mencionar que esta persona es estudiante de licenciatura de la Universidad del Magdalena, lo cual facilitó una dinámica del trabajo adecuada, pues esta persona tiene formación pedagógica.

Finalmente, se aplicó una prueba similar a la prueba inicial con el objetivo de obtener resultados que luego serían analizados y contrastados con los primeros.

RESULTADOS

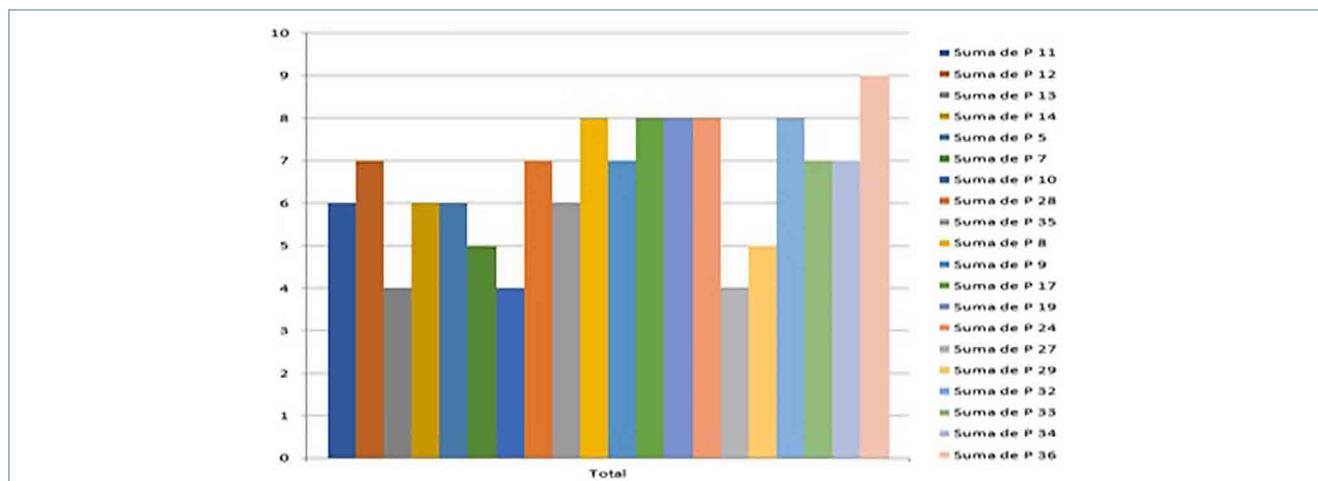
Una vez realizada la intervención, que conllevó a la aplicación de la secuencia didáctica a través de guías, se procedió a aplicar la posprueba para conocer el mejoramiento de la comprensión de los estudiantes en el nivel de lectura inferencial y establecer la pertinencia que la intervención tuvo en ese mejoramiento.

Figura 1. Resultados prueba diagnóstica nivel inferencial



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Resultados prueba final nivel inferencial.



Fuente: Elaboración propia

A partir de los resultados de la preprueba y la posprueba, (Figuras 1 y 2 en las cuales, se indica el número de estudiantes que respondieron correctamente las preguntas de nivel inferencial en la prueba), en lo referente a la comprensión en el nivel de lectura inferencial se puede apreciar que hubo una gran mejoría después de aplicada la secuencia didáctica. Los estudiantes mejoraron en 15 de los 20 ítems que indagaban por elementos de nivel inferencial de los textos establecidos en la prueba.

Cabe señalar que los ítems del nivel inferencial se dividen en dos dimensiones: la reorganización de la información y la comprensión inferencial o interpretativa. Estas dos dimensiones hacen parte del nivel de lectura inferencial que propone Pérez (2003). En la reorganización el estudiante es capaz de suprimir la información redundante, reorganiza la información según los objetivos que se persigan, hace un resumen de forma jerárquica, deduce criterios, interpreta un esquema dado, divide un texto en partes significativas y reordena el texto.

Atendiendo a lo anterior, los ítems que se persiguen en esta dimensión son los 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 28 y 35, de los cuales, solo los 5 y 14 mantuvieron la constante. Los demás ítems presentaron una mejoría significativa en la posprueba. La intervención realizada mostró el efecto positivo que se esperaba. Los estudiantes fueron capaces de sintetizar, resumir o esquematizar la información, lograron condensar lo imprescindible de las lecturas de los diferentes textos.

Para lograr desempeñarse bien en esta dimensión el estudiante debe utilizar una serie de habilidades mentales que lo conduzcan a generalizar, establecer relaciones y a simplificar esas estructuras complejas, como lo menciona Lago, Gómez & Domínguez (2007).

...para poder reorganizar la información tenemos que ser capaces de manejar toda una serie de estrategias de pensamiento que van desde lo más simple, como es comparar, es decir, buscar similitudes y diferencias, a lo más complejo, como es realizar buenas generalizaciones o establecer relaciones de carácter secuencial, de concretar en proposiciones simples un sinnúmero de proposiciones complejas o diversas, normalizar o formalizar el lenguaje de manera de poder encontrar las estructuras múltiples y reducirlas a las simples, etc. (p. 6).

Con respecto a la dimensión inferencial o interpretativa, el estudiante es capaz de hacer inferencias de significados, inferir la idea principal, reconocer causas y efectos, hacer inferencias de secuencias lógicas, realizar anticipaciones y crear hipótesis a partir de los saberes previos. En la prueba, los ítems que se enfocan en esta dimensión son los 8, 9, 17, 19, 24, 27, 29, 32, 33, 34 y 36, de los cuales los ítems 17 y 36 mantuvieron su comportamiento, el ítem 27 presentó una baja en el número de estudiantes que la respondieron correctamente, los demás mostraron una mejoría bastante significativa.

De acuerdo a lo anterior, de 11 ítems que presenta la prueba de esta dimensión, los estudiantes mejoraron

en 8 con respecto a la preprueba, lo que hace evidente que la intervención ha sido un acierto, pues, los alumnos fueron capaces de mejorar su razonamiento y adquirieron habilidades que les ayudaron a comprender mejor en el nivel de lectura inferencial, o como lo mencionan Lago, Gómez & Domínguez, (2007) fueron capaces "...de utilizar adecuadamente los razonamientos silogísticos y condicionales, establecer buenas relaciones, descubrir las posibles contradicciones, inferir supuestos, etc." (p. 8).

Profundizando un poco más en el análisis de los resultados en comparación con los de las actividades realizadas en la intervención, se puede observar que la secuencia didáctica planeada y aplicada fue muy significativa, en cuanto a que, se trabajaron con los estudiantes varios aspectos básicos que Pérez Abril, (2003) manifiesta que están inmersos en el nivel de lectura inferencial. Dentro de las actividades siempre se propuso activar los conocimientos previos a través de preguntas, para que los discentes anticiparan y comenzaran a crear hipótesis a partir de sus experiencias. Esto influyó mucho para desarrollar en los estudiantes la capacidad de generar secuencias lógicas al corroborar la hipótesis anterior a la lectura del texto con lo comprendido después de la lectura.

Después de un análisis y una revisión minuciosa del proceso ejecutado y a partir del desarrollo de las cuatro guías didácticas como estrategia para mejorar el nivel inferencial de lectura en los estudiantes de sexto grado, se ha llegado a establecer que los estudiantes

se encontraban en un nivel inferencial bastante bajo, por lo cual tenían mucha dificultad para relacionar elementos que no estaban presentes en el texto, como inferencias de significados, inferencias relacionadas con la idea principal, reconocimiento de causas y efectos, hacer inferencias de secuencias lógicas, realizar anticipaciones, a partir del título del texto e imágenes relacionadas con el mismo, crear hipótesis a partir de los saberes previos y secuencias de imágenes.

Todo lo anterior induce a afirmar que los estudiantes están en condiciones de realizar lectura inferencial, ya que cuentan con habilidades para predecir el contenido de un texto, a partir de los saberes previos y el análisis de los diferentes elementos que lo estructuran. Además, serán capaces de relacionar esas predicciones con lo que dice el texto, inferir de forma lógica el significado de términos e identificar la temática central del texto, atendiendo al propósito del autor. De igual forma, podrán identificar las características esenciales de los personajes teniendo en cuenta las acciones y sus comportamientos dentro del texto. Además, lograrán ordenar imágenes siguiendo una secuencia lógica y entendiendo la relación de estas con la información que ofrece la lectura.

De acuerdo con el manual de la prueba ACL-6, los resultados individuales se pueden ubicar en un cuadro de decatipos (Tabla 1), el cual, de acuerdo con el número de respuestas correctas, se categoriza en un nivel de comprensión lectora, al cual, le corresponde una interpretación de ese nivel.

Tabla 1. Tablas de decatipos e interpretación

| Decatipo | ACL -1 | ACL - 2 | ACL - 3 | ACL - 4 | ACL - 5 | ACL - 6 | Decatipo |
|----------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| 1 | 0-4 | 0-4 | 0-4 | 0-6 | 0-7 | 0-8 | 1 |
| 2 | 5-7 | 5-6 | 5-7 | 7-9 | 8-10 | 9-10 | 2 |
| 3 | 8-9 | 7-9 | 8-9 | 10-12 | 11-13 | 11-13 | 3 |
| 4 | 10-11 | 10-11 | 10-12 | 13-14 | 14-16 | 14-16 | 4 |
| 5 | 12-14 | 12-14 | 13-14 | 15-17 | 17-19 | 17-19 | 5 |
| 6 | 15-16 | 15-17 | 15-16 | 18-20 | 20-22 | 20-21 | 6 |
| 7 | 17-19 | 18-19 | 17-19 | 21-22 | 23-25 | 22-24 | 7 |
| 8 | 20-21 | 20-21 | 20-21 | 23-25 | 26-28 | 25-27 | 8 |
| 9 | 21-23 | 22-23 | 22-24 | 26-27 | 29-31 | 28-30 | 9 |
| 10 | 24 | 24 | 25 | 28 | 32-35 | 31-36 | 10 |

| Decatipo | Interpretación |
|----------|-------------------------------|
| 1 - 2 | Nivel muy bajo |
| 3 | Nivel bajo |
| 4 | Nivel moderadamente bajo |
| 5 - 6 | Nivel dentro de la normalidad |
| 7 - 8 | Nivel moderadamente alto |
| 9 | Nivel alto |
| 10 | Nivel muy alto |

Fuente: Manual de la prueba ACL 6

Figura 3. Decatipos e interpretación preprueba

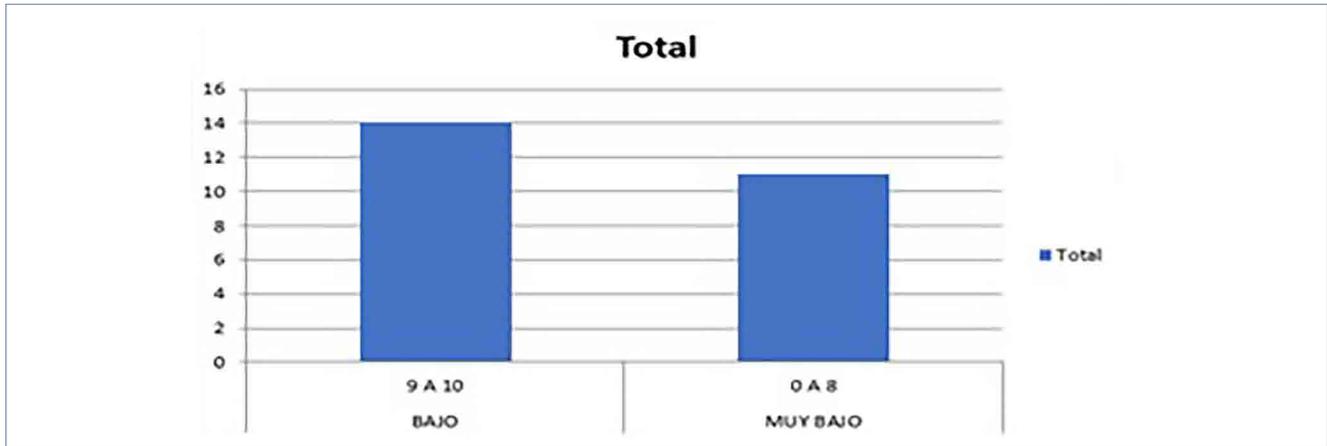


Figura 3. Número de estudiantes y los dos niveles con el menor número de respuestas correctas.
Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Decatipos e interpretación posprueba.

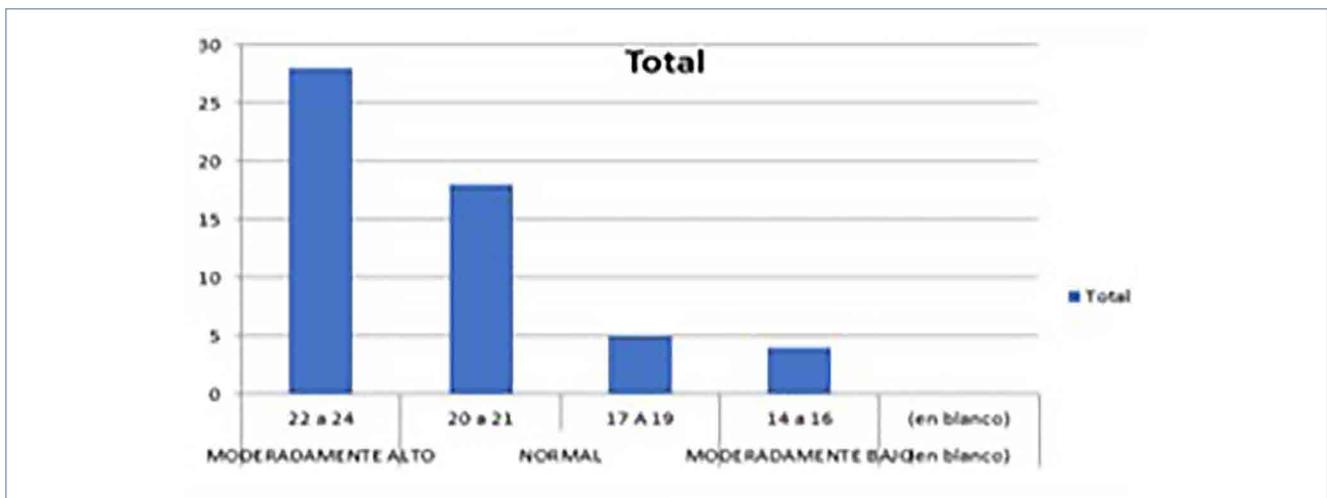


Figura 4. Número de respuestas correctas y los niveles de acuerdo a la interpretación de decatipos.
Fuente: Elaboración propia

Con relación a las tablas anteriores, en la aplicación de la preprueba los estudiantes no acertaron más de 10 respuestas correctas. En la Figura 3, se indica el número de estudiantes y los dos niveles alcanzados de acuerdo al menor número de respuestas correctas: los decatipos 1 y 2, niveles muy bajo y bajo. Esto reflejó que el nivel de comprensión lectora era muy deficiente y permitió conocer en qué aspectos estaban teniendo dificultades.

Con la aplicación de la posprueba, y después de haber realizado un trabajo consensuado con los estudiantes en la aplicación de la secuencia didáctica,

se observó que el número de respuestas correctas aumentó, como lo muestra la Figura 4. Esto permitió que los alumnos se ubicaran en decatipos más altos, específicamente en 4, 5, 6 y 7, y que la interpretación se ubicara en los niveles moderadamente bajo, dentro de la normalidad y moderadamente alto.

Teniendo en cuenta la última gráfica, el 44,4% de los estudiantes en la posprueba se ubicó en un nivel de interpretación *moderadamente alto*, es decir que mostraron bastantes habilidades en la comprensión de textos. Otro 44,4% de los estudiantes se ubicó en el nivel *dentro de la normalidad*; de esta cifra el 33 %

respondió entre 20 a 21 respuestas correctas, el 11,4% restante lo hizo solo entre 17 y 19, y solo el 11,2% se ubicó en el nivel *moderadamente bajo*.

En conclusión, el trabajo de intervención realizada en la IED La Candelaria con los estudiantes del grado 6B evidenció el mejoramiento de los niveles de lectura comprensiva, más específicamente en el nivel inferencial, que fue el nivel que se proyectó mejorar. Hay que mencionar además que la secuencia didáctica planeada y aplicada en cuatro guías permitió que los discentes desarrollaran el nivel inferencial por medio de estrategias lúdicas, afianzaran los conceptos mediante los conocimientos previos como punto de partida y se condujeran a los procesos más complejos de interpretación.

DISCUSIÓN

Desde épocas anteriores se han venido realizando diferentes estudios e investigaciones que apuntan a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. En informes de otros estudios se plantea el bajo índice en que se encuentran los estudiantes en comprensión lectora (Alarcón, 2018; Arguello, 2017), situación que ha venido influyendo en el rendimiento académico de todos los estudiantes y recayendo sobre la labor docente, debido a que se deduce que se debe a la falta de técnicas y estrategias didácticas adecuadas para desarrollar habilidades de comprensión.

A todo lo anterior se le agrega la desarticulación que se da en la escolaridad, ya que este es un proceso que se desarrolla en cada uno de los niveles académicos. Desde los inicios de la etapa escolar se deben fundamentar bases firmes, puesto que al no fijar habilidades lectoras en cada etapa se van a presentar dificultades hasta llegar a la universidad. Por tal motivo, se deben desarrollar habilidades de comprensión lectora en los inicios del proceso escolar (Solé, 2008) y de esa misma forma desarrollar un aprendizaje progresivo en cada uno de los niveles académicos.

Ante este escenario que se presenta, muchos estudios han abarcado esta problemática, con el fin de buscar solución o mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes escuelas del país y otros escenarios internacionales. Se pueden mencionar algunos trabajos de investigación como “Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria del Callao”,

proyecto presentado por Rebeca Gómez, (2010); “Estrategias Metodológicas Para Mejorar La Comprensión Lectora En Niños De Sexto De Básica” de la autora María Belén Alarcón Gómez, (2018); “Aplicación Del Programa La Fantasía De La Lectura Y Su Influencia En La Capacidad De Comprensión Lectora En Los Estudiantes Del Sexto Grado De Educación Primaria De La I.E. Estatal Ipinze N° 20351” de Paulina Rojas, (2018); “Niveles De Comprensión Lectora Literal E Inferencial En El Área De Lengua Castellana” de autoría de Arguello, (2017) y “La Inferencia, Un Camino Hacia La Comprensión Lectora” de Parra, (2018).

El objetivo principal de esta intervención era mejorar el nivel inferencial de lectura a partir de estrategias con estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Departamental la Candelaria, del corregimiento la Candelaria, ubicado en la Zona Bananera. Como prueba diagnóstica y posprueba se aplicó una adaptación al contexto institucional, basada en el trabajo de Lago, Moreno & Domínguez (2007), a la prueba ACL 6 de las hermanas Catalá.

En la aplicación de la prueba realizada en dos momentos, antes de la intervención y posterior a esta, se pudo observar el incremento de respuestas correctas que atienden al nivel de lectura inferencial; en la segunda aplicación los porcentajes de mejoramiento fueron muy buenos. Los estudiantes pasaron de máximo 10 respuestas correctas al inicio del proceso a 24 al final, y lograron tener un nivel desde moderadamente bajo hasta moderadamente alto en la posprueba. A pesar de estos resultados, es posible que se hubiese podido obtener un mejor rendimiento, pero con la situación de aislamiento por causas de la pandemia COVID-19 se procedió a modificar y adaptar las actividades como lo mencionan Giraldo y Fernández (2023) “...la necesaria y obligatoria transición que debieron hacer las escuelas de una educación presencial a otra asistida por tecnologías digitales han hecho que los docentes se enfrenten tanto a situaciones inéditas como a retos en su quehacer profesional”. Por eso se utilizaron guías didácticas que se aplicaron de manera remota con la ayuda de un agente externo con conocimientos pedagógicos, quien fue asesorado por los maestrantes de manera minuciosa antes y durante el desarrollo de la aplicación de cada guía. Además, hay que aclarar que, debido a la emergencia sanitaria, el número de estudiantes disminuyó con respecto a la preprueba,

puesto que muchas familias no permitieron que sus hijos e hijas participaran en las actividades.

CONCLUSIONES

Tomando como referencia los resultados expresados antes de la aplicación de la secuencia didáctica, los cuales, sirvieron de punto de partida para orientar los procesos que condujeran al mejoramiento del desarrollo del nivel inferencial en los textos narrativos como estrategias pedagógicas, y con el propósito de realizar una intervención pedagógica en la Institución Educativa La Candelaria, en el corregimiento de Candelaria, municipio de Zona Bananera, se pudo determinar que, durante la aplicación de la preprueba, los estudiantes sujetos de estudio, presentaron una gran dificultad en lo que respecta a la comprensión textual, más concretamente, en el nivel de lectura inferencial. Estas falencias se debieron a la poca o ninguna práctica de lectura y a la falta de estrategias pedagógicas para comprender un texto e interpretar la información en el mencionado nivel.

Desde el punto de vista pedagógico, la utilización de secuencias didácticas con talleres y guías prácticas fortalecen los aprendizajes, pues se propician procesos cognitivos en los estudiantes y se promueve el desarrollo de la capacidad reflexiva lo que mejora la comprensión lectora.

Con la aplicación de las secuencias didácticas, se evidenció el fortalecimiento de la competencia lectora ya que en los resultados de las actividades que se plantearon fueron positivos, mostrándose un aumento de los niveles de comprensión literal e inferencial. Según Solé, (1992), estas competencias se pueden potencializar mediante la utilización de diferentes estrategias que se apliquen antes, durante y después de la lectura, buscando que el docente y el estudiante puedan establecer la forma de emplear y modificar estos momentos con el objetivo de acercarse al texto observando la información necesaria para llegar a la total comprensión de él mismo.

Desde el punto de vista de Ausubel (1989), se generaron situaciones motivantes al aplicar la secuencia didáctica, puesto que se despertó el interés de los estudiantes y hubo una mejor disposición para la adquisición de los conocimientos durante el desarrollo de las actividades. Gracias a las secuencias se promovió el aprendizaje significativo en diferentes

niveles, creando conexiones mentales entre diferentes temáticas, lo cual favorece la interdisciplinariedad y la transversalidad dentro del currículo.

Igualmente, se favoreció el proceso lector de los estudiantes que estaban inmersos en la virtualidad y se mejoró el nivel educativo de los estudiantes en la emergencia sanitaria.

Por otro lado, luego de la aplicación de la posprueba la mayoría de los estudiantes evidenciaron un cambio significativo en las etapas del desarrollo de los procesos de lectura inferencial, lo cual se logró gracias al empleo de una secuencia didáctica real y contextualizada. Se aplicaron estrategias acordes al nivel de lectura, en las cuales, los educandos expresaron satisfacción por la forma de trabajar las actividades, dado que tenían un sentido motivador y orientador, con una metodología mediada por el paso a paso, donde los ejemplos cotidianos contribuyeron a promover el mejoramiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial.

A partir de contrastar y consolidar estos resultados, se concluye que la comprensión lectora es un proceso que requiere unas estrategias aplicadas de forma organizada, que contribuyan positivamente para mejorar y que permitan una relación más agradable entre el texto y el lector. Dado que en la Institución el nivel de lectura inferencial es poco trabajado desde la primaria, esta intervención fue un acierto, pues se emplearon diferentes formas de abordar la lectura y su posterior comprensión. Esto para los estudiantes fue muy motivante y significativo, y les permitió mostrar un mejoramiento en los resultados al final de cada actividad realizada y posteriormente en la posprueba.

A pesar de las dificultades que se presentaron para la implementación de la intervención, por circunstancias acaecidas a raíz de la pandemia por la Covid-19, los resultados permitieron evidenciar la importancia de planificar estrategias para el desarrollo de la lectura inferencial, fundamentadas en referentes teórico conceptuales y en experiencias académicas de pares investigadores y que validan la necesidad de seguir investigando a partir de la realidad del aula para aportar a la mejora de la calidad educativa.

De igual forma, hay una gran satisfacción de parte del grupo de maestrantes al lograr mejorar en el

proceso de comprensión lectora en el nivel inferencial, el cual fue el propósito al iniciar este proyecto de intervención, y que se refleja en los resultados analizados. Es necesario resaltar que cada una de las guías desarrolladas como técnica para mejorar el nivel inferencial fueron de vital importancia para los estudiantes, ya que su diseño permitió que se motivaran al encontrarse con un material que reflejaba su contexto, con contenidos e ilustraciones que los acercaban de manera más directa a lo inferencial.

AGRADECIMIENTOS

Presentamos nuestros más sinceros agradecimientos:

A Dios por habernos guiado a lo largo de la maestría, por ser fortaleza en los momentos difíciles.

A la Universidad del Magdalena y sus docentes, en especial Ana Elvira Moreno Martínez, por su colaboración, paciencia, comprensión en la ejecución de esta intervención y por brindarnos la oportunidad de crecer profesionalmente.

A nuestros familiares por su paciencia y apoyo incondicional en todo este tiempo dedicado al estudio de la maestría.

A nuestras instituciones donde laboramos por generar espacios para trabajar de manera alternada la propuesta de intervención.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

La elaboración del presente artículo se ha realizado sin la injerencia de intereses personales o ajenos a la voluntad de los autores. Este artículo se ajusta a los estándares éticos internacionales en el campo de la investigación, por lo tanto, declaramos que es único y exclusivo de nuestra autoría.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, M. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto de básica*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.

Alarcón, M. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto de básica*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.

Arguello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana*. Manizales: Universidad Autónomas de Manizales.

Arguello, S. (2017). *Niveles De Comprensión Lectora Literal E Inferencial En El Área De Lengua Castellana*. Casanare: Universidad Autónoma de Manizales.

Ausubel, D. (1989). *El Desarrollo Infantil. 1. Teorías los comienzos del desarrollo*. Barcelona: Paidós.

Barboza, F., & Peña, F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.

Barraza, A. (2010). *Prouesta de Intervencion Educativa*. Universidad de Durango.

Caicedo, I., González, D., & Hernández, A. (2017). *LA LÚDICAESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRADO QUINTO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER DEL MUNICIPIO DE PUERTO TEJADA*. Puerto Tejada: Fundación Universitaria Los Libertadores.

Candelaria, I. (08 de 2018). PEI-Proyecto Educativo Institucional. *Institución Educativa Departamental Candelaria*, . Zona Bananera, Magdalena, Colombia.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona, ESPAÑA: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Duque, C. &. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA*, 21-35.

Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*.

Giraldo D.A. y Fernández, D. (2023). Aprendizajes derivados de la implementación de un dispositivo pedagógico en condiciones de enseñanza remota por Covid-19. *PRAXIS*.

Gómez, R. (2010). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to grados de primaria del Callao*. Lima-Perú: Universidad San ignacio de Loyola.

- Gómez, R. (2010). *COMPRESIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE 5to Y 6to GRADOS DE PRIMARIA DEL CALLAO*. Tesis Maestría, Universidad San ignacio de Loyola, Lima.
- Lago, J. M. (2007). *ADAPTACION AL CONTEXTO CHIAPANECO-INDIGENA DEL MANUAL DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA Pruebas ACL (1 – 6 de primaria)*. San Cristobal de las Casas.
- Llantén, M., & Rondón, S. (2018). *Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de lectura inferencial de textos narrativos y expositivos de estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa La Anunciación (Cali, Colombia)*. Cali-Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Medina, D. &. (2019). Estrategia de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7.
- Melba, R. G. (1977). *El Taller en el Trabajo Social. Taller de integración de teoría y práctica. Editorial humanidades*. Buenos Aires: Argentina.
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y., & Caro, E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 249-263.
- Parra, D. (2018). *La Inferencia, Un Camino Hacia La Comprensión Lectora*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Pérez Dávila, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades pedagógicas*, 1(71), 193-213. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. (ICFES, Ed.) Bogotá: ICFES.
- Quincho, D. (2019). *Niveles de comprensión en alumnos del cuarto grado de primaria de una institución Educativa de Callao*. Lima-Perú.
- Ramírez, S. (2017). *FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL NIVEL INFERENCIAL A PARTIR DEL TEXTO NARRATIVO: APLICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Republica, S. d. (04 de Julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Santafé de bogotá, Colombia.
- Reyes, T. (2015). Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria. Margarita, Venezuela.
- Rojas, P. (2013). *Aplicación Del “Programa La Fantasía De La Lectura” Y Su Influencia En La Capacidad De Comprensión Lectora En Los Estudiantes Del Sexto Grado De Educación Primaria De La I.E. Estatal Ipinze N° 20351 – Distrito De Sayan – Provincia Huaura*. . Distrito de Sayan-Perú.
- Rosanía, C., & Mancera, J. (2019). *El trabajo colaborativo docente un escenario para fortalecer la lectura inferencial en la básica: una revisión sistemática desde el estado del arte*. Barranquilla: Corporación Universidad de la Costa.
- Sánchez, J. (2013). PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DE LAS LEYES SUBYACENTES A LA MODERNIDAD REFLEXIVA. *ENTELEQUIA Revista interdisciplinar*, 97.
- Solé Gallart, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2008). “Dela lectura al aprendizaje”. *Lecturas complementarias para maestros*, 306-317.
- Torres, Y. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos*. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas .
- Torres, Y. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos*. Bogotá.
- Uribe, O., & Carrillo, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-276.

Aprendizajes derivados de la implementación de un dispositivo pedagógico en condiciones de enseñanza remota por covid-19

Learnings derived from the implementation of a pedagogical device in good conditions remote teaching due to covid-19

Diana Alexandra Giraldo Cadavid¹  
Diego Armando Fernández García² 

¹ Ph. D. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Correo electrónico: diana.a.giraldo@correounivalle.edu.co

² Mg. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Correo electrónico: diego.fernandez@correounivalle.edu.co

Recibido: 13 de mayo de 2022

Aceptado: 15 de marzo de 2023

Publicado en línea: 31 de marzo de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Giraldo Cadavid, D. A. y Fernández García, D. (2023). Aprendizajes derivados de la implementación de un dispositivo pedagógico en condiciones de enseñanza remota por covid-19. *Praxis*, 19(1), 42-55.

RESUMEN

Se presenta la experiencia de implementación de un dispositivo pedagógico en una institución educativa rural. El objetivo es contribuir al estudio de la incorporación de medios digitales en la escuela mediante la descripción y el análisis de ciertas adaptaciones pedagógicas que tuvieron lugar en condiciones de enseñanza remota por covid-19. Bajo el enfoque de la investigación-acción en educación, se orientaron y acompañaron a estudiantes de secundaria en la creación de videos cortos en torno a la promoción ambiental y el desarrollo sostenible. A partir de un análisis cualitativo, se identificaron como adaptaciones importantes: 1) la flexibilización de tiempos, ritmos y etapas de la enseñanza y el aprendizaje; 2) el agenciamiento y la movilización de competencias digitales por parte del docente para reforzar la relación pedagógica; y 3) el énfasis puesto en los aspectos comunicativos de los medios digitales para favorecer la creación y la expresión de los estudiantes. En general, se aborda una reflexión sobre los recursos, los medios y las estrategias que se precisan para responder a la heterogeneidad de los escenarios educativos o a condiciones inéditas como las generadas por la pandemia.

Palabras clave: enseñanza remota; educación rural; pedagogía; medios digitales; covid-19.

ABSTRACT

The experience of implementing a pedagogical device in a rural educational institution is presented. The objective is to contribute to the study of the incorporation of digital media in schools through the description and analysis of certain pedagogical adaptations that took place in remote teaching conditions due to covid-19. Under the action-research approach in education, high school students were guided and accompanied in the creation of short videos on environmental promotion and sustainable development. From qualitative analysis, the following were identified as important adaptations: 1) more flexible times, rhythms, and stages of teaching and learning; 2) the agency and mobilization of digital skills by the teacher to strengthen the pedagogical relationship; and 3) the emphasis placed on the communicative aspects of digital media to favor the creation and expression of students. In general, a reflection on the resources, means, and strategies that are needed to respond to the heterogeneity of educational scenarios or unprecedented conditions such as those generated by the pandemic is addressed.

Keywords: remote teaching; computer assisted teaching; rural education; pedagogy; digital media; covid-19.

INTRODUCCIÓN

Las medidas de emergencia ocasionadas por la covid-19 (Resolución 385 del 12 de marzo de 2020, Ministerio de Salud y Protección Social) y la necesaria y obligatoria transición que debieron hacer las escuelas de una educación presencial a otra asistida por tecnologías digitales han hecho que los docentes se enfrenten tanto a situaciones inéditas como a retos en su quehacer profesional. Si bien, antes de esta pandemia, el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza escolar era una cuestión ordinaria, por lo menos en cuanto que ideal de educación, esta nueva situación obliga a replantear y a redimensionar el papel de tales tecnologías en favor de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Este artículo aborda, en particular, la estrategia pedagógica que recurrió al uso de medios digitales audiovisuales para llevar a cabo un proceso de enseñanza escolar en torno a la conservación ambiental y el agro-ecoturismo. Esta experiencia hizo parte de una investigación que, desde antes de la aparición de la covid-19, ya estaba orientada a comprender cómo los medios digitales participan en la enseñanza y el aprendizaje escolar, pero que en su desarrollo estuvo atravesada evidentemente por las circunstancias generadas por la pandemia. Con base en los resultados obtenidos, este artículo tiene como propósito ahondar tanto en las implicaciones de esta emergencia como en otras consideraciones más transversales a la relación entre educación y medios digitales.

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Villacarmelo, de carácter rural, ubicada en el corregimiento del mismo nombre que pertenece al municipio de Santiago de Cali, implementando una estrategia pedagógica dentro de las clases que componen el énfasis de Formación Técnico Laboral en Agroecoturismo (Ramírez Castellanos, 2014). El proyecto educativo institucional contempla esta especialidad dentro de su formación, entendiéndola desde una visión de desarrollo territorial como estrategia pedagógica intercultural para llevar a cabo actividades de educación ambiental en el ámbito rural. Esta tiene en cuenta la vocación agrícola de las comunidades habitantes y, a su vez, la emergente demanda turística de la región, la cual genera contaminación ambiental y deterioro de los ecosistemas que en muchas

ocasiones son visitados sin regulación alguna. Bajo esta perspectiva, la malla curricular está diseñada para que los estudiantes del ciclo de educación media-técnica desarrollen competencias laborales en el ámbito turístico, a través del estudio de temáticas como ecología, fauna y flora, servicio al cliente, contabilidad, inglés técnico, procesos agroecológicos, ecoturismo, paquetes turísticos, entre otras. De esta manera, se cuenta con asignaturas teórico-prácticas que propenden por una sensibilización de los estudiantes en torno al cuidado del medio ambiente como pauta principal para el goce de los servicios ecosistémicos del sector, así como otras estrategias que dinamicen la cultura ambiental desde la óptica del desarrollo sostenible.

Con el fin de aportar a dicho proceso educativo, se diseñó un proyecto de aula de doce sesiones de clase con base en las etapas del dispositivo pedagógico propuesto por la investigación, como se detallará más adelante. Esta investigación indagó por la manera en que los medios digitales pueden hacer parte de dispositivos de mediación pedagógica en contextos escolares, teniendo como objetivo identificar las relaciones que se establecen entre pedagogía y procesos de producción mediática cuando los medios digitales son integrados como parte de un dispositivo de enseñanza en el aula. La implementación del dispositivo inició en el mes de febrero de 2022, pero después del cuarto encuentro dentro del aula de clase las condiciones de confinamiento obligaron a hacer un acompañamiento a distancia y por medios virtuales.

Más allá de convertirse en un obstáculo para la continuidad de los procesos de investigación y de formación que se venían adelantando, esta modalidad de acompañamiento pedagógico resultó ser una oportunidad para profundizar en el papel de los medios digitales tanto en el desarrollo de objetivos y contenidos propios de las asignaturas, como en el fortalecimiento de habilidades comunicativas y creativas de los estudiantes. En este artículo se presentan los aprendizajes derivados de dicha experiencia, haciendo énfasis en tres ejes problemáticos: 1) las adaptaciones incorporadas en el dispositivo pedagógico a partir de los cambios generados en las condiciones de enseñanza, 2) la competencia digital y el agenciamiento del docente, y 3) el papel de los medios digitales en la mediación pedagógica.

Para ello, aquí se retoman los postulados de diferentes estudios y autores que aportan a la reflexión de la problemática que, sin ser completamente nueva, se complejiza con las situaciones ocasionadas por el confinamiento en casa. En primer lugar, es importante distinguir entre la enseñanza escolar mediada por tecnologías en condiciones normales y la enseñanza remota originada en respuesta a las medidas sanitarias que obligaron el cierre de los establecimientos escolares. En diferentes países, ciertos estudios se han propuesto rastrear, a pequeña, mediana y gran escala, las implicaciones que esto ha traído en las actividades escolares cotidianas. Hay casos en los que efectivamente se evidencia un incremento en el tiempo que dedican docentes y estudiantes, así como dificultades para la recepción y la evaluación de trabajos y tareas (Portillo Peñuelas *et al.*, 2020). Algunas encuestas muestran también los ajustes que los docentes tuvieron que hacer para lidiar con la enseñanza remota. Pero, a pesar de realizar múltiples adaptaciones e incluso tener una buena competencia digital previa al covid-19, algunos docentes se mostraron escépticos y preocupados por el impacto de los cambios en el desempeño de los estudiantes (Moser *et al.*, 2021). En otros casos, Lepp *et al.*, (2021) encontraron que los docentes tomaron decisiones basados en metas a más corto plazo, manteniendo la interacción, el apoyo y la motivación, y privilegiando el bienestar de sus estudiantes.

La “enseñanza remota de emergencia” (en inglés, *emergency remote teaching*), como la denominan Hodges *et al.* (2020), se diferencia, pues, de la educación *online* o virtual puesto que debe responder rápidamente y con poco tiempo de planificación. Los autores señalan que los factores y elementos de la educación *online*, como el tamaño de la clase, el tipo de interactividad o la asistencia técnica, se toman en cuenta con suficiente antelación para el diseño de la enseñanza. Por el contrario, la “enseñanza remota de emergencia” implica el uso de soluciones rápidas en situaciones de crisis, que de otro modo se impartirían de forma presencial. En este sentido, Hodges *et al.* (2020) sugieren un modelo de evaluación que se centre menos en el producto del aprendizaje y más en el contexto, los medios y el proceso.

Las implicaciones de la enseñanza remota son de diferente tipo, como se puede apreciar. Y cada escuela fue respondiendo a sus propias necesidades y

particularidades. Por ahora, las investigaciones aún son pocas y resulta difícil tener por el momento un análisis extenso y profundo. Sin embargo, a partir de las reflexiones de Aguliera y Nightengale-Lee (2020), es posible decir que las medidas de confinamiento que distintos gobiernos adoptaron para los ámbitos escolares produjeron una enseñanza remota no alineada exactamente con la realidad cotidiana de cada comunidad educativa. La preexistente inequidad y las diferencias entre las escuelas se han visto acentuadas, sobre todo en lo concerniente al acceso básico a dispositivos y servicios de conexión. Esto es particularmente cierto en los sectores rurales, como lo muestra un estudio de Silva *et al.* (2020), en escuelas rurales de cinco ciudades del norte de Minas Gerais en Brasil, en el que se señalan las alertas sobre las deficiencias en el aprendizaje y las disparidades perennes, a pesar de los esfuerzos importantes para mantener a los estudiantes activos. Pero además de las brechas digitales de acceso, también están las brechas de uso que, como lo precisan Llano-Saavedra *et al.* (2022), son aquellas que se presentan cuando a pesar de tener conectividad en el hogar se dispone de pocos dispositivos, algo que restringe, naturalmente, el tiempo de uso que puede tener un estudiante para hacer sus tareas en casa.

El panorama es, pues, diverso y complejo, haciendo que las reflexiones se inclinen hacia análisis críticos, por un lado, y marcos interpretativos y recomendaciones, por otro. Gobbi y Rovea (2020) aluden, por ejemplo, a los efectos que tiene la digitalización escolar en la experiencia de vivir y habitar la escuela, de “cruzarla”, señalando que el tiempo instantáneo y el espacio desmaterializado, característicos de los entornos virtuales, no solo cambian, sino que amenazan esa experiencia de alteridad. Por su parte, Galindo *et al.* (2020) se enfocan en una serie de recomendaciones sobre la educación en línea, en lo que respecta tanto al diseño y desarrollo de la clase (planificación, aula invertida, estrategias de aprendizaje activo), como a las consideraciones pedagógicas (participación de estudiantes con problemas de conectividad y acompañamiento tutorial), que han resultado clave para tener resultados favorables en esta transición hacia la educación remota de emergencia. En un sentido similar, Whittle *et al.* (2020) identifican elementos temáticos comunes en distintas áreas y contextos escolares, con el fin de proponer algunas orientaciones para los entornos

de enseñanza remota de emergencia, y cuya contribución radica en el énfasis que hace en los ajustes y mecanismos de respuesta rápida.

A pesar de las nuevas situaciones y condiciones surgidas con la pandemia, los retos relacionados con la modificación de las estrategias pedagógicas y la adecuación de las condiciones para el aprendizaje no son algo nuevo. Desde antes, estas exigencias generaban en la percepción de algunos docentes un sentimiento de carencia o limitación a pesar de su preparación profesional (Instefjord y Munthe, 2017). Las complejidades que se tejen tanto al interior del aula como a nivel de las instituciones educativas hacen que sea cada vez más necesario fortalecer la “competencia digital” de los docentes (Salinas y De Benito, 2020). Tal como lo mencionan Cabero-Almeñana y Martínez-Gimeno (2019), este es un concepto complejo que puede superar en extensión a otros conceptos como el de alfabetización digital y mediática, puesto que responde a distintos propósitos y deriva en clasificaciones, marcos interpretativos y estándares de muy distinto tipo.

En efecto, desde la corriente escandinava, Illomäki *et al.* (2016) definen la competencia digital como un concepto en evolución, relacionado con el desarrollo de las tecnologías digitales, los objetivos políticos y las expectativas de la ciudadanía en una sociedad del conocimiento. El marco interpretativo propuesto por algunos autores (Brevik *et al.*, 2019; Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018; Lund *et al.*, 2019) busca entender de manera integrada las competencias digitales de los docentes a partir de cuatro dimensiones: genérica, didáctica, profesional y transformativa. Esta última hace alusión a la agencia que los docentes ponen en marcha, reconociendo especialmente las particularidades y complejidades de los entornos en los que deben tomar la iniciativa no solo para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje, sino sobre todo para enfrentar desafíos cotidianos, resolver conflictos y gestionar imprevistos.

Así, pues, las competencias digitales de los docentes no pueden entenderse como meras destrezas instrumentales; por el contrario, se hace necesario tomar en cuenta todos aquellos aspectos de carácter cultural y social que los docentes deben integrar para ejercer dicho papel transformador (Engen, 2019). De hecho, una buena parte de estas competencias se relacionan con la capacidad de los

docentes, en cuanto que profesionales, de recurrir a la investigación rigurosa y sistemática en su respectiva área de trabajo, como una herramienta clave para la toma de decisiones y la resolución de problemas (Bolaño García, 2022). En este sentido, hacemos énfasis en las mediaciones culturales y sociales que atraviesan, en particular, la enseñanza remota y el uso de medios y tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje en un contexto de confinamiento. Uno de los elementos que cobra gran importancia en la movilización de competencias digitales está relacionado con la manera en que se aprovechan los propios contextos y las prácticas cotidianas para aprender, observable sobre todo en la población juvenil (Giraldo Cadavid, 2018). Partimos, pues, de la idea de que cualquier mediación pedagógica debe integrar el entorno vital de los estudiantes. La literatura en torno a la educación en medios (Buckingham, 2008; Hobbs, 2017; Hoehsman y Poyntz, 2012; Livingstone y Sefton-Green, 2016; Potter, 2011) ha sido profusa en insistir sobre la necesidad de reconocer el papel activo de los jóvenes, sus maneras de consumir, la construcción de identidad que enmarca sus usos, la diversidad de su producción creativa, etc., puesto que la producción, circulación y recepción de contenidos a través de entornos digitales movilizan imaginarios, representaciones, discursos y valores, disolviendo cada vez más las fronteras entre los aprendizajes que ocurren dentro y fuera de la escuela.

Apoyados en lo anterior, consideramos importante analizar los procesos de enseñanza remota teniendo en cuenta las relaciones que a diario se tejen entre el aprendizaje informal y el aprendizaje escolar. Para ello, retomamos algunos trabajos que reconocen la necesidad de conceptualizar y realizar una visión ampliada y actualizada de las competencias digitales, puesto que, como lo muestra Chanta Jiménez (2022), aún hay escasez de estudios que exploren cómo se usan las TIC para la evaluación dentro del aula escolar y qué es lo que se evalúa, algo que redundaría en falta de investigaciones que busquen garantizar que los estudiantes tengan las habilidades necesarias para usar las TIC de forma competente. Por otra parte, a menudo la alfabetización digital se considera una competencia basada en la escuela, sin reconocer que en realidad también se introduce y desarrolla en otros contextos de aprendizaje informal como bibliotecas, museos, grupos sociales,

espacios *online*, o el hogar mismo (Meyers *et al.*, 2013). En efecto, las brechas tradicionales entre la vida cotidiana de los niños y adolescentes y la escuela se agudizan cuando esta última no es capaz de acompañar la evolución de los aprendizajes, pues sigue prevaleciendo su versión escolarizada y se marginalizan los conocimientos que los jóvenes desarrollan con y a través de los medios y de las plataformas digitales. Sin embargo, es posible encontrar que las estrategias informales de aprendizaje contribuyen al desarrollo de capacidades y competencias a nivel escolar (Pereira *et al.*, 2019). Otras contribuciones (Rummler *et al.*, 2020) se centran en prácticas culturales emergentes en las actividades mediáticas y su relación con las tareas escolares, mostrando cómo esta articulación conlleva un agenciamiento de parte de los jóvenes, que oscila entre prácticas y estructuras. Es justamente el fomento de una agencia transformadora lo que podría contribuir a aprovechar la conectividad digital para tejer puentes entre las escuelas y las trayectorias de vida de los estudiantes y, a la vez, involucrarlos en el estudio de problemáticas sociales contemporáneas (Erstad *et al.*, 2021).

Sin duda, las restricciones y la enseñanza remota generadas con la pandemia reavivan el debate y los cuestionamientos en torno a las iniciativas de integración de TIC en el campo de la educación y las deudas que aún siguen pendientes (Lugo e Ithurburu, 2019). Pero, del mismo modo, se ha producido un escenario que pone de manifiesto que muchos de los procesos de enseñanza y aprendizaje con medios digitales se configuran y reconfiguran desde las aulas, un hecho que requiere resaltar el lugar central de los docentes como agentes que gestionan un entorno siempre cambiante y desafiante. Nuestro interés es, pues, mostrar las transformaciones y adaptaciones de un proyecto de aula, y las herramientas que proporcionaron la flexibilidad y versatilidad que fueron necesarias para atender las exigencias de la enseñanza remota en condiciones de pandemia.

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación siguió el enfoque de la investigación-acción en educación, la cual busca, por un lado, generar una estrategia de intervención capaz de evolucionar dentro de un contexto dinámico y, por otro, la creación de condiciones para la reflexión sobre la misma práctica educativa. La investigación-acción propuesta por Elliot (1993,

2000) articula así el mejoramiento de la práctica educativa y la práctica reflexiva; esta última también conceptualizada por Schön (1998). En este sentido, la investigación se concentró en el desarrollo de un proyecto de aula en el que tanto el docente como los estudiantes pudieran contar con herramientas pedagógicas para la planificación, la ejecución y la reflexión sobre distintas actividades encaminadas a generar diversas piezas comunicativas.

Por otro lado, la propuesta de acompañamiento estuvo basada en la implementación de un dispositivo (Peraya, 1999) con un propósito pedagógico, teniendo en cuenta las dimensiones técnica, semiótica y pragmática (Peraya, 2010). Siguiendo al autor, un dispositivo que se asume como tecno-semio-pragmático acoge el carácter híbrido y pluridimensional de las tecnologías de información y comunicación digital, contribuyendo a la reflexión sobre la manera en que estas configuran diferentes modos de representación y diferentes registros expresivos. En este sentido, diseñar un dispositivo pedagógico para incorporar medios digitales en las clases escolares implicó integrar las actividades humanas, las intenciones y las interacciones, sin reducirlas a la instrumentalización y utilización de recursos materiales.

Con esto en consideración, se propuso que el docente pusiera en marcha una estrategia de cinco etapas: 1) exploración temática, 2) planificación y diseño de piezas comunicativas, 3) elaboración de videos, 4) edición y publicación, y 5) reflexión. Combinando secuencia pedagógica y fases de producción mediática, cada una de las etapas se centró en favorecer el avance del proceso de enseñanza y aprendizaje y los distintos momentos de la creación audiovisual, el género y el formato escogidos. Así, se trabajó con estudiantes de grados 7.º, 9.º, 10.º y 11.º de las clases: Cultura, Sociedad y Legislación Ambiental; Procesos Agroecológicos; Área Técnica Integrada; Ecología, Fauna y Flora; Guianza Turística; Emprendimiento; y Proyectos Pedagógicos Productivos. Durante el proceso, el docente recolectó información a través de bitácoras en las que se consignaron tanto la descripción de las actividades realizadas por sesión, como sus apreciaciones sobre los avances y las dificultades presentadas.

En un principio, la planeación contempló una duración del proyecto a lo largo de doce semanas de manera presencial. Después de la cuarta sesión, se replanteó tanto el cronograma como la misma

estrategia de implementación del dispositivo pedagógico, debido a las medidas de emergencia sanitaria que obligaron el cierre de todas las instituciones educativas a nivel nacional. Dentro de las nuevas condiciones que se generaron, la investigación se adecuó consecuentemente a las estrategias de enseñanza remota y se asumió el reto de poner a prueba la flexibilidad y adaptabilidad con la que fue concebida el dispositivo pedagógico. Estos cambios

también fueron incluidos en los registros de las bitácoras para recabar información sobre los factores y las decisiones que modificaron y reorientaron el proceso pedagógico.

El desarrollo de actividades con los estudiantes se extendió tres meses más de lo presupuestado, logrando la producción de once videos cortos con contenidos diversos, como se indican en la Tabla 1.

Tabla 1. Videos creados por los estudiantes.

| Clase | Grado | Temática que aborda el video | Duración |
|---|-------|---|----------|
| Cultura, Sociedad y Legislación Ambiental | 11.º | Diversidad cultural e interculturalidad | 3:51 |
| Procesos Agroecológicos | 11.º | Exposición sobre agroecología y su historia | 3:15 |
| Área Técnica Integrada | 11.º | Cocina Ancestral - Preparación de un plato típico familiar | 5:52 |
| Ecología, Fauna y Flora | 10.º | Conservación y promoción del río | 1:12 |
| Guianza Turística | 10.º | Entrevista a habitante de la comunidad para promover la conservación ambiental | 3:58 |
| | | Entrevista a habitante de la comunidad para promover la conservación ambiental | 1:04 |
| | | Entrevista a habitante de la comunidad para promover la conservación ambiental | 3:15 |
| Emprendimiento | 9.º | Innovación empresarial Video tutorial para la elaboración de cometas | 1:16 |
| Proyectos Pedagógicos Productivos | 7.º | Ecobarrios y huertas caseras | 1:44 |
| | | Eco-tecnias - Exposición sobre compostaje, recolección de aguas lluvias y banco de semillas | 3:02 |
| | | Cocina ancestral - Preparación de un plato típico familiar | 3:19 |

Fuente: Elaboración propia.

Una vez se culminó la última etapa, los datos obtenidos fueron sistematizados y codificados con ayuda del programa Atlas.ti. La lectura analítica estuvo orientada por categorías predefinidas (mediación, uso de medios, aprendizaje) y otras nuevas que emergieron bajo el contexto de la pandemia (acceso, motivación, ritmo de aprendizaje y entorno vital). Como se presenta en el siguiente apartado, los hallazgos se organizaron en torno a tres ejes problemáticos: 1) las adaptaciones incorporadas en el dispositivo pedagógico a partir de los cambios generados en las condiciones de enseñanza, 2) la competencia digital y el agenciamiento del

docente, y 3) el papel de los medios digitales en la mediación pedagógica.

RESULTADOS

La educación remota en condiciones de pandemia obstaculiza, indudablemente, el contacto entre docentes y estudiantes, pero a la vez impulsa oportunidades para establecer nuevos roles sociales y examinar las constantes y variables de la enseñanza (Whittle *et al.*, 2020). El dispositivo pedagógico propuesto buscó establecer una conexión explícita entre tres elementos de la enseñanza escolar: la re-

lación pedagógica entre docente y estudiantes, la mediación de los recursos empleados (en este caso, los medios audiovisuales), y la construcción de conocimiento. La intención fue propiciar la mediación que opera a nivel de la representación, la producción de sentido y la expresión en torno al conjunto de contenidos y saberes específicos de la clase, los cuales se centraban en mostrar las oportunidades de promoción ambiental y local, generando conciencia frente al impacto y los factores de riesgo de diferentes modelos de desarrollo económico.

A continuación, se presentan los principales resultados, enfatizando lo que fue particular para la investigación en relación con la temporalidad (pandemia), el escenario (institución educativa rural) y las condiciones de enseñanza (enseñanza remota).

Condiciones de enseñanza y adaptaciones del dispositivo pedagógico

En condiciones normales de enseñanza, el docente inició la fase de exploración haciendo un primer acercamiento al lenguaje audiovisual, que propendía por estimular la imaginación, el diálogo grupal, el intercambio y la negociación de ideas acerca de las características de la zona rural en la que se encuentra ubicada la escuela. Posteriormente, se llevó a cabo un ejercicio de planeación y preproducción, teniendo en cuenta criterios como: viabilidad, logística de desplazamiento, recursos técnicos, propuestas temáticas e intención comunicativa. Estos aspectos trazaron una primera ruta para la elaboración de videos, tanto a nivel de la producción intelectual, como de las gestiones (permisos, transporte, alimentación, etc.) para llevar a cabo las iniciativas. Sin embargo, tras la declaratoria nacional de emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19, fue necesario reorganizar planes de trabajo e introducir ciertas modificaciones.

En primer lugar, las modificaciones correspondieron a factores externos a la clase, como las disposiciones institucionales y la dotación tecnológica de los nuevos espacios a los que se trasladó el aprendizaje escolar. A través de una encuesta diagnóstica llevada a cabo por la institución, se pudo conocer el nivel de conectividad y acceso a dispositivos de los estudiantes del plantel educativo. Los resultados evidenciaron las complejas realidades y dificultades de los estudiantes que viven en zona rural, cuya falta de

conectividad a internet y bajos recursos económicos para adquirir una *tablet* o un computador hacían casi imposible proponer una enseñanza remota únicamente a través del uso de plataformas digitales. En segundo lugar, las modificaciones y adaptaciones del dispositivo pedagógico atendieron a los cambios generados en el propio desarrollo de los contenidos y de las actividades dentro de las clases. Más allá de convertirse en un obstáculo para la continuidad de este proceso de investigación y formación, la enseñanza remota resultó ser una oportunidad para poner a prueba el papel de los medios digitales en la educación escolar y la mediación pedagógica.

Con base en las distintas etapas del dispositivo implementado, señalamos las principales modificaciones puestas en marcha.

Exploración y diseño: retomando lo avanzado en las primeras dos fases, el docente planteó la continuidad de las temáticas y problemáticas. Pero dada la imposibilidad del acompañamiento presencial, se profundizó en actividades de fundamentación conceptual y consulta de la legislación ambiental, y se proporcionó una serie de descripciones y esquemas para la comprensión general de las etapas de preproducción, producción y postproducción audiovisual. Así, fue necesario ampliar el tiempo de desarrollo de las actividades iniciales, ir a un ritmo más pausado y proveer más materiales de apoyo para que los estudiantes se pudieran documentar y preparar mejor.

Elaboración de piezas comunicativas: la guía de actividades, orientada a la creación de los videos haciendo uso de las cámaras de los celulares de los estudiantes, se envió a algunos estudiantes por medio impreso y tuvo que ser modificada en su contenido por dos razones. Por un lado, se estipulaba el trabajo colaborativo y en grupo por parte de los estudiantes, aprovechando la dotación tecnológica de la institución, pero el distanciamiento social implicó pasar a proyectos realizados de manera individual y haciendo uso del celular, en la mayoría de los casos de los padres. Por otro lado, las fuertes restricciones de movilidad, impuestas por la emergencia sanitaria en sus primeros meses, obligaron a reemplazar la iniciativa original de realizar salidas académicas para capturar imágenes en escenarios ambientales locales. Esto se subsanó utilizando imágenes de archivo, disminuyendo la duración de los videos, recogiendo

testimonios de familiares y vecinos, y grabando en espacios del hogar y el barrio.

Edición y publicación: la etapa de posproducción de los videos fue realizada por los estudiantes con aplicaciones móviles. La presentación pública, por su parte, no pudo realizarse en los tiempos y espacios deseados. Sin embargo, se realizó una muestra tiempo después, en el marco del evento anual institucional promovido para la exposición de los logros académicos de los estudiantes y los resultados del periodo productivo de las huertas escolares.

Reflexión: con relación a las expectativas iniciales de enseñanza, el docente evaluó y ponderó el uso de ciertos recursos. Además de la falta de acceso a cámaras y equipos de la institución, la imposibilidad de que los estudiantes recibieran instrucciones y acompañamiento presencial en cada una de las etapas hizo priorizar la utilización de celulares para la realización de videos bajo el formato de “filminuto” o “sonoviso”. Por otra parte, el docente llevó a cabo un proceso de comunicación más directa con los estudiantes, lo que condujo a que los contenidos de la clase se apoyaran mucho más en los saberes previos con los que los estudiantes ya contaban. Finalmente, para definir los criterios de evaluación de estas actividades, se prestó menos atención al formato audiovisual o a la calidad técnica de las piezas comunicativas y se tuvieron más en cuenta los aprendizajes que los estudiantes demostraron a través de consultas, relatos y producción de contenidos.

Agenciamiento y competencia digital docente

Como se describe en el apartado anterior, los cambios generados por la enseñanza remota representaron un desafío importante para el docente, quien no solamente tenía la labor de acompañar a sus estudiantes a comprender y desarrollar en ellos una sensibilidad con relación al agroecoturismo, sino también de crear estrategias para el uso de medios digitales que redundarán en una mejor relación pedagógica, así como en un mejor aprendizaje de los contenidos. En este sentido, se puede decir, al igual que lo hace Engen (2019, p. 11), que las competencias digitales de los docentes no pueden entenderse como meras destrezas instrumentales, dejando por fuera aspectos de carácter cultural y social. Claramente, la enseñanza escolar exige habilidades que van más allá del funcionamiento de las plataformas

y tecnologías, y hace necesario que se integren otras dimensiones pedagógicas, éticas y actitudinales para su uso dentro de las clases.

Por una parte, cabe anotar que el docente que hizo parte de esta investigación tiene formación profesional en Comunicación Social. Desde su perspectiva, reconoce que no solo cuenta con competencias en el campo técnico comunicativo, sino que además su formación le permite tener una lectura crítica de la realidad, fomentar el desarrollo cultural y aplicar la comunicación para dinamizar saberes dentro de un contexto o campo específico. En este caso, trabajando como docente, reconoce que la comunicación subyace a todo proceso pedagógico y educativo. Esto le permitió atender una cierta disminución en el desempeño de sus estudiantes y su desmotivación debido al distanciamiento social. Frente esto, el docente planteó diferentes formas de comunicación, otras posibilidades para el acompañamiento, plazos de entrega flexibles y la creación de materiales audiovisuales desde casa a partir de otras lógicas mediáticas y comunicativas.

Por otra parte, el agenciamiento del docente radicó en potenciar la expresión individual y la reflexión crítica en cada estudiante, con relación a un trabajo que ya no podía ser colectivo. Indudablemente, este tipo de rediseños implicaron un mayor esfuerzo y tiempo de dedicación por parte de los profesores que, a nivel general, tuvieron que replantear constantemente las actividades inicialmente previstas para ser desarrolladas de manera presencial. Como respuesta a lo anterior, los docentes de la institución educativa acordaron elaborar guías educativas integradas que vinculaban más de una asignatura en un mismo taller. De esta manera, el docente participante en esta investigación planteó la posibilidad de integrar otras temáticas curriculares afines en la realización de las piezas audiovisuales de sus clases. La iniciativa contó con el apoyo de otros docentes de la institución, toda vez que permitió estimular la participación y la motivación de los estudiantes que se encontraban, en su mayoría, distantes de la escuela y de la continuidad del proceso educativo. Con base en lo anterior, se observa en el docente el propósito de articular contenidos de otras áreas, como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, para resaltar las potencialidades del turismo rural y fomentar el desarrollo de sensibilidades ambientales y culturales de forma integral y transversal.

Medios audiovisuales digitales y mediación pedagógica

Al hacer un balance sobre las motivaciones de los estudiantes, se observa que hubo un impulso creativo en el acto de planeación de las actividades. Durante las primeras sesiones, los estudiantes contaron con la posibilidad de reflexionar en torno al material audiovisual provisto por el docente y que motivó el desarrollo de iniciativas de producción de videos en clase. Dicho proceso de reflexión tuvo como eje central la problematización del rol de los estudiantes como futuros técnicos laborales en Agroecoturismo, pues los estudiantes manifestaron la necesidad de contar con la incursión en actividades laborales que les permitieran darse a conocer, promover el cuidado del medio ambiente en los lugares donde habitan y generar acciones concretas de sensibilización o concientización dirigidas a las comunidades visitantes.

Después de iniciado el confinamiento y la enseñanza remota, las motivaciones de los estudiantes se encaminaron hacia otros procesos asociados a la elaboración de los videos desde el hogar. Los estudiantes encontraron mayor facilidad para expresarse y mostrar su identidad estando en su entorno cotidiano. Algunos recurrieron a familiares y vecinos para hacer consultas y entrevistas; otros, aprovecharon para grabar en locaciones cercanas a su casa, lo que resultó en la producción de videos expositivos, instructivos y argumentativos: con ellos, los estudiantes hablaron de las cualidades de su territorio y su potencial turístico, enseñaron sobre la preparación de alimentos y ciertas técnicas de manejo ambiental, y promovieron el emprendimiento y el desarrollo sostenible. El acompañamiento del docente fue fundamental para discutir sobre los avances, reconocer necesidades, gestionar recursos y resolver dificultades; un ejercicio reflexivo que incidió tanto en el proyecto en ejecución como sobre el proceso de aprendizaje, como se explica a continuación.

Mediante la elaboración de videos, los estudiantes reconocieron distintas dimensiones del desarrollo territorial. Por una parte, la búsqueda, selección y organización de información, así como la escritura de un pequeño guion y la captura de imágenes, dispuso a los estudiantes a una mirada comprehensiva de lo que ocurre en su entorno inmediato, sus

causas históricas y factores sociales y culturales, pero también las potencialidades que ofrece a nivel ambiental y económico; de ahí la importancia de la perspectiva promocional que cada video aportó. Por otra parte, la creación de una pieza audiovisual hizo más conscientes a los estudiantes de la necesidad de construir un discurso claro y utilizar recursos sonoros y visuales de manera coherente. Esto repercutió en una comprensión más profunda de la temática abordada por cada estudiante y el fortalecimiento de capacidades expresivas y argumentativas.

En cuanto al proceso de aprendizaje, la implementación del dispositivo pedagógico resultó pertinente, teniendo en cuenta cada una de las diferentes etapas y la priorización de la intención educativa en el uso de los medios digitales. Según el docente, en la medida en que el acercamiento a la comunicación audiovisual se desarrolló como una secuencia pedagógica dosificada, los estudiantes encontraron un modelo “paso a paso” que les permitió entender la importancia de realizar un proceso paulatino de recolección de ideas, establecimiento de compromisos y ejecución de acciones organizadas, aspectos que se siguieron como una manera de concebir un proyecto audiovisual de la idea a la práctica.

DISCUSIÓN

En términos generales, la experiencia pedagógica logró mantener aquello que era central para la clase. No obstante, las adaptaciones no pueden considerarse restrictivas *per se*: en algunos casos limitan o reducen posibilidades; en otros, pueden impulsar exploraciones creativas y nuevas formas de aprendizaje. Por tal razón, es claro que no es posible adoptar medidas de manera homogénea en todas las escuelas, grados y clases. Muchas de las directrices gubernamentales para implementar una enseñanza remota que respondiera a las nuevas condiciones ocasionadas por covid-19 no permitieron atender plenamente las particularidades y realidades de cada comunidad educativa, especialmente en escuelas de sectores rurales (Aguliera y Nightengale-Lee, 2020; Silva *et al.*, 2020). En gran parte, esto puede deberse a la rapidez con la que se tuvo que actuar frente a un hecho inédito. Pero deja cuestionamientos hacia adelante sobre la pre-existente inequidad y las diferencias entre las escuelas que no pueden ser atendidas con modelos pedagógicos estandarizados.

Como se observa, en esta puesta en marcha del dispositivo pedagógico para la incorporación de medios digitales en el aprendizaje escolar, la falta de acceso a tecnologías digitales y las dificultades de conectividad de los estudiantes fueron factores externos no controlables. Las adaptaciones consistieron en flexibilizar ciertos objetivos de enseñanza, sin cambiar lo fundamental del aprendizaje; en extender los tiempos en la etapa de preparación y producción, así como los plazos de entregas de los estudiantes; en elaborar las guías con mayor énfasis en actividades de consulta y comprensión; en dosificar los ejercicios prácticos y de recolección de evidencias o captura de imágenes; en atender las particularidades y los ritmos de cada estudiante. Así, se aprovechó el diseño flexible del dispositivo pedagógico, que en condiciones normales ya se concebía abierto a las contingencias, pero que en este caso fueron inéditas y extremas.

Como bien lo mencionan Lepp *et al.* (2021), la enseñanza implica un proceso continuo de toma de decisiones, planificación, análisis, y un alto grado de autonomía por parte del docente que, en condiciones de pandemia por covid-19, se vio altamente influenciado por factores relacionados no solamente con las condiciones de acceso y dotación tecnológica de los estudiantes, sino también con su bienestar. Al igual que lo muestran los autores, en nuestro caso el docente se concentró del mismo modo en metas a más corto plazo, privilegiando la interacción, el apoyo y la motivación de sus estudiantes. De este modo, priorizó las sensibilidades y los intereses de los estudiantes por realizar promoción ambiental del territorio que cohabitan, antes que las destrezas técnicas requeridas para la composición de piezas audiovisuales.

A pesar de la compleja situación generada por la pandemia, el docente logró movilizar recursos y transformar su práctica a partir del reconocimiento de otras problemáticas del entorno que fueron vistas como posibilidades. Tal como lo señalan Lund *et al.* (2019), una agencia transformativa del docente conlleva la resolución de un problema inicial, atendiendo nuevos estímulos que pueden ser de carácter social, discursivo, simbólico o material. En el caso estudiado, se identifica en el docente un agenciamiento para promover en sus estudiantes la realización de piezas audiovisuales, más que un fin en sí

mismo, como medio para dar a conocer sus ideas y comunicar sus hallazgos.

En el trabajo docente, dicha agencia implica, justamente, diseñar tareas de manera que los estudiantes emprendan acciones para comprender y articular múltiples recursos y formas de representación (Lund *et al.*, 2019, p. 48). Al animarlos a considerar los medios digitales más allá de su dimensión instrumental, el docente incentivó el trabajo expresivo en los estudiantes y la reflexión sobre su rol como actores sociales dentro de sus comunidades. Se procuró, así, una acción pedagógica no dependiente de las tecnologías, sino, por el contrario, un uso de las tecnologías que dependía de la agencia humana.

Evidentemente, en el camino se hicieron los ajustes y cambios necesarios para hacer frente a la nueva realidad de la escuela, aprovechando la flexibilidad y apertura del dispositivo para gestionar las nuevas condiciones de enseñanza y movilizar distintos recursos no presupuestados inicialmente. En suma, la dimensión transformativa de la competencia digital docente, indisociable de las dimensiones genérica, didáctica y profesional (Brevik *et al.*, 2019), se hace notoria y protagónica en un contexto en el que docentes y estudiantes deben enfrentar desafíos cotidianos, resolver conflictos, gestionar imprevistos y considerar los aspectos sociales y culturales que entraña el aprendizaje escolar.

A partir de lo observado, coincidimos con Hobbs (2017) en que la elaboración de piezas digitales provee un entorno en el que se “crea para aprender”, puesto que dicha creación pone en marcha distintas competencias como comprender, proponer y reflexionar críticamente para actuar en el mundo contemporáneo. Por otra parte, en la experiencia se puede reconocer la oportunidad para resignificar otros contextos de aprendizaje, como el hogar o los espacios cotidianos de los jóvenes (Meyers *et al.*, 2013), y acortar así las brechas entre las esferas sociales, culturales y escolares (Pereira *et al.*, 2019). En este sentido, el rol del docente trascendió la gestión del currículo: sus tareas implicaron también diversificar los entornos de aprendizaje, proveer recursos especializados, brindar apoyo personalizado y orientar sesiones de trabajo creativo.

En suma, a través del dispositivo pedagógico, el docente puso las tecnologías y los medios digitales al

servicio de las necesidades de enseñanza y aprendizaje emergentes. Esto le permitió explorar más a fondo las oportunidades de creación con sus estudiantes, reconsiderar el rol de los estudiantes como participantes activos y propositivos, y resituar el proceso de aprendizaje escolar en un contexto no escolar.

CONCLUSIONES

A partir de la implementación de un dispositivo pedagógico, flexible y adaptable no solamente a las situaciones emergentes e imprevistas sino también a las particularidades de la relación entre docente y estudiantes, fue posible ahondar en la dimensión educativa de los medios audiovisuales. Como se mencionó, la investigación centró su atención en el desarrollo de algunas de las clases que componen el énfasis de formación técnico laboral en Agroecoturismo dentro de una institución educativa rural. De esta manera, se articularon los propósitos de la investigación con los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y se buscó contribuir a la reflexión sobre la dimensión sociocultural de la promoción ambiental en el entorno local a través de la producción videos para la expresión y divulgación de las perspectivas y sensibilidades desarrolladas por los estudiantes.

Esta experiencia puntual aportó un acervo de información cualitativa importante para comprender la manera en que los docentes movilizan distintas competencias profesionales. Consecuentemente, en la investigación fue importante estudiar tanto las capacidades como la agencia del docente para incorporar los medios digitales en sus actividades cotidianas y de manera diferenciada, de acuerdo con las contingencias. Lo que sucede y puede desarrollarse en el ejercicio docente no puede comprenderse por fuera de las circunstancias y los entornos sociales y culturales en los que se inserta la escuela, aún más cuando estos imponen cambios fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso, entonces, reconocer en las experiencias pedagógicas no solamente aquello que resulta significativo en términos de obtención de logros y resultados exitosos, sino también aquello que resulta un desafío o un obstáculo, y que muchas veces es lo que impulsa a los maestros a reinventar e innovar en sus clases.

La estrategia pedagógica desarrollada, incluidas sus adaptaciones, generó un escenario propicio para la

realización de actividades educativas desde un enfoque comunicativo, las cuales trascendieron el uso de los medios digitales como soporte de la información o de la materialización de las ideas. Más allá de internalizar un contenido o ganar una habilidad técnica, los estudiantes aportaron a la generación de conciencia y la sensibilización en torno al impacto que ha tenido el turismo en la reserva natural de su comunidad, dotando de sentido, comprensión y lectura crítica a sus experiencias cotidianas y entornos vitales.

Este estudio se limita a una experiencia puntual en condiciones particulares. Sin embargo, con este se busca hacer visibles las vicisitudes que frecuentemente enmarcan la enseñanza escolar y contribuir a la reflexión sobre los recursos, los medios y las estrategias que pueden implementarse para responder a la heterogeneidad de los escenarios educativos, mucho más notoria en condiciones de pandemia, pero no por ello exclusiva de esta situación de emergencia.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo hace parte de la investigación “Prácticas educativas y mediaciones tecnológicas. Diseño participativo de dispositivos pedagógicos para la enseñanza con medios digitales”, financiada por la Universidad del Valle.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a nuestra voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguliera, E. y Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 471-478. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A. y Strømme, T.A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education* 86, 1-15.

- Bolaño García, M. (2022). La investigación como herramienta para entender los fenómenos sociales. *Praxis*, 18(2). 197-200. <https://doi.org/10.21676/2397856.5050> <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Buckingham, D. (2008). *Mas allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Cabero-Almenara, J. y Martínez-Gimeno, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Chanta-Jiménez, S. (2022) Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Evaluación dentro de aulas de clases: Una Revisión de Literatura Sistematizada. *Praxis*, 18(2), 237-259. <https://doi.org/10.21676/23897856.4007>
- Elliott, J. (1993). *La investigación - acción en la educación*. Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Galindo, D., García, L., García, R., González, P., Hernández, P. C., López, M., Luna, V. y Moreno, C. I. (2020). Recomendaciones didácticas para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia. *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-13. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.15>
- Giraldo Cadavid, D. A. (2018). Aprendizaje en la red. Lecciones derivadas de experiencias de jóvenes usuarios de medios digitales. En: C. Cobo, S. Cortesi, L. Brossi, S. Doccetti, A. Lombana, N. remolina, R. Winocury A. Zuchetti (Eds.), *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina* (pp. 161-168). Penguin Random House.
- Gobbi, A. y Rovea, F. (2020). Enseñanza a distancia y enseñanza 'como' distancia. Una lectura crítica sobre los instrumentos de la enseñanza online durante y después de la pandemia. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 1-87. <https://doi.org/10.14201/teri.23451>
- Gudmundsdottir, G. B. y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hobbs, R. (2017). *Create to Learn*. Wiley-Blackwell.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.
- Hoechsmann, M. y Poyntz, S. (2012). *Media literacies: a critical introduction*. Wiley-Blackwell.
- Illomäki, L., Paavola, S. Lakkala, M. y Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies* 21, 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Instefjord, E. J. y Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, A., Pedaste, M. y Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Sciences*, 11(47), 1-21 <https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479884575.001.0001>
- Llano-Saavedra, J. F., Cano-Vargas, G. C., Mena-Barco, J. J. y García-Arango, D. A. (2022). Brechas digitales: insumo para estrategias metodológicas de lectura crítica. *Praxis*, 18(2) <https://doi.org/10.21676/23897856.4609>

- Lugo, M. T. y Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Lund, A.; Furberg, A. y Gudmundsdottir, G. B. (2019). Expanding and embedding digital Literacies: Transformative agency in education. *Media and Communication*, 7(2), 47-58. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1880>
- Meyers, E. M., Erickson, I. y Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Moser, K. M., Wei, T. y Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System* 97. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtual. *Hermès*, 25, 153-168.
- Peraya, D. (2010). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : médiatisation et médiation. Dans V. Liquète, *Médiations* (pp. 35-48). CNRS.
- Pereira, S., Fillol, J. y Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, O. U. y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(Número Especial 3), 51-67.
- Potter, W. J. (2011). *Media Literacy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756841-0065>
- Ramírez Castellanos, E. (2014). Agroecoturismo: aportes para el desarrollo de una tipología turística en el contexto latinoamericano. *Turismo y Sociedad*, 15, 223-236. <https://doi.org/10.18601/01207555.n15.13>.
- Resolución 385. (12 de marzo de 2020). Ministerio de Salud y Protección Social, Colombia. <https://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=119957>
- Rummler, K., Grabensteiner, C. y Schneider-Stingelin, C. (2020). El aprendizaje móvil en las tareas escolares: Prácticas culturales emergentes en la nueva ecología mediática. *Comunicar*, 65, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-09>
- Salinas, J. y de Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 99-111.
- Silva, T. C., Ramos Oliveira, E. y Montanari, R. (2020). Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia de Covid-19. *Research Society and Development*, 9(8). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S. y Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 311-319. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>

Estudio exploratorio del nivel de felicidad en profesores universitarios: Universidad de los Llanos, Colombia

An exploratory study of the level of happiness in University professors: University of the Llanos, Colombia

Dagoberto Torres-Flórez¹  

Yorely Yineth Castañeda Romero² 

Wilson Fernando Salgado Cifuentes³ 

¹ Doctor en Ciencias Administrativas, Universidad de los Llanos, Villavicencio, Colombia. Correo electrónico: dtorres@unillanos.edu.co

² Administradora de Empresas, Universidad de los Llanos, Villavicencio, Colombia. yoreli. Correo electrónico: castaneda@unillanos.edu.co

³ Magister en Administración, Universidad de los Llanos, Villavicencio, Colombia. Correo electrónico: wsalgado@unillanos.edu.co

Recibido: 21 de julio de 2022

Aceptado: 17 de marzo de 2023

Publicado en línea: 19 de abril de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Torres-Flórez, D., Castañeda, Y. y Salgado, W. (2023). Estudio exploratorio del nivel de felicidad en profesores Universitarios: Universidad de los Llanos, Colombia. *Praxis*, 19(1), 56-68.

RESUMEN

Durante los últimos años, la felicidad en el trabajo ha sido un tema que las organizaciones se han tomado muy en serio; esto, debido a los múltiples beneficios que se obtienen al tener un colaborador feliz tanto en el ámbito laboral como en el económico, familiar y personal. El propósito de este estudio fue conocer el nivel y los aspectos que influyen en la felicidad laboral de los profesores de la Universidad de los Llanos. En total, se aplicaron 239 cuestionarios en los que se tuvieron en cuenta la sede, las facultades y el tipo de contratación. La investigación tiene un enfoque cuantitativo e inferencial con el fin de conocer la percepción de felicidad que tienen los docentes. A nivel general, los resultados muestran que el profesorado tiene un nivel de felicidad satisfactorio y las principales variables que más contribuyen a su felicidad son los estudiantes, la familia y la espiritualidad.

Palabras clave: felicidad laboral; tipo de contratación; profesores universitarios; entorno laboral; espiritualidad.

ABSTRACT

In recent years, happiness at work has been a topic that organizations have taken very seriously, due to the multiple benefits obtained by having a happy collaborator both in the workplace and in the economic, family, and personal spheres. The purpose of this study is to know the level and the aspects that influence the job happiness of the professors of the University of Los Llanos. In total, 239 questionnaires were applied where the venue, the faculties, and the type of hiring were taken into account. This research has a quantitative and inferential approach to know the perception of happiness that teachers have. At a general level, the results show that teachers have a satisfactory level of happiness and the main variables that contribute most to their happiness are the client (the students), the family, and spirituality.

Keywords: work happiness; type of contract; University teachers; work environment; spirituality.

INTRODUCCIÓN

La felicidad, como parte del individuo y sus emociones, se expresa a partir de sentimientos, autorrealización y bienestar, facilitando que la motivación se incremente lo que se refleja en un beneficio de las actividades diarias, en especial aquellas relacionadas con labor individual y grupal (Cruz *et al.*, 2015, p. 2); es por esto que en los últimos años se han realizado diferentes estudios que ayudan a determinar los factores que afectan a los colaboradores y a implementar nuevas estrategias que contribuyan a elevar los niveles de felicidad en las organizaciones.

Actualmente, en la Universidad de los Llanos no se había realizado un estudio que identificará qué elementos organizacionales y variables estaban afectado al profesorado; es por esto por lo que se decidió realizar esta investigación, que busca conocer el nivel de felicidad, teniendo en cuenta variables tales como la situación económica, el clima laboral, los aspectos laborales, la influencia de la familia y la espiritualidad. También se quiere conocer la influencia que tiene la edad, el nivel educativo, el sexo, los años de vinculación, la facultad, la sede y el tipo de contratación en la felicidad de los profesores de la institución.

En los últimos años, las organizaciones se han esforzado por brindarles mejor calidad de vida a sus colaboradores, debido a que se ha revelado la importancia de contar con personal en la empresa que se sienta totalmente feliz, tanto en su entorno laboral como familiar y personal. El bienestar laboral es uno de los conceptos que más se ha relacionado con la felicidad organizacional, el cual no solo habla de que la persona se encuentre sana y no padezca de ningún tipo de enfermedad, sino que también cuente con excelentes instalaciones en el puesto de trabajo y que su estado emocional sea positivo; esto es, el bienestar laboral como una parte permanente que aporta al mejoramiento continuo de los colaboradores, su desarrollo respecto a su calidad de vida y su familia (Jiménez, *et al.*, 2020).

La satisfacción laboral también empieza a jugar un papel muy importante, ya que estudia las situaciones positivas y negativas que afectan al colaborador, siendo la satisfacción laboral parte de un grupo de sentimientos y emociones favorables o desfavorables, positivas o negativas, por algo o alguien, con

una interacción significativa con el medio cultural y social, los ambientes de trabajo y el clima organizacional (Quinto, 2015, p. 50). En la actualidad, la felicidad ha sido involucrada como parte esencial en la gestión de las organizaciones, ya que aporta al mejoramiento de la productividad, con una relación positiva entre el nivel de felicidad de los colaboradores y la satisfacción en el trabajo, la ejecución y los resultados (Aranda y Leyton, 2016, p. 12).

Felicidad laboral

La felicidad significa alcanzar las metas propias del ser humano. Aristóteles, citado por Jiménez *et al.*, (2020, p. 463), la define “como el bien supremo del hombre, estipulando que para acceder a esta se necesita cultivar nuestras virtudes y vivir de acuerdo a ellas”, sostenía que todos los hombres persiguen la felicidad de diferentes maneras, puesto que esta depende de nosotros mismos. Algunas personas son felices ganando dinero, obteniendo tiempo libre para compartir con sus seres queridos, teniendo trabajo estable; otras, acaparando propiedades o bienes, recibiendo honores o viajando por diferentes partes del mundo: es por esto que cada persona conoce el secreto para su propia felicidad.

Por otra parte, Platón, citado por Seminara (2022) en sus escritos, considera que “el hombre que hace que todo lo que lleve a su felicidad, que no dependa de ningún factor externo sino de él mismo adoptado el mejor plan para vivir feliz”. La felicidad es un sentimiento de inmensa satisfacción que vivencia el ser humano en su vida interior; el componente subjetivo individualiza la felicidad entre las personas (Velázquez y Aguilar, 2012).

En la teoría de las tres necesidades, McClelland explica que el ser humano siente, en primer lugar, la necesidad de tener logros, interpretado esto como la forma en que se esfuerza en tareas complejas y desafiantes de alto impacto; en segundo lugar, la necesidad de la afiliación, como necesidad de búsqueda en las buenas relaciones interpersonales con otros con el fin de relacionarse bien en el ámbito donde se encuentra; y, por último, la necesidad de poder, a partir de la cual las personas, que tienen carácter de líderes, buscan sentirse a cargo o responsables de algo o alguien, y siempre quieren estar orientando y tomando decisiones (Araya y Pedreros, 2019).

Para que un colaborador se sienta satisfecho y feliz dentro de la empresa, esta debe brindarle excelentes condiciones de trabajo y un salario que sea conforme a las funciones que realiza, desarrollando e implementando políticas de calidad de vida para los colaboradores, permitiendo espacios de integración entre los colaboradores y en los que también se involucre la familia. Por otra parte, se tienen en cuenta las emociones que afecten al colaborador en forma positiva y negativa, si se están cumpliendo logros ya trazados y se busca que esto ayude a aumentar el entusiasmo.

La felicidad como un indicador enseña que quien se siente feliz se relaciona con su salud, la interacción con otras personas y su actuar ciudadano, lo que se refleja en cómo desarrolla sus actividades productivas y en su calidad de vida. Para ello, se vuelve necesario comprender qué origina y fomenta la felicidad de los colaboradores en las organizaciones, para crear estrategias y programas que creen ese bienestar en el equipo. Primero, se habló de la felicidad organizacional, la cual está ligada con la felicidad individual de cada colaborador. La empresa puede brindar la mejor comodidad y buen trato a sus colaboradores, pero si estos no se sienten totalmente conformes nada de lo que haga la empresa servirá para hacerlos felices: su estado emocional puede afectar positiva o negativamente a la productividad de la empresa, así como también al clima organizacional del colaborador y de los compañeros. Cuando se menciona la felicidad laboral no se habla de la responsabilidad o imposición que hace la organización al respecto, sino que se busca que se fomente la calidad de vida de quienes hacen parte y que existan elementos y sentir positivo de las personas en sus trabajos, el cual debe ser sincero e ir más allá de una satisfacción, que tenga armonía, compromiso, y que les permita sentirse parte de la institución, pues las personas más felices sienten conexión entre lo que hacen en el trabajo y una meta que le genere valor (Moccia, 2016).

METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque cuantitativo e inferencial con el fin de conocer la percepción de felicidad que tienen los profesores. La información se obtuvo por medio de fuentes primarias, a través de la recolección de información por medio de un cuestionario creado por el grupo de investigación

Gestión y Desarrollo organizacional GYDO, el cual se denominó “Instrumento para medir la felicidad en los colaboradores”, el cual estuvo conformado por una sección de información sociodemográfica, 29 preguntas tipo Likert distribuidas en 6 dimensiones: cliente, clima laboral, familia, aspectos laborales, situación económica y espiritual ser. También se acudió a fuentes secundarias tales como artículos, revistas, tesis y libros, las cuales suministraron información básica para darle un mayor soporte a la investigación. Igualmente, se usó el método de escala de medición, en el cual se relacionan los porcentajes con términos cualitativos de los factores que influyen en la felicidad de los profesores universitarios.

La población objeto de estudio de esta investigación estuvo comprendida por 547 profesores de la Universidad de los Llanos, campus Barcelona y campus San Antonio, donde se obtuvieron 239 cuestionarios de los profesores de planta (19,67 %), catedra (51,88 %) y ocasionales (28,45 %), y por facultad así: Ciencias Económicas FCE (27,2 %), Ciencias de la Salud FCS (16,74 %), Ciencias Básicas e Ingeniería FCBI (23,85 %), Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales FCAYRN (13,39 %), Ciencias Humanas y de la Educación FCHYE (18,83 %). Para la interpretación de los resultados se utilizó una escala Likert desde insatisfecho/muy bajo (1 a 5), poco satisfecho/bajo (5,01 a 7,3), satisfecho/medio (7,31 a 8,7), feliz/alto (8,71 a 9,5) y muy feliz/muy alto (9,51 a 10).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El 54 % de los participantes son hombres y el 46 % son mujeres. La facultad con mayor participación en el presente estudio fue Ciencias Económicas (27,2 %), seguida de Ciencias Básicas e Ingeniería (23,8 %), Ciencias Humanas y Educación (18,8 %), Ciencias de la Salud (16,7 %) y Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales (13,4 %). Con respecto al nivel de escolaridad, se obtuvo como resultado que la mayoría de los profesores son magister (51,9 %), seguido de quienes son especializados (27,2 %) y profesionales (12,6 %); el 7,1 % tienen un doctorado y el 1,3 % de los profesores tienen un postdoctorado. Por último, se tuvo en cuenta el estado civil de los participantes; como resultado, se obtuvo que el 66,1 % de los profesores se encuentran actualmente casados o en unión libre, mientras que el 25,1 % son solteros y el 8,8 % son separados (ver tabla 1).

Tabla 1. Frecuencias de variables sociodemográficas.

| Variable | | N.º | % | Variable | | N.º | % |
|---------------------|----------------------|-----|-------|------------------------|-----------------|------|-------|
| Sexo | Mujer | 110 | 46,03 | Nivel educativo | Pregrado | 30 | 12,55 |
| | Hombre | 129 | 53,97 | | Especialización | 65 | 27,20 |
| Estado civil | Soltero (a) | 60 | 25,10 | | Magister | 124 | 51,88 |
| | Casado / Unión Libre | 158 | 66,11 | | Doctorado | 17 | 7,11 |
| | Separado (a) | 21 | 8,79 | Postdoctorado | 3 | 1,26 | |

Fuente: Elaboración propia.

Es importante conocer qué elementos le aportan felicidad a una persona. Para este caso, al comparar en la Universidad de los Llanos las medias por dependencia profesoral, las facultades de Ciencias Económicas (8,46), Ciencias de la Salud (8,33) y Ciencias Humanas y de la Educación (8,12) son las que presentan una calificación superior a la media de todas las facultades. A nivel general, se determina que las variables que generan más felicidad en los profesores son cliente, familia y espiritualidad, encontrándose en todas las facultades en un nivel de satisfacción alto (feliz). Al aplicar la prueba comparación de medias,

junto con el análisis de la varianza, se evidenció que solo en la dimensión “familia” no existen diferencias (0,520) entre las facultades; esto refiere a que el profesor, sin importar la facultad en la que esté adscrito, percibe un apoyo similar de la familia respecto a su felicidad. Sin embargo, en cuestión de espiritualidad se refleja que esta dimensión tiene una percepción mayor respecto a la felicidad; por lo tanto, sí existen diferencias significativas (0,000). Con respecto a esto, Gerstenblüth *et al.* (2013) difieren que las personas que realizan prácticas espirituales son más felices que quienes no las realizan (p. 13).

Tabla 2. Comparación ANNOVA entre las dimensiones por facultad y nivel educativo.

| Sig. | Cliente | Clima laboral | Familia | Aspectos laborales | Situación económica | Espiritual |
|------------------------|---------|---------------|---------|--------------------|---------------------|------------|
| Facultad | 0,038 | 0,006 | 0,520 | 0,032 | 0,022 | 0,000 |
| Nivel educativo | 0,003 | 0,000 | 0,015 | 0,086 | 0,103 | 0,000 |
| Sede | 0,003 | 0,001 | 0,191 | 0,024 | 0,005 | 0,000 |

Fuente: Elaboración propia.

Elementos individuales que generan satisfacción y felicidad en los profesores de la universidad

Respecto al nivel educativo frente a las diferentes dimensiones, se observó que tanto aspectos laborales (0,086) como situación económica (0,103) no presentan diferencias con el nivel educativo, a diferencia de clima laboral (0,000) y espiritualidad (0,000), las cuales tienen una relación positiva de felicidad respecto a los niveles de educación. De acuerdo con lo anterior, Mendoza y Gómez (2011) afirman que “el nivel educativo es muy valioso ya que a medida que estudia el individuo y se perfecciona así mismo va aumentando su felicidad” (p. 13), en lo que con-

cuerdan con Barriga Flores y Rendón Morán (2016), quienes afirman que “a mayor nivel educativo mejor es su calidad de vida y por ende su felicidad” (p. 91).

Actualmente, la universidad contrata a sus profesores bajo tres modalidades: planta, ocasional y catedrático. Los profesores de planta, al igual que los de cátedra, muestran un nivel de felicidad satisfactorio/medio, en el que las dimensiones más relevantes son familia (9,53) y clientes (9,05), mientras que los profesores ocasionales muestran que su felicidad es baja (6,63) con respecto a situación económica. Teniendo en cuenta lo anterior, Barriga y Rondón (2016) afirman que “la remuneración es la variable

más importante ya que de ella depende que la persona se sienta satisfecha o no en su lugar de trabajo” (p. 96). A su vez, Mendoza y Gómez (2011) difieren que “el ingreso es uno de los elementos más importantes para generar felicidad en los colaboradores” (p. 16), aportando valor al compromiso de los procesos de evaluación institucional (Navarro, 2022).

Por otra parte, los resultados demostraron que entre las dimensiones y el tipo de contratación sí existen diferencias; esto significa que los profesores no tienen la misma percepción de felicidad de acuerdo con su tipo de contratación, a lo cual descriptivamente se encontró que los catedráticos y de planta tienen un mejor nivel de felicidad respecto a los ocasionales. En contraposición a este resultado, Sanín Posada *et al.* (2016) afirman que “el tipo de contrato laboral al que se encuentren sujetas las

personas no predice la felicidad en el trabajo ya que no muestra diferencias significativas entre las variables” (p. 10).

Tanto los profesores casados como los separados muestran mayor felicidad en las dimensiones cliente (8,94) y familia (8,76), mientras que los profesores solteros muestran que su estado de felicidad es bajo (6,98) con respecto a situación económica y aspectos laborales (7,27); estos resultados (ver tabla 3) concuerdan con Alarcón (2006), quien afirma que los trabajadores casados tienen mayores niveles de satisfacción y realización personal (p. 7). También se encontró que la dimensión situación económica no existen diferencias (0,210) entre los estados civiles; esto quiere decir que los profesores, sin importar si son solteros, casados o separados, perciben su economía de forma similar.

Tabla 3. Comparación de medias entre estado civil y las dimensiones.

| | | Cliente | Clima laboral | Familia | Aspecto laborales | Situación económica | Espiritual |
|---------------------|-------|---------|---------------|---------|-------------------|---------------------|------------|
| Estado civil | | | | | | | |
| Soltero (a) | Media | 8,33 | 7,43 | 8,16 | 7,27 | 6,98 | 7,88 |
| | Desv. | 1,64 | 1,96 | 1,78 | 2,05 | 2,00 | 1,56 |
| Casado | Media | 8,78 | 8,1 | 8,73 | 7,87 | 7,47 | 8,48 |
| | Desv. | 1,07 | 1,48 | 1,28 | 1,55 | 1,81 | 1,12 |
| Separado (a) | Media | 8,94 | 8,25 | 8,76 | 8,12 | 7,48 | 8,60 |
| | Desv. | 1,02 | 1,28 | 1,20 | 1,28 | 1,68 | 1,17 |
| Total | Media | 8,68 | 7,94 | 8,59 | 7,74 | 7,35 | 8,34 |
| | Desv. | 1,24 | 1,62 | 1,43 | 1,69 | 1,85 | 1,27 |
| Sede | | | | | | | |
| San Antonio | Media | 8,94 | 8,33 | 8,72 | 8,01 | 7,73 | 8,71 |
| | Desv. | 0,92 | 1,24 | 1,30 | 1,51 | 1,65 | 0,99 |
| Barcelona | Media | 8,47 | 7,63 | 8,48 | 7,52 | 7,05 | 8,03 |
| | Desv. | 1,41 | 1,80 | 1,52 | 1,78 | 1,94 | 1,38 |
| Total | Media | 8,67 | 7,94 | 8,59 | 7,74 | 7,34 | 8,33 |
| | Desv. | 1,24 | 1,61 | 1,43 | 1,68 | 1,85 | 1,27 |

Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones con mayor relevancia en San Antonio son cliente (8,9), familia (8,7) y espiritual (8,7), a diferencia de Barcelona, cuyo nivel de felicidad es bajo (7,05) respecto a las condiciones de situación económica. Para nadie es un secreto que una buena

remuneración aumenta la felicidad de los colaboradores; (ver Tabla 3) como lo afirman Hernández Ramos *et al.* (2017): “la satisfacción de los empleados se ve afectada por el sueldo y entre más cantidad de dinero se reciba, mejor se siente el empleado” (p. 14).

La dimensión familia (0,191) es la única que no muestra diferencias entre las sedes; esto refiere a que el profesor, sin importar la sede en la cual se encuentre laborando, percibe un apoyo similar de la familia respecto a su felicidad, mientras que en cuestión de espiritualidad (0,000) y clima laboral (0,001) se refleja una percepción mayor respecto a la felicidad entre una sede y la otra (ver tabla 2). Lo anterior concuerda con Mena Chipilliquén (2019, p. 56), quien concluye que el clima laboral y la felicidad en el trabajo se relacionan significativamente, por lo tanto, la felicidad en el trabajo responde a un buen clima laboral. Sin embargo, González Agut (2017) afirma que “al obtener altos niveles de espiritualidad en los individuos genera un beneficio para las organizaciones, ya que se desarrollan actitudes de compromiso, tolerancia y liderazgo” (p. 26).

En la institución, tanto hombres como mujeres tienen un nivel de felicidad satisfactorio, siendo cliente (8,79) la dimensión que más les aporta felicidad y situación económica (7,27) la que menos felicidad refleja. Lo primero concuerda con Mochón y Ahn (2010), quienes consideran que “tanto hombres como mujeres reflejan un grado de felicidad similar” (p. 6). A diferencia de lo anterior, Calada *et al.* (2014) afirman que “los hombres son más felices que las mujeres” (p. 54). También se evidenció que las dimensiones y la variable sexo no presentan ningún tipo de diferencias; esto concuerda con Mendoza y Gómez (2011), quienes afirman en su estudio que “no existe ninguna diferencia significativa entre hombres y mujeres” (p. 15) y García *et al.* (2021) manifestaron validar su hipótesis respecto a la calidad de vida laboral de los docentes.

Relación entre edad, años de vinculación y las dimensiones respecto a la felicidad laboral de los profesores

En la felicidad de los profesores influyen diferentes dimensiones como la edad, los años de vinculación, el clima laboral, la situación económica, la familia y la espiritualidad. Al aplicar el coeficiente de correlación de Rho Spearman, se determina que la edad presenta una relación positiva (.308**) con felicidad, lo que demuestra que entre más edad tengan los profesores mayor es su nivel de felicidad. Lo anterior concuerda con Núñez Barriopedro *et al.* (2017, p. 6), quienes afirman que los niveles más altos de felicidad se encuentran en los mayores de 68 años.

La edad muestra una relación positiva frente a todas las dimensiones, como se puede observar en la tabla 4. La familia tiene la mejor calificación (.293**), seguida de situación económica (.253**) y aspectos laborales (.213**); esto quiere decir que, a medida que pasan los años, los profesores van mejorando tanto su calidad de vida como la de sus familiares y, así mismo, mejoran su economía y sus relaciones laborales.

Los años de vinculación presentan una relación positiva de (.241**) con la dimensión familia; esto quiere decir que los profesores, entre más tiempo trabajan en la universidad, mejores son las condiciones de sus familiares respecto a la felicidad, a diferencia de la espiritualidad (-0,041) y clima laboral (-0,051), que presentan relaciones negativas. Esto indica que las dos variables se están correlacionando en sentido inverso, lo cual permite observar como esto puede aportar a la capacidad de motivar y comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Sarmiento *et al.*, 2022).

Tabla 4. Relación entre años de vinculación y las dimensiones.

| Rho e Spearman | | Cliente | Clima laboral | Familia | Aspectos laborales | Situación económica | Espirituald |
|--|-----------------------------|---------|---------------|---------|--------------------|---------------------|-------------|
| Años de vinculación con la universidad | Coefficiente de correlación | ,040 | -,051 | ,241** | ,033 | ,059 | -,041 |
| | Sig. (bilateral) | ,543 | ,434 | ,000 | ,615 | ,362 | ,526 |
| Edad | Coefficiente de correlación | ,178** | ,123 | ,293** | ,213** | ,253** | ,260** |
| | Sig. (bilateral) | ,006 | ,057 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, se encuentra la relación de las dimensiones con la felicidad y las dimensiones entre sí. Como se puede observar en la tabla 5, las relaciones más altas se encuentran en aspectos laborales (,893**), clima laboral (,790**), situación económica

(,773**) y espiritualidad (,748**). Respecto a lo anterior, Gómez Cárdenas *et al.* (2019) infieren que “tanto el clima laboral como los aspectos laborales son muy importantes en la satisfacción de los colaboradores” (p. 58).

Tabla 5. Relación entre felicidad y las dimensiones.

| | | felicidad | Cliente | Clima laboral | Familia | Aspectos laborales | Situación económica | Espiritual |
|---------------------|----------------------------|-----------|---------|---------------|---------|--------------------|---------------------|------------|
| Felicidad | Coeficiente de correlación | 1 | | | | | | |
| | Sig. (bilateral) | | | | | | | |
| Cliente | Coeficiente de correlación | ,680** | 1 | | | | | |
| | Sig. (bilateral) | 0 | | | | | | |
| Clima laboral | Coeficiente de correlación | ,790** | ,692** | 1 | | | | |
| | Sig. (bilateral) | 0 | 0 | | | | | |
| Familia | Coeficiente de correlación | ,527** | ,214** | ,147* | 1 | | | |
| | Sig. (bilateral) | 0 | 0,001 | 0,023 | | | | |
| Aspectos laborales | Coeficiente de correlación | ,893** | ,573** | ,781** | ,347** | 1 | | |
| | Sig. (bilateral) | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| Situación económica | Coeficiente de correlación | ,773** | ,354** | ,461** | ,390** | ,616** | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Espiritual | Coeficiente de correlación | ,748** | ,506** | ,541** | ,276** | ,628** | ,555** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

1.1 Nivel de felicidad laboral de los profesores.

De manera general, se determinó que el nivel de felicidad tanto en las facultades como en las sedes es satisfactorio (8,1); esto quiere decir que, en promedio, el profesorado tiene la misma percepción de felicidad sin importar la facultad y la sede en la cual se encuentren desarrollando sus actividades laborales. Lo anterior concuerda con el estudio realizado por Aceves Sánchez *et al.* (2017), quienes “indican que los profesores en general reportan un nivel de felicidad muy satisfactorio” (p. 28).

También se observó que tanto hombres (8,11) como mujeres (8,09) tienen un nivel de felicidad satisfactorio; esto quiere decir que, sin importar el sexo, todos los profesores de la universidad perciben la felicidad de la misma manera. A diferencia de lo an-

terior, Núñez *et al.* (2017) difieren con que las mujeres son más felices que los hombres (p. 16), en lo que concuerdan con Fierro y López (2015), quienes afirman que las mujeres son generalmente más felices que los hombres sin importar su edad (p. 23); de ahí la necesidad de generar valor en las personas dentro de las organizaciones (Torres-Flórez, 2020).

Respecto al tipo de contratación, se observó que, sin importar si los profesores son de planta, ocasionales o catedráticos, su nivel de felicidad es satisfactorio; así mismo sucede con el estado civil, debido a que en promedio los profesores solteros, casados y separados perciben la felicidad de la misma manera (ver tabla 6). A diferencia de lo anterior, Gerstenblüth *et al.* (2013) difieren ya que solo consideran a las personas casadas o que viven en unión libre suelen ser más felices” (p. 15).

Tabla 6. Media de la felicidad por variables categóricas.

| | | Media | Desv. | | | Media | Desv. |
|-----------------------------|--------------|---------|---------|--------------|--------------------|---------|---------|
| Facultad | FCE | 8,46 | 0,8729 | Sede | San Antonio | 8,41 | 0,90857 |
| | FCS | 8,33 | 0,97021 | | Barcelona | 7,86 | 1,30368 |
| | FCE | 7,73 | 1,41408 | Sexo | Mujeres | 8,09 | 1,07971 |
| FCAYRN | 7,75 | 1,40911 | Hombres | | 8,11 | 1,25725 | |
| | FCH | 8,12 | 1,04567 | Estado civil | Soltero | 7,68 | 1,48218 |
| Tipo de contratación | Planta | 8,43 | 1,07453 | | Casado/unión libre | 8,24 | 1,01919 |
| | Ocasionales | 7,59 | 1,46085 | | Separados | 8,36 | 1,03804 |
| | Catedráticos | 8,27 | 0,93101 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Al aplicar la prueba comparación de medias junto con análisis de la varianza, se evidenció que la felicidad no muestra diferencias con respecto al sexo (0,895); esto quiere decir que los profesores, sin importar su género, perciben la felicidad de la misma manera. Lo anterior concuerda con Moyano y Ramos (2007), quienes concluyen que entre la felicidad y el género no se encontraron diferencias significativas (p. 13); así mismo lo describe Gijón Espinosa (2017) en su estudio, donde difiere en que no hay ningún tipo de diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la felicidad.

Por otra parte, la felicidad sí muestra diferencias en la variable estado civil (0,004) y facultad (0,002). Esto quiere decir que algunos profesores tienen una

percepción mayor de felicidad dependiendo de su estado civil y la facultad en la cual se encuentren laborando; sin embargo, tanto la sede (0,000) como el tipo de contratación (0,000) tienen una percepción mayor respecto a la felicidad.

Por último, se determinaron los elementos que aportaron los niveles más altos de felicidad teniendo en cuenta el tipo de contratación (ver tabla 28); entre las más destacadas se encuentra el sentimiento de orgullo que tienen los profesores al trabajar en la universidad (9,69), seguido del propósito de vida que tienen al trabajar como educadores (9,65), el respaldo de sus familiares (9,55) y, por último, los logros de sus compañeros (9,45).

Tabla 7. Preguntas sobre qué les genera felicidad a los profesores según su tipo de contratación.

| Tiempo completo planta | | Tiempo completo ocasional | | Catedrático | |
|--|--------------|--|--------------|--|--------------|
| Preguntas | Media | Preguntas | Media | Preguntas | Media |
| 36. ¿Cree que su vida tiene propósito trabajando como profesor? | 9,62 | 36. ¿Cree que su vida tiene propósito trabajando como profesor? | 9,19 | 35. ¿Se siente orgulloso de trabajar para la universidad? | 9,69 |
| 17. ¿El respaldo que le brinda su familia lo motiva a desempeñar mejor su labor? | 9,49 | 17. ¿El respaldo que le brinda su familia lo motiva a desempeñar mejor su labor? | 9,12 | 36. ¿Cree que su vida tiene propósito trabajando como profesor? | 9,65 |
| 39. ¿Los logros de mis compañeros me hacen sentir bien? | 9,45 | 39. ¿Los logros de mis compañeros me hacen sentir bien? | 9,04 | 17. ¿El respaldo que le brinda su familia lo motiva a desempeñar mejor su labor? | 9,55 |

Fuente: Elaboración propia.

También, al determinar cuáles elementos estaban afectando la felicidad de los profesores (ver tabla 29), se observa en un análisis por tipo de contratación que a los profesores de planta lo que más los afecta es la falta de políticas que fomenten el desarrollo de la espiritualidad en el trabajo (5,57) y su poca participación en actividades espirituales para mejorar su en-

torno laboral (7,09). Al igual que a los profesores de planta, a los profesores ocasionales lo que más les genera infelicidad es la falta de políticas que fomenten el desarrollo de la espiritualidad en el trabajo (5,41), seguido de la falta de motivación e incentivos para desarrollar su trabajo (6,37) y las pocas oportunidades de desarrollo por parte de la institución (6,38).

Tabla 8. Preguntas que generan menor satisfacción a los profesores según su tipo de contratación.

| Tiempo completo planta | | Tiempo completo ocasional | | Catedrático | |
|---|-------|--|-------|--|-------|
| Preguntas | Media | Preguntas | Media | Preguntas | Media |
| 32. ¿Las políticas de mi organización fomentan el desarrollo de la espiritualidad en el trabajo? | 5,57 | 32. ¿Las políticas de mi organización fomentan el desarrollo de la espiritualidad en el trabajo? | 5,41 | 19. ¿La institución realiza las afiliaciones y pagos a seguridad social y a entidades de bienestar en forma puntual para el uso y disfrute familiar? | 5,30 |
| 33. ¿Participar en prácticas que mejoran su espiritualidad le ayuda a mejorar su desempeño laboral? | 7,09 | 21. ¿La institución lo motiva e incentiva a realizar mejor su trabajo? | 6,37 | 32. ¿Las políticas de mi organización fomentan el desarrollo de la espiritualidad en el trabajo? | 6,85 |
| | | 29. ¿La universidad le proporciona oportunidades para su desarrollo personal, profesional y laboral? | 6,38 | 27. ¿El ingreso que recibe de su trabajo es suficiente para cubrir los gastos mensuales propios o los de su familia? | 6,85 |

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los profesores catedráticos, la pregunta con el más bajo nivel de felicidad es la falta de la afiliación y de los pagos de seguridad social para el uso personal y de sus familias (5,30), seguido de la falta de políticas que fomenten el desarrollo espiritual en el trabajo (6,85) y la insuficiencia del ingreso para cubrir los gastos tanto personales como familiares (6,37).

CONCLUSIONES

Es de vital importancia resaltar los elementos organizacionales y las variables que les generan felicidad a los profesores de la universidad. De manera general, se destacaron las dimensiones cliente (8,68), familia (8,59) y espiritualidad (8,34), debido a que reportaron las mejores valoraciones, respecto a las dimensiones situación económica, aspectos laborales y clima laboral, que presentaron menor valoración; sin embargo, todas se encuentran en

un nivel satisfactorio/medio de acuerdo a la escala de interpretación.

La percepción de felicidad que tienen los profesores unillanistas respecto a la sede en la que trabajan, la facultad y el tipo de contratación es satisfactoria; lo mismo ocurre con el estado civil, el sexo y el nivel educativo, debido a que los resultados demuestran que, sin importar que sea hombre o mujer, soltero, casado o separado, demuestra que se siente satisfecho de trabajar en la institución.

Por otra parte, se evidenció que la edad se correlaciona positivamente con la felicidad y con otras dimensiones; esto quiere decir que, con el pasar de los años, los profesores son personas más felices, con una vida estable y una buena relación tanto personal como laboral, profesional y espiritual. También se destaca la importancia que juega el papel espi-

ritual en la vida de una persona, debido a que un individuo que tiene una estrecha relación con un ser superior refleja mejor confianza en sí mismo y mejora las relaciones con quienes lo rodean. En este caso particular, se recomienda a las instituciones establecer actividades para los profesores que fomenten el desarrollo del ser espiritual; para ello, se deberán tener en cuenta las filiaciones de carácter religioso para no ir en contravía de creencias particulares.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS

- Aceves Sánchez, J., Ross Argüelles, G., Ochoa Ávila, E. y Sotelo Quiñonez, T. I. (2017). Estudio exploratorio de los niveles de felicidad en profesores Universitarios. *La sociedad académica*. <https://www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista50.pdf#page=25>
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una Escala Factorial para Medir la Felicidad. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28440110.pdf>
- Aranda, E. y Leyton. (2016). La gerencia de la felicidad: un nuevo modelo para la gestión. [Tesis de Postgrado, Universidad Militar Nueva Granada] Repositorio Institucional Universidad Militar Nueva Granada <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/15964>
- Araya Castillo, L. y Pedreros Gajardo, M. (2019). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15333870004.pdf>
- Barriga Flores, A. T. y Rendón Morán, A. M. (2016). Impacto de la remuneración percibida sobre la satisfacción laboral en las familias del nivel socioeconómico c del distrito de Arequipa, 2016. [Tesis de Pregrado, Universidad Católica San Pablo] Repositorio UCSP http://54.213.100.250/bitstream/UCSP/14872/1/BARRIGA_FLORES_ANA_IMP.pdf
- Calada, S., Gómez, F. y Valera, J. (2014). *Trabajo de investigación Final: Felicidad en el Trabajo*. [Tesis de Pregrado, Universidad Argentina de la Empresa]. Repositorio Institucional UADE <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/5036/CELADA%20-%20TIF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz Mejía, J., Ramírez, S. M. y Sánchez, D. P. (2015). *La felicidad organizacional, un nuevo reto de intervención en la gestión Humana para aumentar la productividad y motivación laboral*. [Tesis de Especialización, Universidad Sergio Arboleda] Repositorio Universidad Sergio Arboleda, <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/956/La%20felicidad%20organizacional%20%20un%20nuevo%20reto%20de%20intervencion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fierro, I. y López, J. P. (2015). Determinantes de la felicidad en los administradores: una investigación realizada en las farmacias del grupo Difare en Ecuador. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/pdf/1872/187243745008.pdf>
- García Restrepo, L., Giraldo Agudelo, D., Aguirre-Loaiza, H., Núñez, C., & Quiroz-González, E. (2021). Calidad de vida laboral y autoeficacia profesional en docentes de educación superior. *Praxis*, 17(1), 85–98. <https://doi.org/10.21676/23897856.3539>
- Gerstenblüth, M., Melgar, N. y Rossi, M. (2013). Ingreso y desigualdad, ¿cómo afectan la felicidad en América latina? *SciELO*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47722013000100008
- Gijón Espinosa, V. (2017). La percepción del profesorado sobre la felicidad. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=125330>
- Gómez Cárdenas, E. E., Borda, A., Giraldo Valencia, L. M., Cortés Ávila, S. y Forigua Tamayo, S. D. (2019). Influencia de la felicidad en la productividad de los trabajadores en las organizaciones de Colombia. [Tesis de Especialización, Universidad EAN] Repositorio Universidad EAN <https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/9748/GiraldoLina2019?sequence=1&isAllowed=y>

- González Agut, V. (2017). *Espiritualidad en el trabajo y felicidad: un cambio en el pensamiento organizacional*. repositori.uji.es. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/169572/TFG_2017_GonzalezAgutVictor.pdf?sequence=1
- Jiménez Sierra, D., Ortiz Padilla, M., Monsalve Perdomo, M., & Gómez García, M. (2020). "Felicidad" asociada al bienestar laboral: categorización de variables. *Revista Venezolana De Gerencia*, 25(90), 462-476. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32393>
- Hernández Ramos, C. N., Rodríguez Hernández, M. A. y Márquez González, R. A. (2017, noviembre). *Influencia del sueldo recibido en la satisfacción laboral y en el cumplimiento de las actividades asignadas a los trabajadores*. *Influencia del sueldo recibido en la satisfacción laboral y en el cumplimiento de las actividades asignadas a los trabajadores*. <https://www.riico.net/index.php/riico/article/viewFile/1437/1100>
- Navarro Vilorio, I. (2022). La evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. *Praxis*, 18(2), 377–395. <https://doi.org/10.21676/23897856.4624>
- Mena Chapilliquén, M. I. (2019). *Clima laboral y felicidad en el trabajo. Caso: Caja Piura Área de servicios eléctricos 2017*. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Piura] Repositorio Institucional UNP. <http://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/2083/ADM-MEN-CHA-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, M. y Gómez, B. (2011). Felicidad: análisis de drivers entre Chile y Canadá. *Revista académica de la Universidad de Chile*. <https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/EDA/article/view/56369/59720>
- Mena Chapilliquén, M. I. (2019). Clima laboral y felicidad en el trabajo. Caso: Caja Piura Area de servicios electricos 2017. [Tesis de Pregrado] [repositorio.unp.edu.pe](http://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/2083/ADM-MEN-CHA-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y). <http://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/2083/ADM-MEN-CHA-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moccia, S. (2016). Felicidad en el Trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 143-151. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2699.pdf>
- Mochón, F. y Ahn, N. (2010). La felicidad de los españoles: factores explícitos. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/pdf/969/96915832001.pdf>
- Moyano Díaz, E. y Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la región del Maule. *Redalyc.org*. <https://www.redalyc.org/pdf/650/65027764012.pdf>
- Núñez Barriopedro, E., Ravina Ripoll, R. y Ahumada Tello, E. (2017). Análisis de la situación actual de la felicidad corporativa de los millennials en España, desde el barómetro del centro de investigaciones sociológicas. *Revista Académica ECO*. <http://www.revistasguatemala.usac.edu.gt/index.php/race/article/viewFile/1071/949>
- Quinto Llancchua, F. (2015). Cultura organizacional y bienestar laboral de los trabajadores administrativos de la universidad nacional José María Arguedas. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional José María Arguedas] Repositorio Institucional UNJMA <https://repositorio.unajma.edu.pe/handle/20.500.14168/229>
- Seminara, G. (2022). Desarrollo Personal: redefinir el significado del éxito (1a Edición). Abrapalabra. Buenos Aires. <https://books.google.com.co/books?id=P76UEAAAQBAJ&lpg=PT25&ots=G-0wlgxDnq&dq=%22el%20hombre%20que%20hace%20que%20todo%20lo%20que%20lleve%20a%20su%20felicidad%22%2C&pg=PT2#v=onepage&q=%22el%20hombre%20que%20hace%20que%20todo%20lo%20que%20lleve%20a%20su%20felicidad%22,&f=false>
- Sarmiento Martínez , A. M. ., Moreno Acero, I. D., & Morón Castro , C. . (2023). Engagement Académico: un elemento clave en la educación virtual . *Praxis*, 18(1), 140–157. <https://doi.org/10.21676/23897856.3695>
- Sanín Posada, A., López Velázquez, A. y Gómez Granada, B. (2016). Los efectos del tipo de contrato laboral sobre la felicidad en el trabajo, el optimismo y el pesimismo laborales. *Revista interamericana de psicología ocupacional*, 10. <http://revista.cinccel.com.co/index.php/RPO/article/view/166/158>

Torres-Flórez, D. (2020). La generación de valor entre las personas y las organizaciones. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones Y Negocios)*, 7(1), 4-8. <https://doi.org/10.22579/23463910.211>

Velázquez, R. P. y Aguilar Rascón, O. (2012). La felicidad como elemento del desarrollo sostenible desde la Organización. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34223328006>

Tipos de actividad cognitiva y grado de pensamiento espacial en estudiantes de grado noveno al representar poliedros

Types of cognitive activity and degree of spatial thinking in ninth year students when representing polyhedra

Yudy Yasmín Sánchez-Barrera¹  
Laura Givelly Peña-Garzón² 

¹ Magíster en Educación Matemática. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Correo electrónico: yudy.sanchez@uptc.edu.co

² Magíster en Educación Matemática. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Correo electrónico: lauragivelly.pena@uptc.edu.co

Recibido: 07 de diciembre de 2020

Aceptado: 22 de marzo de 2023

Publicado en línea: 13 de abril de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Sánchez-Barrera, Y. Y. y Peña-Garzón, L. G. (2023). Tipos de actividad cognitiva y grado de pensamiento espacial en estudiantes de grado noveno al representar poliedros. *Praxis*, 19(1). 69-86

RESUMEN

El pensamiento espacial es uno de los ejes centrales del estudio de la geometría, la cual ocupa un lugar importante en los planes de estudio en los diferentes niveles educativos. En este trabajo se determinaron los tipos de actividad cognitiva y el grado de pensamiento espacial de un grupo de estudiantes de grado noveno al experimentar con representaciones semióticas de poliedros. Adicionalmente, se contrastaron las definiciones de prisma y pirámide en dos grupos de estudiantes, analizando los libros y sitios web de mayor consulta por ellos. Se utilizó un enfoque de investigación mixto, con un diseño preexperimental apoyado en un análisis descriptivo y correlacional, sustentado en la teoría de las representaciones semióticas de Duval. Se determinaron dificultades en el uso del lenguaje verbal al describir poliedros y un bajo nivel de pensamiento espacial para transformar una figura 3D. Se evidenció que no hay diferencia significativa en las concepciones deficientes dadas por los dos grupos de estudiantes. Se atribuyó parte de las dificultades a los errores y la forma de presentar la temática de poliedros en libros y sitios web, y se plantea la necesidad de diseñar ambientes en los que no se priorice la comprensión de poliedros a través de la definición.

Palabras clave: pensamiento espacial; actividad cognitiva; prismas; pirámides; representaciones semióticas.

ABSTRACT

Spatial thinking is one of the central axes of the study of geometry, which occupies an important position in the curriculum at different educational levels. In this paper we determine the types of cognitive activity and the level of spatial thinking of a group of ninth year students in their experience with semiotic representations of polyhedra. Additionally, the definitions of prism and pyramid were contrasted in two groups of students, analysing the books and websites most consulted by them. A mixed research approach was used, with a pre-experimental design supported by a descriptive and correlational analysis, based on Duval's theory of semiotic representations. Difficulties were determined in the use of verbal language when describing polyhedra and a low level of spatial thinking to transform a 3D figure. It was evidenced that there is no significant difference in the deficient conceptions given by the two groups of students. Part of the difficulties were attributed to errors and the way of presenting the subject of polyhedra in textbooks and websites and the need to design environments in which the understanding of polyhedra is not prioritised through the definition.

Keywords: spatial thinking; cognitive activity; prisms; pyramids; semiotic representations.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento espacial ha sido objeto de investigación tanto de psicólogos como de educadores matemáticos y, como eje fundamental en el estudio de la geometría, ha estado presente desde hace muchos años en los currículos escolares, aunque no siempre de manera prioritaria. El razonamiento espacial y geométrico, principalmente sobre formas tridimensionales, también se ha relacionado con la geometría extraescolar en casi cualquier actividad cotidiana (deportiva, cultural, laboral, social, entre otras) que se realiza. Particularmente, se tiene a Wai *et al.* (2009), quienes examinaron la importancia de la capacidad espacial en las actividades educativas y en el mundo laboral, prestando especial atención a la relación existente entre tareas relacionadas con habilidades espaciales y los ámbitos CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

El interés de poner en práctica diferentes estrategias, teorías y herramientas tecnológicas que brinden a los estudiantes la oportunidad de ejercitar y mejorar sus habilidades espaciales se muestra en las discusiones que han tenido lugar dentro de los grupos de estudio de geometría, presentes en diversos eventos internacionales, nacionales y regionales sobre investigación en educación matemática. Por ejemplo, el *International Congress on Mathematical Education*, en su versión 14 (ICME 14), y la *Conference of European Research in Mathematics Education*, en su versión 11 (CERME 11), son encuentros internacionales que se destacan por abordar discusiones relacionadas con la educación en geometría y sus prácticas, los procesos matemáticos como la argumentación, la visualización, las habilidades espaciales y la importancia de la semiótica en el desarrollo del pensamiento geométrico. El objetivo principal de estos diálogos es interrogar sobre la importancia de la investigación para comprender el papel de los diferentes procesos en la enseñanza y el aprendizaje de la geometría en todos los niveles (ICME14, 2021; Jankvist *et al.*, 2019).

A nivel nacional y regional se tienen, respectivamente, el Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (ECME17, 2018) y las Olimpiadas Matemáticas Regionales, organizadas por algunas instituciones educativas como El Rosario, de la ciudad de Tunja, y la Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara, de la ciudad de Chiquinquirá. En estos escenarios el pensamiento espacial y los sistemas geométricos

también hacen su aparición y de hecho han adquirido cada vez más lugar dentro del foco de estudio. Se trata de eventos en los que predominan las actividades de manipulación de material real, las cuales, además de conducir a los estudiantes a que ejerciten su pensamiento métrico-espacial, los lleva a adquirir otro tipo de habilidades como la argumentación y el razonamiento en otros tipos de pensamiento.

Así pues, es evidente la búsqueda constante por profundizar y renovar el estudio y la investigación de enfoques que permitan enfatizar la comprensión de los sistemas geométricos y, principalmente, del pensamiento espacial. La semiótica y la visualización se han posicionado en los primeros lugares de interés para los investigadores, matemáticos y docentes en ejercicio, quienes las han vinculado a través del tiempo en sus prácticas pedagógicas dando una importancia especial a las representaciones 3D. Esto obedece al hecho de que los sistemas geométricos se construyen a través de la exploración activa y la modelación del espacio, tanto para la situación de los objetos en reposo como para el movimiento.

Esta construcción de conocimiento se entiende como un proceso cognitivo de interacciones, que avanza desde un espacio intuitivo o sensorio-motor (relacionado con la capacidad práctica de actuar en el espacio manipulando objetos, localizando situaciones en el entorno y efectuando desplazamientos, medidas, cálculos espaciales, etc.) a uno conceptual o abstracto (vinculado a la capacidad de utilizar diferentes registros y representaciones espaciales, reflexionando y razonando sobre propiedades geométricas abstractas, tomando sistemas de referencia y prediciendo los resultados de las diferentes manipulaciones mentales (MEN, 2006).

Desarrollo del pensamiento espacial

En Colombia, los lineamientos curriculares suministrados por el MEN (1998) para apoyar la fundamentación y el estudio del área de las matemáticas en las instituciones educativas del país consideran el pensamiento espacial como el conjunto de procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y se manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones y sus diversas traducciones a representaciones materiales. Dentro de los aspectos importantes para el estudio del pensamiento

espacial se mencionan: i) la exploración activa del espacio tridimensional en la realidad externa y en la imaginación; ii) la representación de objetos sólidos ubicados en el espacio, y iii) las transformaciones (MEN, 1998).

Registros de representación semiótica

Duval (2017) afirma que el trabajo con distintos registros semióticos y diferentes representaciones es el que asegura el éxito del aprendizaje de la matemática. En ese orden de ideas, se deben reconocer los datos o información relevantes en el contenido de la representación dada para luego transformarla, ya sea en otro registro —en cuyo caso se habla de conversión— o realizando las operaciones específicas del registro seleccionado —en lo que se denomina como tratamiento—.

La implementación de la semiótica en el estudio de la actividad matemática se relaciona con el uso de signos en matemáticas y su carácter antropológico (Radford, 2006). En este mismo sentido, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, “El foco primario en la perspectiva semiótica es la actividad comunicativa en matemáticas usando signos. Esto implica tanto la recepción y comprensión vía escuchar y leer, y la producción de signos vía hablar y escribir” (Ernest, 2006, p. 69).

Por otro lado, se tiene que las figuras geométricas dependen de dos registros de representación cognitivamente heterogéneos, pero de obligatoria articulación para el aprendizaje de la geometría: registro verbal y registro de visualización. Así, se pueden presentar varios enunciados que generan diferentes figuras geométricas para una misma representación visual, y a su vez se pueden dar distintas representaciones visuales para un único enunciado (Duval y Sáenz-Ludlow, 2016).

Visualización para el proceso de representación de poliedros

En este trabajo se asume la visualización tal como la define Arcavi (2003), esto es,

la capacidad, el proceso y el producto de la creación, interpretación, uso y reflexión sobre figuras, imágenes, diagramas, en nuestra mente, sobre el papel o con herramientas tecnológicas

con el propósito de representar y comunicar información, pensar y desarrollar ideas y avanzar en la comprensión (p. 217).

Una representación semiótica no muestra las cosas como están en el entorno 3D o como se pueden proyectar físicamente en 2D, sino que refleja una organización de relaciones entre unidades representacionales. Dichas unidades pueden ser formas 1D o 2D (figuras geométricas), coordenadas (gráficos cartesianos), proposiciones (gráficos deductivos proposicionales o gráfico de prueba) o palabras (redes semánticas) (Duval, 1999).

Cuando se producen gráficamente, las representaciones semióticas están sujetas a la perceptiva visual. En ese sentido, la visualización siempre se muestra dentro de la percepción visual o dentro de su extensión mental. Algunas representaciones semióticas, como los dibujos, apuntan a ser representaciones icónicas, es decir, percepciones previas del objeto representado, desde su carácter concreto. En matemáticas, sin embargo, la visualización no funciona con representaciones tan icónicas: mirarlas no es suficiente para ver, es decir, para darse cuenta de lo que realmente está representado y comprenderlo (Duval, 1999).

Una de las operaciones de deconstrucción es aquella que se basa en la percepción para transformar las unidades de figuras en otras de la misma dimensión, por ejemplo, 2D en 2D o 3D en 3D. Otra alternativa es la deconstrucción dimensional de las formas, como nD en $(n - 1)D$. La solución de un problema de geometría en el espacio 3D, en particular, requiere necesariamente una operación de este último tipo, es decir, dejar de ver las características generales 3D de la figura de partida para pasar a ver las características de las partes 2D que las conforman. En este caso, se deben deconstruir dimensionalmente todas las formas reconocidas, antes que construir figuras instrumentalmente o con un software, y aprender a ver, sin recurrir primero a las mediciones (Duval, 2017). Por ejemplo, la figura de un cubo o una pirámide (3D/2D) se puede descomponer en una configuración de cuadrados o triángulos (en unidades figurales 2D/2D); los polígonos se descomponen a su vez en segmentos de recta (en unidades figurales 1D/2D), y las rectas o los segmentos se pueden descomponer en puntos (en unidades 0D/2D) (Duval y Sáenz-Ludlow, 2016).

Tipos de actividad cognitiva y grado de pensamiento espacial en estudiantes de grado noveno

Las representaciones gráficas enriquecen y profundizan el estudio y la comprensión del pensamiento espacial. De esa manera, el uso de procesos como las representaciones semióticas y la visualización ha fortalecido la información espacial que se percibe al observar los objetos tridimensionales. Hay distintos tipos de tales representaciones, importantes todas para resaltar diferentes aspectos del espacio, al igual que para desarrollar y completar la percepción adquirida en un primer registro y para alcanzar la apropiación de los objetos matemáticos de estudio.

El pensamiento espacial se centra en el desarrollo de la perspectiva espacial, en las percepciones, en

la comprensión y el uso de las propiedades de las figuras 2D y 3D, así como en el efecto que ejercen sobre estas las diferentes transformaciones. El reconocimiento de propiedades y relaciones a partir de la observación hace que se generen conjeturas, generalizaciones, análisis y resolución de situaciones problema que propician diferentes miradas desde lo analítico y lo transformacional (MEN, 1998).

Mizzi (2017), en su libro *The Relationship between Language and Spatial Ability*, menciona el modelo integrador para habilidades espaciales que planteó Pinkernell, después de concluir que los modelos psicológicos no eran suficientes para ofrecer resultados apropiados en el campo de la educación matemática. Con base en este modelo, en la tabla 1 se plantean las categorías del pensamiento espacial que se establecieron.

Tabla 1. Categorías del pensamiento espacial.

| Categorías del pensamiento espacial | Indicador |
|-------------------------------------|---|
| Operación visual-espacial | Acción mental (posición, forma, bosquejo, descripción o transformación) del objeto 3D en su contexto real. |
| Pensamiento geométrico | Reconocimiento, descripción, transformación y comprensión del objeto 3D, considerando sus características geométricas. |
| Visualización espacial | Interpretación y construcción de diferentes formas de representación del objeto visual 3D utilizando los términos geométricos apropiados de los elementos que lo conforman. |
| Pensamiento espacial | Deconstrucción, descomposición o desarrollo del objeto 3D en partes más pequeñas 3D o en 2D. |

Fuente: elaboración propia basada en Mizzi (2017).

Teniendo en cuenta que en muchos casos no hay acceso directo a los objetos matemáticos, sino únicamente a sus representaciones, se dice que solo es posible trabajar en las representaciones semióticas y desde ellas, ya que son el medio de procesamiento. Las funciones cognitivas que están involucradas en el acto del pensamiento matemático (noesis) incluyen la transformación de esas representaciones semióticas obtenidas en el contexto de un problema propuesto en otras representaciones semióticas. De tal modo, puede afirmarse que no existe una verdadera comprensión en matemáticas para los estudiantes que no incorporan a su arquitectura cognitiva los diversos registros de representaciones semióticas que se

utilizan para hacer matemáticas, incluso los de visualización (Duval, 1999).

Fundamentación del problema

Al hacer una revisión detallada de los resultados correspondientes al desarrollo del pensamiento espacial en las pruebas nacionales estandarizadas de los estudiantes de grado noveno (Saber 9) del año 2017 de la institución educativa Liceo Nacional José Joaquín Casas, de la ciudad de Chiquinquirá, y analizar el informe de análisis histórico y comparativo por colegio de los resultados de dichas pruebas en el área de matemáticas, se encontró que los estudiantes respondieron más de la mitad de las preguntas de manera equivocada en 12 de los 18 aprendizajes

propios del pensamiento espacial. Estos 12 aprendizajes corresponden a los planteados en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y en la matriz de referencia de matemáticas de grado noveno que hacen parte de cada una de las diferentes competencias —razonamiento, resolución y comunicación— definidas de acuerdo a los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en el área de matemáticas, trazados por el MEN. Los seis aprendizajes restantes tienen entre el 40 % y el 50 % de respuestas incorrectas (MEN, 2016).

Adicionalmente, el análisis de rendimiento académico llevado a cabo en varias reuniones de docentes del departamento de matemáticas de la institución educativa hizo evidente la falta de tiempo que se le dedicaba, principalmente, al desarrollo del pensamiento espacial y a los sistemas geométricos. Esto llevó a los docentes de la institución a plantear nuevas estrategias de trabajo. Una de ellas fue el paso del estudio de la geometría durante el último periodo académico del año lectivo al estudio durante el transcurso del año escolar, con una intensidad de una hora semanal. Sin embargo, comparando los resultados académicos obtenidos por los estudiantes y los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas, antes y después de modificar la intensidad horaria de estudio, no se reflejaron cambios significativos.

De igual forma, algunos docentes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) expresaron que los estudiantes que ingresaban a los primeros semestres de los programas de Matemáticas y Licenciatura en Matemáticas contaban con limitada claridad en cuanto al trabajo con cuerpos geométricos. Asimismo, observaron que existía confusión cuando se les pedía representar gráficamente los objetos prisma triangular y pirámide triangular.

Por otro lado, se tiene que mencionar el libre acceso a la web, fuente muy popular y viable en la elaboración de trabajos y tareas cuyo uso se ha implementado recientemente entre los estudiantes de todos los niveles del Liceo Nacional. La excesiva cantidad de información disponible en la red es interpretada de diferente manera, en la que el nivel educativo del individuo desempeña un papel muy importante. Infortunadamente, en los reportes presentados por el consejo académico de la institución educativa se señala que muchos de los estudiantes de secundaria

que consultan estos medios dan credibilidad a todo lo que allí se encuentra, sin detenerse a reflexionar en lo que transcriben. Este recurso, aunque muy útil en el proceso de aprendizaje, puede generar malas interpretaciones, confusiones o introducir conceptos erróneos cuando no se tiene la orientación docente adecuada. Para el caso en análisis, se examinó el contenido relacionado a poliedros en algunos sitios web, al igual que en algunos libros de texto escolares, con el fin de determinar el lenguaje y los procesos utilizados al abordar el estudio de estos objetos tridimensionales.

A nivel local, nacional, e internacional, existen investigaciones dedicadas al desarrollo del pensamiento espacial y al estudio y fortalecimiento del aprendizaje de cuerpos geométricos. Por una parte, se destaca el trabajo de Esquivel (2018), quien aduce que la mayoría de estudiantes relacionan correctamente la representación en el plano de algunos cuerpos geométricos con su representación tridimensional, pero tienen dificultades para descomponer cuerpos 3D en figuras planas. En este mismo sentido, Toro (2017) menciona la importancia de la comprensión de las representaciones gráficas de los cuerpos a partir de la manipulación de materiales tridimensionales. Finalmente, Suárez y Ramírez (2011) enfatizan en la motivación que surge como resultado de la manipulación de materiales como plegados o troquelados y del uso de herramientas informáticas como el software Cabri 3D en la construcción, transformación e identificación de los elementos de algunos sólidos.

También existen algunas investigaciones relacionadas con representaciones semióticas, visualización y el aprendizaje basado en problemas. Entre ellas se destaca la de D' Amore y Fandiño (2012), quienes reiteran la importancia de la conciencia crítica del docente en la práctica de la aplicación de los sistemas semióticos para que los estudiantes no lleguen a confundir el objeto matemático con sus representaciones. Blanco (2009), a su vez, evidenció mayor dificultad de los alumnos al intentar describir y argumentar las características de los cuerpos y sus propiedades, al igual que la presencia de prototipos de representaciones de cuerpos tridimensionales, principalmente de cubos y pirámides, y el diseño e interpretación de representaciones planas de cuerpos geométricos tridimensionales. Baloco y López

(2022) por su parte, argumentan que el aprendizaje basado en problemas y los ambientes de aprendizaje, influyen en la mejora de la comprensión de las situaciones que se plantean, permitiendo que los estudiantes realicen un análisis mucho más detallado de la situación, apoyado, sobre todo, por el trabajo en equipo que permite que los estudiantes intercambien opiniones y lleguen a consensos.

Con las consideraciones anteriores y la aplicación de métodos empíricos como la entrevista a docentes de educación media y superior y la experiencia de las investigadoras, se pudo constatar que existen fallencias reflejadas en los estudiantes de todo ámbito escolar en el aprendizaje significativo de los objetos matemáticos que llevan al fortalecimiento del pensamiento espacial.

Según este hallazgo, el propósito principal del estudio consistió en el diseño y la aplicación de un instrumento que permitiera determinar las habilidades del pensamiento espacial de los estudiantes de grado 9-1 de la institución educativa Liceo Nacional José Joaquín Casas, de la ciudad de Chiquinquirá, al experimentar con diferentes representaciones semióticas de algunos poliedros. A partir de los resultados de esta prueba, se realizó una comparación entre este grupo y los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Matemáticas para determinar si había diferencias en las concepciones de los objetos matemáticos prisma y pirámide, lo cual condujo a finalizar con el análisis de libros de texto y páginas de internet, priorizando la forma en que presentan la temática en torno a los poliedros.

METODOLOGÍA

El presente estudio asumió un enfoque mixto con un diseño de investigación preexperimental apoyado en un análisis descriptivo y correlacional. El método mixto, según Sampieri (2018), está caracterizado principalmente por involucrar la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta. De tal modo es posible potenciar las fortalezas individuales de los dos métodos para enriquecer la investigación, optimizar la exploración e interpretación de los descubrimientos en el proceso investigativo, dar mayor solidez y rigor al estudio y solucionar el problema a partir del uso de diversos ambientes, fuentes, contextos y análisis en el proceso.

Esta investigación priorizó la investigación cuantitativa, asumiendo un diseño de investigación preexperimental. Esto permitió investigar los tipos de actividad cognitiva y el grado de pensamiento espacial que tenían los estudiantes de grado noveno al representar poliedros para fundamentar la necesidad de propiciar acciones educativas que conlleven al desarrollo del pensamiento matemático y, en particular, del pensamiento espacial, a través de la experimentación, la búsqueda y la exploración de prismas y pirámides y sus registros de representación semiótica.

Desde las ciencias sociales, Behar (2008) define la investigación descriptiva como aquella que se ocupa de la descripción de las características que identifican los diferentes elementos y componentes y su interrelación. Este mismo autor, en cuanto al estudio de tipo correlacional, asume que lo importante para el investigador es evaluar el grado de relación —o no— entre dos variables o fenómenos. Según ese planteamiento, el presente estudio se clasifica como descriptivo y correlacional pues primero buscó determinar las competencias que manifestaban los estudiantes de grado noveno al experimentar las diferentes representaciones semióticas de algunos poliedros y después realizó una comparación de este grupo y los estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Matemáticas para determinar si había diferencias en las concepciones de los objetos matemáticos prisma y pirámide. Finalmente, se realizó un análisis de los libros de textos y sitios web más usados por los estudiantes con el fin de relacionarlos con las dificultades encontradas al abordar estos objetos tridimensionales.

En la investigación intervinieron 15 estudiantes que cursaban grado noveno en la institución educativa Liceo Nacional José Joaquín Casas del municipio de Chiquinquirá, ubicado en el departamento de Boyacá. Las edades de estos alumnos oscilaban entre los 14 y 16 años, y estos hacían parte de la población de nivel socioeconómico medio. Adicionalmente, participaron 15 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Matemáticas de la UPTC inscritos en la asignatura de Geometría Bidimensional.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con los objetivos planteados, se usaron técnicas específicas en la recolección de información como: entrevistas a docentes de educación media y

superior, aplicación de dos cuestionarios y observación directa de resultados en pruebas nacionales y de los libros y sitios web más usados en el contexto colombiano.

Se diseñó y aplicó una primera prueba, titulada “Estudio de poliedros”, en la que se experimentaban diferentes representaciones semióticas de los objetos 3D. Para el caso en estudio, se utilizaron los registros semióticos verbal, gráfico y tabular. La prueba estaba conformada por cuatro preguntas abiertas y cuatro preguntas cerradas, enfocadas a determinar la actividad cognitiva y el grado de pensamiento espacial al representar poliedros. El instrumento se validó mediante el juicio de cinco expertos en educación matemática pertenecientes a dos universidades en Colombia, una universidad de Cuba y otra de Argentina, quienes consideraron para su valoración algunos elementos como el rigor en el tratamiento de los contenidos geométricos, la adecuación de las metodologías utilizadas y la objetividad y las aplicaciones esperadas del estudio realizado. Sus observaciones permitieron perfeccionarlo.

Para el análisis de las cuatro preguntas abiertas (preguntas 1, 2, 7 y 8), se estableció un conjunto de ítems basado en la prueba de Likert, en los que se pidió a los participantes elegir una de las cuatro opciones de respuesta de acuerdo a la afirmación presentada. En cuanto a las preguntas cerradas (preguntas 3, 4, 5 y 6), se valoraron como cero si el estudiante no contestaba o tenía la respuesta incorrecta y como uno si la respuesta era correcta.

Para la comparación de las concepciones de los objetos geométricos prisma y pirámide que tenían los estudiantes de grado noveno y de primer semestre de la UPTC, se diseñó y aplicó una segunda prueba. Las preguntas se valoraron de cero a cinco usando la misma escala Likert de la primera prueba. Se utilizaron los métodos teóricos (análisis-síntesis) y empíricos para determinar si existía diferencia significativa a nivel conceptual entre los dos grupos de estudiantes, y los métodos matemáticos estadísticos aplicados para el procesamiento de la información fueron los softwares Producto de Estadística y Solución de Servicio (SPSS por sus siglas en inglés) y Excel.

Por otra parte, se utilizó la observación directa de los libros de texto y páginas de internet de uso frecuente en el contexto de los estudiantes para revisar la

forma como se presenta la temática de poliedros. En este caso se tomaron fotografías de apartados que contenían errores, particularmente en las representaciones verbales y gráficas de los objetos prismas y pirámides.

Es de destacar que, una vez realizados el análisis de los resultados de las pruebas y la revisión de la literatura, se precisó de la triangulación empírica para buscar las regularidades existentes entre los significados y representaciones semióticas ofrecidas en los libros o páginas web y las que evidenciaban los estudiantes. De esta forma fue posible establecer las conclusiones generales.

Para el procesamiento de la información recolectada se tuvo en cuenta la teoría de las representaciones semióticas de Raymond Duval (1999, 2006, 2017; Duval y Sáenz-Ludlow, 2016); principalmente, los registros verbales, los registros de visualización y la deconstrucción dimensional de los poliedros. El trabajo describe las actividades cognitivas alcanzadas por los estudiantes teniendo en cuenta lo que Duval (1999) manifestó acerca de los registros de representación semiótica:

- La presencia de una representación identificable. Para el caso en estudio, se trata de los poliedros.
- El tratamiento de una representación. Cambia la representación, pero no el tipo de registro.
- La conversión de una representación. Cambia el tipo de registro y, por tanto, la representación.

De acuerdo al propósito principal de la investigación y la clasificación realizada con anterioridad, se especificaron las representaciones semióticas correspondientes a cada tipo de registro establecido para los objetos 3D, y las categorías de pensamiento espacial descritas de acuerdo a los desempeños que los estudiantes alcanzaron en las preguntas formuladas (ver tablas 1 y 3).

RESULTADOS

Para el caso en estudio, se utilizaron los registros semióticos verbal, gráfico y tabular, representados con R_1 , R_2 y R_3 respectivamente, y cada uno conformado a la vez con al menos una representación semiótica (tabla 2).

Tabla 2. Registros semióticos para los objetos poliedros.

| Objeto geométrico | Registro semiótico | Símbolo | Representación semiótica |
|-------------------|--------------------|---------|-------------------------------------|
| Poliedros | Verbal | R_1 | $R_1 r_1 - R_1 r_2 - R_1 r_3 \dots$ |
| | Gráfico | R_2 | $R_2 r_1 - R_2 r_2 - R_2 r_3 \dots$ |
| | Tabular | R_3 | $R_3 r_1 - R_3 r_2 - R_3 r_3 \dots$ |

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, en el presente estudio se formularon los descriptores de los tratamientos o conversiones, enfocados a determinar la actividad cognitiva y el grado de pensamiento espacial al representar poliedros.

Tabla 3. Actividad cognitiva y pensamiento espacial en la prueba.

| Representación semiótica | Descripción | Categorías del pensamiento espacial |
|--|---|--|
| Pregunta 1. Conversión. Registro gráfico a verbal (R_2 a R_1) | Describe objetos 3D que se presentan en su contexto real, dada su representación gráfica. | Operación visual-espacial |
| Pregunta 2. Conversión. Registro verbal a gráfico (R_1 a R_2) | Dada la descripción del objeto 3D, el estudiante lo representa gráficamente teniendo en cuenta las características descritas. | Visualización espacial |
| Preguntas 3 a 6. Tratamiento. Registro gráfico (R_2) | Transforma el objeto 3D mediante una disección, una rotación o una representación 2D. | Pensamiento espacial |
| Pregunta 7. Conversión. Registro gráfico a tabular (R_2 a R_3) | Dada la representación gráfica del objeto 3D considerando sus características geométricas, el estudiante elabora la tabla con los elementos que lo caracterizan (aristas, vértices, diagonales, caras). | Pensamiento geométrico Visualización espacial |
| Pregunta 8. Identificación. Registro verbal (R_1) | Descripción del objeto 3D relacionándolo con otro objeto 3D. | Visualización espacial |

Fuente: elaboración propia.

El registro verbal en la descripción de los objetos 3D presentó, principalmente, dos situaciones. En la primera los estudiantes se limitaron a nombrar algunos elementos correspondientes a cada objeto (caras, aristas y vértices), lo que dejó en evidencia la dificultad y la falta de claridad en el uso del lenguaje verbal para dar la definición de estas figuras y para la identificación de sus elementos. El número de caras,

vértices y aristas relacionados a cada objeto en este caso no era correcto.

En la segunda situación están los estudiantes que intentaron describir los objetos, aunque sus respuestas dejan ver la confusión que hay al diferenciar un prisma de una pirámide. Como se observa en las transcripciones de algunas respuestas tomadas,

asignan el nombre de “pirámide” a los dos objetos cuyas formas correspondían a un prisma y a una pirámide. Algunos participantes prefirieron extenderse en los elementos secundarios como los colores de

la descomposición de la luz y no en el objeto geométrico como tal. Solamente el 13 % de los alumnos hizo una descripción acertada de los objetos ilustrados (figura 1a).

Figura 1. Resultados de las preguntas abiertas.

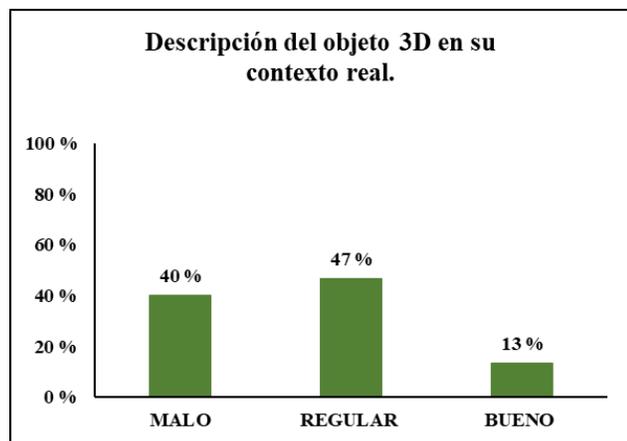


Figura 1a

Fuente: elaboración propia.

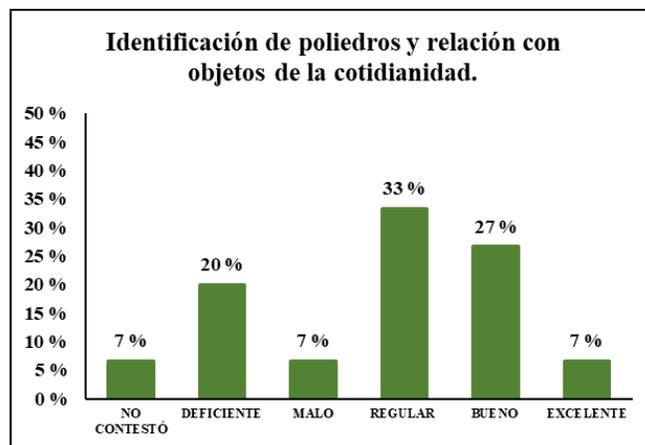


Figura 1b

De igual forma se descubrió deficiencia en la identificación y relación de poliedros con un objeto de la cotidianidad que tenga la misma forma. En este caso se obtuvieron respuestas en las que un poliedro es relacionado con una figura plana o viceversa (figura 1b).

Sobre el estudio de poliedros

El paso del registro verbal al gráfico de una pirámide cuadrada considerando las características geométricas dadas reflejó la representación mejor trabajada por los estudiantes. En esta actividad se evidenció

el 60 % de respuestas acertadas, mientras que los registros verbales en la descripción de objetos 3D y su relación con objetos de su entorno arrojaron tan solo un 13 % y un 27 % de respuestas correctas, respectivamente. De manera similar, en la transformación de una figura 3D mediante una rotación se evidenció el 20 % de acierto en la respuesta. Además, aunque las transformaciones de objetos 3D mediante una disección o una representación 2D tienen proporciones de aciertos del 40 % y el 47 %, estos siguen siendo menos de la mitad de los participantes (figura 2).

Figura 2. Resultados de la prueba sobre el estudio de poliedros.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan algunos resultados de las preguntas abiertas, asociadas a la representación tabular y verbal de los poliedros.

En el registro tabular de los elementos de los poliedros representados en la figura 3, se obtuvieron cuatro casos de respuesta diferentes. En un primer lugar se encuentran los estudiantes que elaboraron

una tabla separando columnas, con el número de caras, vértices y aristas. Un segundo caso lo conforman los participantes que elaboraron una tabla con una columna en la que escribieron las características de los poliedros. En el tercer caso están aquellos que elaboraron una tabla con los dibujos de los poliedros dados y, por último, hubo quienes no presentaron ningún tipo de tabulación.

Figura 3. Poliedros cuyos elementos fueron tabulados por los estudiantes.

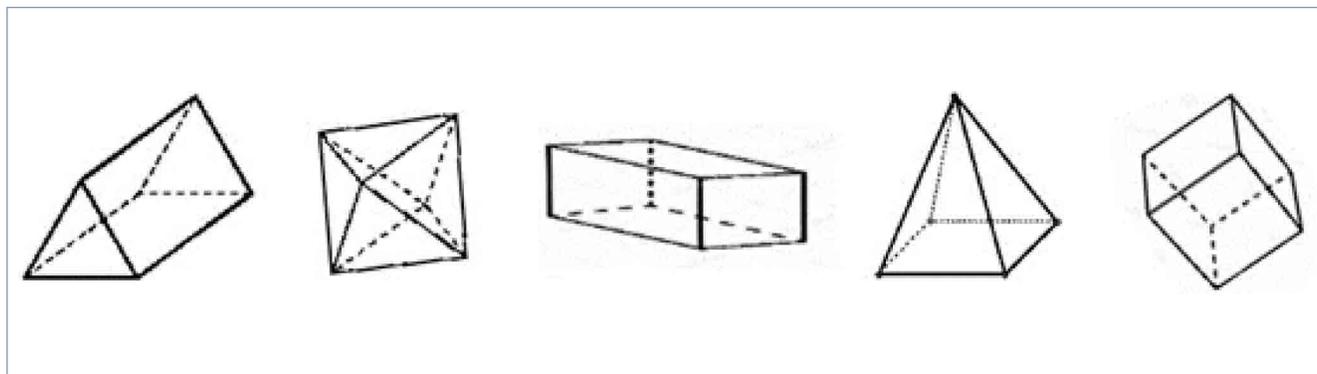


Figura 3a

Figura 3b

Figura 3c

Figura 3d

Figura 3e

Fuente: elaboración propia.

En el registro verbal, cuando se solicitó a los estudiantes relacionar los poliedros de la figura 3 con objetos de su cotidianidad y el nombre con el que los identificaban, se obtuvieron algunas respuestas como las siguientes:

- Lo identificaron como un triángulo, un triangular y un prisma, y lo relacionaron con una carta, una escuadra, una regla, una caja de chocolate y un *camping*.
- Lo identificaron como un rombo, una pirámide, un prisma como rombo y un octaedro, y lo relacionaron con un cono, un trompo y un diamante.
- Lo identificaron con un rectángulo, un prisma rectangular y un ortoedro, y lo relacionaron con un cuadrado, una caja, una pecera, un borrador y un ladrillo.
- Lo identificaron como un triángulo, una pirámide, un tetraedro y una pirámide triangular, y lo relacionaron con un rallador, una caja de almendras, un triángulo y la punta de la torre Eiffel.

- La mayoría recordó el nombre del cubo; solo un estudiante lo identificó como un cuadrado. Lo relacionaron con una caja, un cubo Rubik, un dado, un cajón y una lavadora.

En estas respuestas se evidencia claridad en la identificación, definición y relación del cubo con objetos de la cotidianidad. Sin embargo, al preguntar por el cubo resultante luego de sufrir una rotación, el 80 % de los estudiantes no obtuvieron una respuesta acertada. Expresaron dificultad para imaginarse la nueva disposición en que quedarían las caras diferenciadas del cubo al rotarlo mentalmente.

Concepción de los objetos prisma y pirámide

El análisis en este aspecto partió del segundo instrumento diseñado, de acuerdo con las respuestas dadas por los dos grupos de estudiantes a las preguntas “¿Qué es un prisma?” y “¿Qué es una pirámide?”. La tabla 4 muestra algunas de las principales definiciones con las que se realizó la comparación.

Tabla 4. Transcripciones de las definiciones enunciadas por los estudiantes.

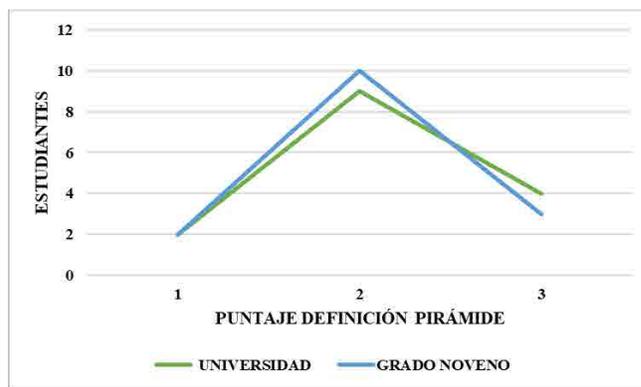
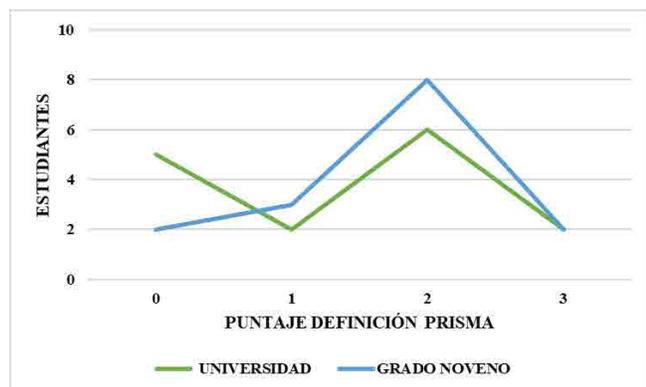
| Transcripciones de definición de prisma | Transcripciones de definición de pirámide |
|---|--|
| <p>Estudiantes de grado noveno: “Es una complementación geométrica que tiene 2 pirámides y 2 cuadrados que se unen en la parte superior, teniendo de base un cuadro”; “Es una pirámide que va en la mitad atravesada con un arcoíris y al salir ya se ve otro color”; “Tiene 4 lados, tiene 6 vértices, 2 lados son iguales”; “Este cuerpo geométrico cuenta con caras, es una figura triangular que también posee un vértice y unas aristas”.</p> | <p>Estudiantes de grado noveno: “Es una pirámide que forma como varios cuadros”; “Tiene 4 lados iguales, tiene 5 vértices”; “Tiene 5 vértices, tiene 5 caras y tiene 16 aristas”; “Este cuerpo geométrico contiene una variedad de caras, aristas y vértices”.</p> |
| <p>Estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Matemáticas: “Es de forma de pirámide pareciendo”; “Es una figura geométrica, la cual puede tener sus lados congruentes o no, puede ser triángulo rectángulo isósceles etc.”; “Es un lugar geométrico que está definido por el recorrido de un punto a tres puntos fijos formando cuatro planos”; “Figura geométrica con cuatro o más lados y ángulos de diferente medida”; “Figura geométrica con forma de diamante”; “Es un material, objeto, cosa donde se puede plasmar una figura geométrica”; “Es un sólido el cual tiene tres caras triangulares, las cuales se unen en un vértice y tiene una base cuadrada”; “Sólido de cinco caras en forma de pirámide”; “Es una superficie que contiene seis caras y es como una pirámide”; “Es de la familia de las pirámides (2D) y en 3D tiene más caras”; “Es una figura geométrica con varias caras planas”.</p> | <p>Estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Matemáticas: “Figura compuesta de figuras geométricas, que se parece a un triángulo, pero es una figura sólida”; “Es un triángulo en tres dimensiones”; “Es una figura geométrica que consta de cuatro lados triangulares y una base cuadrada”; “Es una figura que hace parte de la familia del triángulo”; “Es una figura en forma de triángulo tridimensional. Tiene cuatro caras y una base”; “Figura sólida de cuatro caras”; “Sólido geométrico que tiene una base cuadrada, y sus lados son triángulos”; “Son como triángulos unidos, y por cualquier lado que la observemos siempre representará un triángulo”; “Es una figura geométrica de cinco lados. Cuatro de ellos son triángulos iguales y un cuadrado”; “Es una figura geométrica que tiene forma triangular”.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Al observar las “estadísticas de muestras emparejadas” y la “prueba de muestras emparejadas” obtenidas con el software de procesamiento estadístico SPSS, se obtuvo un nivel de significancia para la definición de prisma de $p=0,454 > 0,05$, y para la definición de pirá-

mide de $p=0,719 > 0,05$. Estos resultados indican que no existen diferencias significativas entre las concepciones que tienen los estudiantes de grado noveno y las de los alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Matemáticas frente a los objetos prisma y pirámide.

Figura 4. Comparación entre resultados de estudiantes de grado noveno y de los universitarios.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 4 y la figura 4, se pudo constatar que los estudiantes utilizan lenguaje matemático para la elaboración de las definiciones. Más del 50 % de los participantes brindaron definiciones equivocadas, deficientes o que no contestaron, y además no hubo respuestas óptimas.

Asimismo, se pudo apreciar que la concepción de los participantes respecto a la definición de prisma es la de igualdad con la pirámide. Al indagar a los estudiantes sobre sus respuestas, manifestaron seguridad en lo correcto de sus respuestas y que el prisma siempre lo escucharon nombrar en las clases de física, en experimentos con la luz. De tal modo, al ser este prisma en particular uno triangular, fácilmente se crea la noción de su equivalencia con la pirámide.

En cuanto a la concepción de pirámide, se resalta que es un objeto matemático que los estudiantes siempre asocian a las pirámides de Egipto, por lo que una buena parte de ellos la definen como aquella que contiene triángulos y una base cuadrada. Se presume que, cuando estuvieron en edades escolares tempranas como el preescolar, su primer encuentro se hizo con esta única forma. Al indagar al respecto, varios participantes coinciden en que la manipularon y construyeron con plastilina, lo que hace que exista una mayor fijación del objeto matemático, aunque haya sido solo una particularidad de este. Se observan también dificultades en la identificación de elementos al reemplazar la palabra “caras” de una pirámide por “lados”.

Temática de poliedros en páginas web y libros de texto

Después de la revisión de algunas páginas de internet y libros de texto de uso frecuente por docentes y estudiantes de la muestra escogida para este estudio en cuanto a objetos tridimensionales, específicamente poliedros, se encontraron algunos aspectos que pueden ser considerados como posibles causas de la confusión que presentan los participantes para diferenciar por ejemplo los prismas triangulares de las pirámides cuadrangulares. Se evidencia así la necesidad de introducir estos conceptos no solo desde las diferentes representaciones semióticas, sino desde una mirada histórica y de la resolución de problemas del contexto.

Una primera acotación está relacionada con algunos sitios web en los que, al tratar la descomposición de

la luz, hacen alusión a un prisma de cristal. La imagen que se utiliza como representación de este corresponde a la vista de una de sus bases triangulares, lo cual no se aclara. Esto puede llevar a que los jóvenes que están empezando el estudio de estos objetos 3D relacionen el prisma con un triángulo, como lo reflejan algunos resultados de la prueba aplicada, donde relacionaron objetos 3D con figuras planas.

Algunos de los sitios web en mención son:

- [https://es.wikipedia.org/wiki/Prisma_\(%C3%B3ptica\)#Tipos](https://es.wikipedia.org/wiki/Prisma_(%C3%B3ptica)#Tipos)
- <http://www.educa.madrid.org/web/ies.alonsoquijano.alcala/carpeta5/carpetas/quienes/departamentos/ccnn/CCNN-1-2-ESO/2e-so/2ESO-12-13/Bloque-III/T-4-Luz-Sonido/T-4-Luz.html#82>
- <https://www.youtube.com/watch?v=zQcbLw-GT8w0&t=60s>
- http://teleformacion.edu.aytolacoruna.es/FISICA/document/fisicaInteractiva/color/Luz_descomposicion.htm

Un segundo caso corresponde a algunos sitios web en los que, de manera similar a los anteriores, mencionan el prisma de cristal o prisma óptico, pero en esta ocasión la imagen que se utiliza como representación de dicho elemento corresponde a una pirámide rectangular o cuadrangular. Adicionalmente, se encontró una página educativa, *Khan Academy*, en la que se proyecta un video donde muestran una pirámide rectangular diciendo que es un prisma rectangular. A su vez, páginas comerciales presentan situaciones similares. Un ejemplo de ello es el nombre asignado a obras de arte como el caso de la obra conformada por cinco pirámides cuadrangulares, la cual se titula *Familia Bibelots Prismas Triangulares*. Un estudiante de secundaria con conceptos vagos acerca de los poliedros fácilmente adopta un error por esta vía.

A continuación, se relacionan algunos de los sitios web e imágenes a los que se hace alusión en esta oportunidad:

- <https://es.khanacademy.org/math/geometry/hs-geo-solids/hs-geo-2d-vs-3d/v/vertical-slice-of-rectangular-pyramid?v=4vtF-Dkk9xkw>

- <https://www.youtube.com/watch?v=4vtF-Dkk9xkw>
- <https://es.wikihow.com/hacer-un-arco%C3%ADris>
- https://proyectodescartes.org/EDAD/materiales_didacticos/EDAD_2eso_Luz_Sonido-JS/2q4_contenidos_3e1.htm
- <https://sites.google.com/site/sicalasanzciencias2/la-luz-y-el-sonido/la-descomposicion-de-la-luz>
- https://dragoncity.fandom.com/es/wiki/Prisma_de_Luz

Para el caso de libros de texto, la figura 5 muestra cómo, por ejemplo, la representación geométrica de algunos poliedros no corresponde con el nombre dado. Tal es el caso de la pirámide cuadrangular y de la pirámide triangular. Por otro lado, en la mayoría de libros analizados se encuentran tablas de clasificación de poliedros en las que se separan cubo, ortoedro y prisma sin mencionar las relaciones existentes entre estos objetos. También se notan errores al presentar las fórmulas para el cálculo de volumen. Una evidencia de ello se tiene en Díaz *et al.* (2004).

Figura 5. Ejemplos de presentación poliedros en libros de texto.



Fuente: Grupo Pedagógico (2020, p. 25).

En la figura 6 se presenta una actividad curiosa propuesta en un libro de texto. Según la figura 6a, una respuesta sugerida a la hora de relacionar una figura tridimensional con un triángulo es una pirámide, cuando claramente podría pensarse también en un prisma triangular. A su vez, para el cuadrado se propone como figura tridimensional asociada un prisma (el cubo), aunque sería acertado también tener una pirámide cuadrangular.

Por otra parte, en la figura 6b se pide dibujar un objeto tridimensional con los cuatro triángulos dados y se sugiere como respuesta una pirámide. Sin embargo, en tal caso faltaría una cara cuadrada y, si se pensara en una pirámide triangular, tampoco sería posible su construcción con los cuatro triángulos dados pues, aunque son congruentes, no son equiláteros.

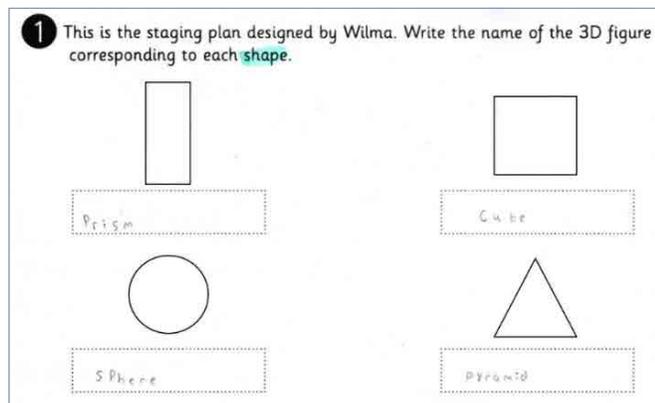
Figura 6. Ejemplo de actividades propuestas en libro de texto.

Figura 6a

Fuente: Sancho (2018, p. 28).

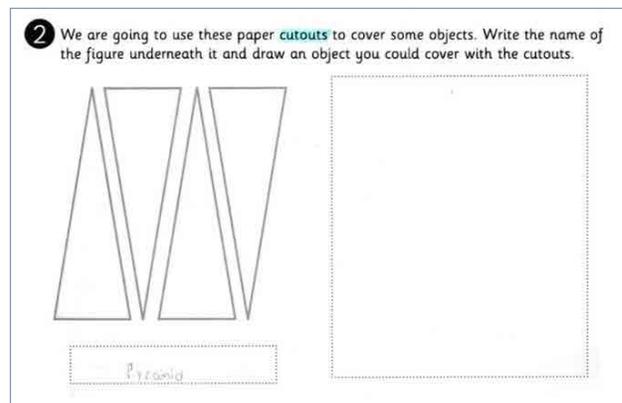


Figura 6b

Finalmente, en una *Android Application Package* (APK) sugerida como profundización del contenido referente a poliedros, se encontró una actividad en inglés que indicaba: “Pick the figures that are: it has only one base and two of its faces are parallel and are parallelograms”. En este caso, las características proporcionadas son excluyentes y, sin embargo, se muestra como respuesta correcta una pirámide de base cuadrada.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El tiempo dedicado al estudio de la geometría en la institución educativa Liceo Nacional José Joaquín Casa es limitado. Este concentra el trabajo del pensamiento espacial únicamente en la transformación de figuras planas y en el reconocimiento de cuerpos 3D específicos como el cubo y algunos cuerpos redondos en los grados sexto, séptimo y octavo de educación secundaria. Por su parte, el estudio específico de las propiedades de poliedros se remite a determinar el cálculo de medidas de superficies y volúmenes en el grado noveno.

Las pruebas aplicadas a los estudiantes constatan lo observado inicialmente en los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas Saber 9 pues, al determinar cualitativa y cuantitativamente los tipos de actividad cognitiva (identificación, tratamiento o conversión) y el grado de pensamiento espacial que tienen los estudiantes de grado noveno de la institución educativa al representar poliedros, se tiene un 62 % de preguntas no acertadas. La menor dificultad en este sentido se refiere a representar gráfica-

mente el objeto 3D considerando las características geométricas dadas, mientras que la mayor dificultad se da al describir objetos 3D que se presentan en su contexto real. Además, al identificar las dificultades y necesidades de los estudiantes, se aprecia oportunamente el papel del docente, formado y comprometido con la educación matemática, en el diseño e implementación de estrategias y actividades que favorezcan el desarrollo del pensamiento espacial a través del estudio de prismas y pirámides y sus registros de representación semiótica.

En el desarrollo del registro de representación verbal, la descripción de objetos 3D presentados en su contexto real y la relación establecida con otros objetos 3D se consideran indicadores esenciales para afianzar la competencia comunicativa y argumentativa. De manera análoga, la descomposición de objetos 3D en partes más pequeñas 3D o en 2D y la visualización son primordiales para el desarrollo del pensamiento espacial. En concordancia con Duval (1999), se cree necesaria la incorporación de diversos registros de representación semiótica para que exista una verdadera comprensión de los objetos matemáticos en estudio.

Las representaciones de prismas y pirámides utilizadas en diferentes páginas web y el lenguaje verbal que las acompañan pueden generar obstáculos didácticos y epistemológicos en el aprendizaje. Muestra de ello es la noción de los objetos geométricos en mención que presentaron los estudiantes tanto de grado noveno como los de primer semestre de educación superior, sin diferencia significativa en sus

respuestas. Adicionalmente, la brecha de estudio de cuerpos poliédricos entre grado noveno y primer semestre de educación superior pudo influir en esto.

A partir del análisis de las respuestas de estudiantes universitarios y de grado noveno, contrastadas estadísticamente sin diferencia significativa, se vio la necesidad de realizar una búsqueda en algunos libros de texto de uso común en el contexto colombiano y se relacionaron algunos errores encontrados en la forma de presentación del concepto de poliedros. Son fallas muy marcadas y en correspondencia con los hallazgos de las pruebas aplicadas, donde los estudiantes confunden principalmente la pirámide y el prisma triangular. Además, se tomaron para el análisis algunas páginas web que los estudiantes habían estado usando como referente de consulta en medio de la situación de pandemia; la mayoría encontradas por ellos mismos con el ánimo de complementar las temáticas del grado noveno.

Asimismo, las compras por internet se han elevado de acuerdo a lo esperado, así que se enfatiza en reconocidas páginas comerciales de compraventa de artículos en las que los nombres de diferentes artículos u obras son la combinación de las palabras “prisma” y “pirámide” sin distinción alguna. Se puede ver en los siguientes ejemplos cómo se cambian estas dos palabras para hacer referencia al mismo objeto, lo cual se relaciona directamente con lo hallado en este estudio para los dos grupos de estudiantes:

- El sitio web https://www.todocoleccion.net/coleccionismo-minerales/gran-piramide-de-cristal-prisma-transparente-descomposicion-luz~x30009446#sobre_el_lote presenta en la sección de minerales una imagen titulada “Gran pirámide de cristal, prisma transparente. Descomposición de la luz”, y en la descripción que se da de la piedra se encuentra: “gran pirámide transparente de cristal. Este prisma de cristal es utilizado y es perfecto para experimentar la descomposición de la luz en colores”.
- El sitio web <https://www.mantacala.com/prismas-piramides-ofertas/> ofrece información de una gran variedad de artículos, joyas y accesorios, entre otros, cuyas descripciones resultarían muy confusas en el ámbito educativo. Un artículo con opción de compra es “Prisma de pirámide prisma de división de

haz, experimento óptico para la enseñanza de la física del espectro de luz con caja de regalo ligera”, que cuenta dentro de las especificaciones con la característica “Portátil: este es un cubo miniprisma de vidrio óptico”. En este caso, si bien pareciera que la expresión “cubo miniprisma” hiciera referencia a la caja que contiene la pirámide, la especificación que le sigue, “vidrio óptico”, confirma que se refiere a la pirámide cuadrangular.

En este último enlace también se destaca la promoción de un artículo con el título “Prisma de pirámide de 40 lados de vidrio óptico para experimento”. Adicionalmente, se describen varios aspectos del producto, entre los que para el presente estudio se destaca: “La pirámide de cristal puede crear un arcoíris a la luz del sol, funciona como prisma y buenos efectos ópticos”. Así pues, se toman como sinónimos en un poliedro las palabras “cara” y “lado”, un error que también se presentó en las definiciones que aportaron los estudiantes de nivel universitario.

Gran parte de los libros y sitios web usados por los docentes y estudiantes interesados en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática se limitan a dar la definición del objeto matemático con su respectiva representación gráfica, sin dar espacio a la solución de problemas del contexto que involucren estos sólidos. No se induce a que el estudiante realice su propia descripción oral o escrita de lo que observa a fin de comprender estos objetos matemáticos. Solo en un libro se parte de la importancia histórica que tuvieron en las civilizaciones poliedros como las pirámides.

Por todo lo anterior, se fundamenta la necesidad de propiciar acciones educativas en procura del desarrollo del pensamiento espacial a través de la experimentación, búsqueda y exploración de prismas y pirámides y sus registros de representación semiótica. De igual forma, es preciso atender a la orientación que debe dar el docente mediando entre la revisión detallada de libros y páginas de internet, principalmente cuando se les sugiere a los alumnos un estudio individual de la temática de poliedros.

CONCLUSIONES

Se descubrieron dificultad, falta de claridad y deficiencia en el uso del lenguaje verbal para dar la definición de las figuras 3D, identificar sus elementos

(caras, aristas y vértices), caracterizar y relacionar poliedros con un objeto de la cotidianidad que tuviera la misma forma. De tal forma, se obtuvieron respuestas en las que un poliedro es relacionado con una figura plana o viceversa. Las transformaciones mediante disección o representación 2D, por otra parte, pertenecen a los porcentajes más altos obtenidos por los estudiantes; sin embargo, estos siguen correspondiendo a menos de la mitad de los participantes.

En las respuestas también se encontró familiaridad de los estudiantes con los objetos geométricos cubo y pirámide cuadrangular, los cuales fueron identificados, definidos y relacionados con objetos de la cotidianidad. No obstante, al exponer a los participantes a algún tipo de conversión o tratamiento, no proporcionaron respuestas acertadas y además expresaron dificultad para imaginarse la nueva figura 3D.

Las habilidades espaciales expuestas por los estudiantes al utilizar algunos registros de representaciones semióticas de poliedros (lenguaje natural, tabular y gráfico) indicaron un desempeño básico en los distintos indicadores planteados en las categorías de pensamiento espacial. Asimismo, se evidenció que no hay diferencia significativa en las concepciones deficientes de los objetos prisma y pirámide dadas por los grupos de estudiantes de grado noveno y alumnos del primer semestre de Licenciatura en Matemáticas. También se detectaron dificultades en la identificación de sus elementos y para reemplazar la palabra “cara” de una pirámide por “lados”.

En suma, los conceptos matemáticos de los objetos prisma y pirámide no deben ser comprendidos a través de la imposición de sus definiciones, sino que se deben propiciar ambientes en los que se experimenten sus transformaciones geométricas a través de material concreto y secuencias didácticas pensadas desde la resolución de problemas.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES

La elaboración, la redacción y la ejecución del presente estudio se llevaron a cabo sin la influencia de intereses personales o ajenos a la voluntad de las autoras, incluyendo malas conductas o valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 215-241.
- Baloco, C., & López, O. (2022). Ambientes virtuales con metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de competencias matemáticas de las herramientas multimedia interactivas para la enseñanza. *Praxis*, 18(2), 324-334.
- Behar, D. S. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Blanco, H. (2009). *Representaciones gráficas de cuerpos geométricos. Un análisis de los cuerpos a través de sus representaciones* [Tesis de maestría en Ciencias en Matemática Educativa, Instituto Politécnico Nacional, México].
- Buenaventura, J. (2015). *Representaciones semióticas de sólidos que tienen los estudiantes de educación media* [Trabajo de grado, Universidad del Tolima].
- D'Amore, B. y Fandiño, M. (2012). Análisis de situaciones de aula en el contexto de la práctica de investigación: un punto de vista semiótico. *Educación Matemática*, 24(3), 89-117.
- Díaz, R., Robayo, M., Díaz, F., Centeno, G., Torres, M. y Quijano, M. (2004). *Nuevo Pensamiento Matemático 7*. Libros y Libros.
- Duval, R. (1999). *Representation. Vision and visualization: Cognitive functions in Mathematical Thinking*. Basic Issues for Learning.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematic. En R. Duval, *Educational Studies in Mathematics* (pp. 103-131). EBSCOhost.
- Duval, R. (2017). *Understanding the Mathematical Way of Thinking-The Registers of Semiotic Representations*. Springer Nature.
- Duval, R. y Sáenz-Ludlow, A. (2016). *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- ECME17. (2018). *Programación General ECME-17. Lineamientos curriculares y estándares de matemáticas: Investigación e innovación en el aula*. <http://www.asocolme.org/images/eventos/17/programacion-ecme17.pdf>.
- Ernest, P. (2006). A Semiotic Perspective of Mathematical Activity: The Case of Number. *Educational Study in Mathematics*, 61(1/2), 67-101.
- Esquivel, A. (2018). *Propuesta didáctica para fortalecer la habilidad de abstracción en el aprendizaje de sólidos geométricos con estudiantes de grado noveno* [Tesis de maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69583>
- Grupo Pedagógico. (2020). *Taller Dinámico 3 Tercero*. Dinámico Pedagogía y Diseño.
- ICME14. (2021). *Topic Study Groups*. Proceedings of the fourteenth International Congress on Mathematical Education (ICME14, July 11 – 18, 2021). Shanghai. <https://www.icme14.org/static/en/news/37.html?v=1570521982227>
- Jankvist, U. T., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Veldhuis, M. (Eds.). (2019). Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11, February 6 – 10, 2019). Utrecht, the Netherlands: Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.science/CERME11>
- MEN (1998). *Lineamientos curriculares en Matemáticas*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- MEN. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Matematicas-min.pdf
- Mizzi, A. (2017). *The Relationship between Language and Spatial Ability*. Springer Spektrum.
- Radford, L. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns: A semiotic perspective. *PME-NA 2006 Proceedings*, 1-2, 2-21.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Sancho, M. (2018). *Maths Activity Book Primary 4*. Stanley Publishing.
- Suárez, P. y Ramírez, G. (2011). Exploración de sólidos a partir de sistemas de representación. *Praxis & Saber*, 2(3), 27-60. https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/1109
- Toro, D. A. (2017). *Redescubrimiento de la geometría mediante el desarrollo del pensamiento espacial y la interpretación del mundo físico en los estudiantes del grado sexto de la I.E. Santa Rita Sede Santa Ana* [Trabajo de grado para optar al título de magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59208>
- Wai, J., Lubinski, D. y Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817-835. <https://doi.org/10.1037/a0016127>

La Escuela en medio del conflicto armado: experiencia de la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba de Cartagena del Chairá

The School in the midst of armed conflict: experience of the Educational Institution El Chairá José María Córdoba in Cartagena del Chairá

Luis Olbein Gómez Rojas¹  
Luz Marina Lara Salcedo² 

¹ M. Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombia. Correo electrónico: luolgoro@hotmail.com

² Profesora titular facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombia. Correo electrónico: laral@javeriana.edu.co

Recibido: 02 de diciembre de 2020

Aceptado: 26 de abril de 2023

Publicado en línea: 29 de abril de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Gómez, O. y Lara, L.M. (2023). La Escuela en medio del Conflicto Armado: Experiencia de la Institución Educativa el Chairá José María Córdoba de Cartagena del Chairá. *Praxis*, 19(1), 87-102.

RESUMEN

Este artículo presenta la experiencia del conflicto armado y su posterior tramitación por parte de la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba, como uno de los resultados de la investigación El conflicto armado y la escuela: iniciativas de paz y reconciliación en el Caquetá, cuyo objetivo fue comprender las formas como vivieron y tramitaron la experiencia del conflicto armado tres instituciones educativas del departamento del Caquetá y las iniciativas de paz y reconciliación derivadas de cada una de ellas. Su metodología fue un estudio de caso múltiple en el que se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales y técnicas del trabajo de la memoria. Los datos recogidos se procesaron mediante el modelo de análisis narrativo categorial. Los resultados señalan que las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo (FARC-EP) fue el grupo alzado en armas hegemónico en la región, debido al abandono y ausencia del Estado; que su financiamiento dependió de la economía de las drogas, de las extorsiones y de las “vacunas” que realizaban; que la institución educativa fue convertida en helipuerto donde se depositaban los muertos en combate y, que ella fue afectada por la deserción escolar a causa del reclutamiento de menores de edad en el municipio.

Palabras clave: Conflicto Armado; Escuela; Experiencia; Territorio; Reclutamiento de menores; Desplazamiento forzado; Caquetá.

ABSTRACT

This article presents the experience of armed conflict and its subsequent management by the El Chairá José María Córdoba Educational Institution, as one of the results of the research “Armed Conflict and the School: Peace and Reconciliation Initiatives in Caquetá”. The objective of this research was to understand how three educational institutions in the Caquetá department experienced and managed the armed conflict and the peace and reconciliation initiatives that emerged in each of them. The methodology employed was a multiple case study using semi-structured interviews, focus groups, and memory work techniques. The collected data were analyzed using a categorical narrative analysis model. The analysis and subsequent research results indicate that the Revolutionary Armed Forces of Colombia -People's Army (FARC-EP) were the hegemonic armed group in the region due to State neglected and absence. Their financing depended on the drugs economy, extortion, and the “vaccines” they carried out. The educational institution was used as a helipad for depositing combat casualties, and it was affected by school dropouts due to the recruitment of minors in the municipality.

Keywords: Armed Conflict, School, Experience, Territory, Recruitment of minors, Forced displacement, Caqueta.

INTRODUCCIÓN

La violencia y el conflicto armado solo pueden verse desde una percepción caleidoscópica (Pècaut, 1997), desde múltiples ángulos, miradas y perspectivas, ya que no obedece a un único factor, sino que son un fenómeno multidimensional y multiactorial debido a las relaciones que se desarrollan en su interior.

El Caquetá ha sido uno de los departamentos que ha tenido que experimentar las múltiples formas como se manifiesta y opera la violencia en el territorio. Podemos afirmar que violencias como el accionar delictivo de los grupos al margen de la ley, el narcotráfico, las redes de informantes en el territorio (milicianos), el desplazamiento forzado, entre otros, han configurado la historia del departamento, y han permeando las relaciones y vínculos que se entretienen en la vida cotidiana de los pobladores caquetanos, así como cada una de las instituciones estatales y no estatales que allí hacen presencia.

Entre las instituciones afectadas por la incidencia de la violencia en el país, y en el caso nuestro, del departamento del Caquetá, se halla la escuela. La comunidad educativa fue altamente violentada; muchos directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia, entre otros, fueron amenazados, secuestrados, desaparecidos y asesinados (CNMH, 2013). Pero no solo las personas que hacían parte de la comunidad educativa fueron afectadas; también lo fue la escuela en sus instalaciones educativas.

Sus patios e infraestructura sirvieron a los grupos al margen de la ley como centro de operaciones para llevar a cabo estrategias y planes de guerra: sirviendo como helipuerto para el depósito de los cadáveres que resultaban en los enfrentamientos, como lugares de pique, como centro de entrenamiento para torturar y como cantera para el reclutamiento de menores a la guerra.

Es así como estos sucesos de violencia privaron y limitaron las funciones de la escuela entre las que cabe mencionar la formación integral de los habitantes de la región. De allí, que este estudio cobre importancia para comprender, mediante las voces y narrativas testimoniales de los docentes, estudiantes, directivos docentes y personas de la comunidad, las experiencias de las instituciones educativas en

medio del conflicto armado, cómo fueron afectadas, y cómo ellas tramitaron estas experiencias para contribuir al cambio de esa cultura de violencia que por más de 60 años caracterizó nuestra sociedad, por una cultura de paz, de reconciliación y de convivencia armónica.

Para conocer y comprender la incidencia del conflicto armado en la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba, se llevó a cabo una investigación de nivel exploratorio que, a través de narrativas testimoniales y con técnicas de recolección de información como la entrevista semiestructurada, los grupos focales, los trabajos de la memoria (líneas de tiempo y el tendedero de la memoria), permitieron recabar información y reconstruir la historia institucional y municipal.

Los resultados fueron producto del análisis narrativo categorial dispuesto en matrices, para luego elaborar un metatexto a tres voces con los informantes, los referentes teóricos y del investigador, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación y comprender las formas como la institución vivió la experiencia del conflicto armado y su posterior tramitación.

Entre los principales hallazgos derivados de la investigación se destaca que: 1) el conflicto armado hizo su aparición en el municipio con el esparcimiento de los grupos comunistas de la república independiente del Pato; 2) que estas se desarrollan y permanecen en el territorio, por un lado, debido al abandono y ausencia de Estado en la región y, por otro lado, debido a la financiación de la economía de las drogas, extorsiones y vacunas; 3) que con el accionar de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) la escuela fue convertida en helipuerto donde depositaban a los muertos en combate y, 4) que la principal afectación a la institución educativa fue la deserción escolar como consecuencia del reclutamiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), de allí que la tramitación del conflicto armado por parte de la institución educativa en su primer momento obedeció a detener la deserción escolar producto del reclutamiento de menores de edad, y en su segundo momento, a mitigar los efectos de la violencia generada al interior del establecimiento. Su principal consecuencia fue entonces el desplazamiento forzado de los niños con sus familias.

REFERENTES CONCEPTUALES

Experiencia

La categoría Experiencia en la que se fundamenta este estudio es abordada por Jorge Larrosa (2015; 2006), quien dice que es una categoría que hay que reivindicar y dignificar en la ciencia y la filosofía moderna, considerando aquello que ha sido menospreciado y rechazado de ella, como la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, la fugacidad, el cuerpo, la finitud, la vida, etc. Con ello se le da su lugar en la construcción de conocimiento científico y académico y se la despoja de esos supuestos que la consideraban como mera opinión y apariencia en la filosofía clásica y moderna.

De allí que para este estudio son relevantes los principios que Larrosa (2006) propone para la categoría experiencia, y que resultan importantes para comprender el conflicto armado, sus afectaciones e incidencia en el municipio de Cartagena del Chairá y en la institución educativa El Chairá José María Córdoba. Estos principios son los siguientes: la experiencia como reflexividad, subjetividad y transformación; la experiencia como pasaje y pasión, y la experiencia desde la finitud, el cuerpo y la vida.

Reflexividad, subjetividad y transformación.

Larrosa nos dice que la experiencia supone un acontecimiento que sucede, que hace parte de algo que no soy yo. En consecuencia, que algo me pasa a mí. No que pasa frente a mí, por delante de mí, sino a mí, en mí. La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí, donde se da la experiencia, donde tiene su lugar. Veamos los tres principios:

Principio de reflexividad porque me es un pronombre reflexivo. De esta manera la experiencia es un movimiento de ida y vuelta; de ida por ser un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y de vuelta, porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, pienso, siento, lo que yo sé, lo que yo quiero, etcétera.

Principio de subjetividad porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Este sujeto es abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Además, la experiencia no se generaliza, no hay experiencia de nadie porque la experiencia es siempre experiencia de alguien. Por eso, la experiencia es para cada cual la propia, “que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa, 2006. p. 90).

Podemos ver cómo la experiencia está muy ligada a la subjetividad de las personas, de lo que han tenido que vivir, que “pasar”, es decir aquellos acontecimientos que han incidido en la construcción de su subjetividad, acontecimiento que para cada uno es distinto independientemente de si fueron hechos que se desarrollaron en un mismo contexto, ya que todos vemos, sentimos y percibimos de maneras distintas y eso, porque no hay una única experiencia, todos los acontecimientos que nos pasan son distintos y varían de una a otra persona en matices diversas.

Ver la experiencia desde el principio de reflexividad y el de subjetividad permitió develar en las narrativas testimoniales de los docentes y niños en las Escuelas, las formas como fueron afectados por la incidencia del conflicto armado en el territorio y en la institución educativa.

El principio de transformación nos remite a un sujeto dispuesto, sensible, vulnerable y expuesto, un sujeto abierto a su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma y, por tanto, tiene como resultado la formación y transformación del sujeto de la experiencia, pero no en el sentido de aprendizaje o educación como procesos de algo que tiene que ver con el poder y el saber, sino como sujeto de cambio que la misma experiencia provoca en él.

Cabe resaltar que aparte de “eso que me pasa”, siguiendo a Larrosa, la experiencia también es vista como aquello que “me forma y me transforma” y que esa formación y transformación resultó un hallazgo transcendental para esta investigación, la cual se evidenció con la firma de los Acuerdos de Paz y

se materializó en propuestas e iniciativas lideradas por la comunidad educativa en pro de la construcción de territorios de paz y reconciliación, y porque esas transformaciones permitieron ver cómo se han construido las subjetividades de los sujetos en el devenir histórico.

Pasaje y pasión

Siguiendo a Larrosa (2006), la experiencia es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también el “per” que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. “La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese ex, hacia ese eso de eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 91).

El principio de pasión, según Larrosa, obedece a que “eso que me pasa”, hace que el sujeto de la experiencia sea un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que eso que me pasa, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece.

Por ello, a partir de este “pasar” en la investigación vimos implícitamente la necesidad de una ubicación espacio temporal de los sucesos o acontecimientos que tuvo que atravesar la Escuela. Además, las iniciativas que en el interior de la Escuela se dieron no fueron el resultado de una inspiración instantánea, sino que obedecieron a un proceso que se fue construyendo en, desde y para la comunidad; así como las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en pro del desarrollo social y humano de los habitantes de las zonas en las que se desarrollaron.

Por último, al ver la experiencia como “algo que se padece”, que dejamos que nos afecte, que se vuelve parte de nuestra subjetividad, queda grabada como recuerdos y memorias, porque como acontecimiento y suceso el conflicto armado deja huellas, rastros y heridas, en algunos profundas y visibles en otros, heridas internas de dolor y sufrimiento que afectan las formas como percibimos el mundo.

Finitud, cuerpo y vida.

Parafraseando a Larrosa (2006), la experiencia suena como finitud porque corresponde a un tiempo y espacio particular, limitado, contingente y finito; también suena a cuerpo porque hace parte de lo sensible de nuestras emociones, de nuestro ser, de nuestra alma y que abarca todo lo que tiene que ver con sentido, sentimiento y mortalidad. Y, por último, a vida, porque su esencia es la existencia misma, finita y corporal.

Conflicto armado y violencia en Colombia

Dado que este trabajo tuvo como objetivo principal comprender las formas como vivió y tramitó la experiencia del conflicto armado el Municipio de Cartagena del Chairá y la institución educativa El Chairá José María Córdoba, se abordó el conflicto armado como un campo problemático en las Ciencias Sociales, comenzando por sus orígenes y surgimiento en nuestro país.

Violencia y conflicto armado

Para comenzar, resultó pertinente considerar el conflicto armado a partir de los planteamientos desarrollados por Daniel Pècaut (1997), quien nos dice que “la violencia se ha convertido en un modo de funcionamiento de la sociedad, dando nacimiento a redes diversas de regulaciones officiosas. No conviene analizarlas como una realidad provisoria. Todo sugiere que ha creado una situación durable” (p. 2).

El planteamiento anterior permite señalar algunas cosas importantes del conflicto armado en nuestro país; por una parte, ver que en la sociedad colombiana el conflicto armado hace parte de nuestra cotidianidad, de nuestra sociedad; prácticamente desde sus inicios ligado a la construcción del Estado-Nación. Esta construcción ha girado en torno a la guerra y la violencia. Además de esto, el resultado de que en nuestra subjetividad esté tan arraigada la violencia se debe a una serie de regulaciones que durante los grandes periodos de violencia en nuestro país se dispusieron a controlar, callar, desaparecer y en últimas a asesinar a aquellas personas que pensaban diferente o que afectaban los intereses económicos y políticos de quienes estaban en el poder.

Por otra parte, según Pècaut (1997), la historia en nuestro país no conviene verla bajo una sola perspectiva como una realidad provisoria, es decir, pasajera, en particular porque la realidad de la violencia ha sido parte fundamental en la manera como los colombianos percibimos la vida política, económica, social y cultural de nuestra nación, convirtiéndose en una situación durable.

Pero el planteamiento aquí, es ver cómo el conflicto armado en nuestro país está ligado a la violencia política, de la cual ninguno está exento porque esta:

afecta a todos los municipios, grandes, medianos y pequeños; no concierne a capas específicas de la población, pasa sobre la vida cotidiana de todos o casi todos; no es relativo solamente a zonas sustraídas a la autoridad de las instituciones: toca a las regiones centrales y a las instituciones mismas, alterando o paralizando su funcionamiento. (Pècaut, 1997, p. 1).

Caso particular de esta afectación es la Escuela que por mucho tiempo ha sido violentada y ha sufrido los estragos del conflicto armado. Entre estos estragos encontramos los siguientes: la Escuela como panteón para el reclutamiento de menores en la guerra; su infraestructura se ha convertido en un lugar estratégico de protección, pero también de planeación militar. La escuela ha sido silenciada frente al accionar delictivo de los grupos al margen de la ley y de la fuerza pública que opera en la zona donde habita, debido a la falta de presencia institucional del Estado en estos territorios.

Hablar de conflicto armado en el contexto colombiano debe verse desde una mirada caleidoscópica, desde múltiples ángulos, miradas y perspectivas, ya que el conflicto armado no obedece a un único factor, sino que es un fenómeno social multidimensional y multifactorial debido a las relaciones que se desarrollan en su interior. Por eso, según Pècaut (1997), el conflicto armado obedece a sus “relaciones recíprocas (...) guerrillas, paramilitares, bandas criminales, redes de narcotráfico, etc., que permanecen presentes. Sus relaciones con el entorno (población- territorio- poder), pasan por tantas mutaciones que su identidad se metamorfosea” (Pècaut, 1997, p. 3).

Tipos de violencia según Daniel Pècaut

De acuerdo con Pècaut (1997), podemos identificar cuatro tipos de violencia. En primer lugar, la violencia política, como aquella que se deriva del quebrantamiento de las regulaciones institucionales y la pérdida de credibilidad del orden legal. Es decir, aquella que se ha generado a causa de la inestabilidad política y de la incapacidad del Estado-Nación para suplir las necesidades de la población colombiana. En segundo lugar, está la violencia generada por la economía de la droga; esta tiene su origen más reciente a partir de los años 70, primero con el cultivo de marihuana y luego, con el de la coca. Su importancia está ligada al financiamiento de grupos alzados en armas. En tercer lugar, la violencia generada en las ciudades o violencia urbana, que a finales de la década del 80 e inicio de los 90 tomó forma en grupos de sicariatos, milicias de barrios, bandas criminales, milicias ligadas a la guerrilla, paramilitares, entre otros. En último lugar, está la violencia generada por la corrupción de las instituciones estatales, del personal político, jurídico y militar.

En los últimos años los estudios referidos al surgimiento del conflicto armado en nuestro país tienen que ver con los focos de producción, encausados por el control y tenencia de la tierra como consecuencia de la falta de presencia y de control territorial por el Estado y sus instituciones. Esto ha generado que el dominio territorial haya sido relegado en algunos lugares y regiones a los actores armados, quienes delinquen mediante la exigencia en el pago de impuestos y vacunas de las poblaciones circundantes. Debido a esto, se puede ver cómo la hegemonía en algunos focos de producción responde a un grupo subversivo, como en el caso de los focos de producción de oro en los departamentos de Antioquia, Cauca y el Urabá antioqueño, donde el accionar de las FARC-EP es predominante. En los polos de producción de carbón y explotación petrolera en los departamentos de Casanare, Arauca y los Santanderes encontramos el accionar del Ejército de Liberación Nacional (ELN). Según el Departamento Nacional de Planeación -DNP- (1994), “la violencia echa raíces en donde se den procesos de transformaciones económicas y zonas de salarios rural elevados (...) existiendo una correlación entre desarrollo económico departamental y el grado relativo de violencia” (Pècaut, 1997, p. 10).

En otras palabras, según Pècaut (1997) “los actores de la economía ilícita extraen su poder del control que ejercen sobre los circuitos de explotación y de su imposición y dominios de la población en territorios dados” (p. 11).

Por ello, las huellas de la violencia política y el conflicto armado se incrustaron en la memoria del pueblo colombiano, contribuyendo a que en “la memoria no sorprendiera, que aparezca como normal que se difunda fácilmente y, que sus dimensiones y sus retos inéditos no sean percibidos sino tardíamente” (Pècaut, 1997, p. 15).

Orígenes de la violencia en el país: algunas explicaciones

Como vimos anteriormente, el surgimiento de la violencia no solo tiene su origen en la dinámica de las relaciones políticas con el conflicto político ocasionado por las diferencias entre liberales y conservadores. También el surgimiento de la violencia obedece a la falta de la construcción del Estado-Nacional, la tenencia de la tierra, y otras causas que mencionaremos a continuación.

En la década de los setenta y ochenta nuevos factores y actores comenzaron a hacer su aparición en el plano político, social y económico del país. Esto tiene que ver con el surgimiento de la economía de las drogas y su visibilización en el campo político y social en 1984, que no solamente ha ayudado a la financiación de las FARC-EP y grupos al margen de la ley, sino con su extensión por el territorio nacional. Así las relaciones, alianzas, pactos, confrontaciones y enfrentamientos obedecían a los intereses de los grupos delictivos, intereses de tipo ideológico, político, económico y social.

Pero no solo la actividad de la droga hacía parte de los recursos financieros, ya que “el hecho es que los actores armados no carecen de recursos financieros” (Pècaut, 1997, p. 21), pues parte de su existencia depende de la manera de dominación y control de los polos de producción. Un ejemplo muy claro nos los revela la revista Cambio en 1995 que señala cómo las FARC-EP, habían pasado de 200 billones en 1993 a 269 en 1994, de los cuales 140 provenían de actividades ligadas a las drogas, 35 de los “impuestos” y, 60 de los pagos de rescates por secuestrados. En el caso del ELN habían progresado para la misma época, de 88,9 billones a 211.

Fragmentación político-administrativa en Colombia y el conflicto armado

Por otro lado, el conflicto armado en Colombia no solo se debe a la inestabilidad política, la debilidad y falta de autoridad del Estado-Nación, porque debemos tener en cuenta además la fragmentación político-administrativa de la nación y los regionalismos tan marcados en nuestro país. Como lo dice Pècaut (1997), este proceso de la “sociedad dividida y fragmentada, se debe a un estado sin autoridad” (p. 17), ya que la autoridad del Estado ha sido ejercida por grupos delictivos, partidos políticos y, en muchos de los casos, empresas multi-nacionales que imponen sus criterios y discursos de dominación en los contextos donde se desarrollan.

Gran parte de esta fragmentación se debe a la falta de presencia del Estado en algunos territorios, lo que facilita que fueran controlados por grupos guerrilleros y paramilitares que han impuesto una serie de medidas al territorio donde ejercen su hegemonía. Ante estas medidas, la población se sometió por dos razones. Por las garantías de protección que estos grupos generan, pero también, por las oportunidades que en el campo laboral encuentran las actividades ilícitas como el comercio de las drogas. Es decir, “la población se acoge favorablemente al orden que las guerrillas u otras organizaciones implanten” (Pècaut, 1997, p. 25). Como un claro ejemplo de esto tenemos algunas veredas de San Vicente del Caguán como los Lobos, donde la población en busca de protección y de una entidad que regule y controle la justicia se sometió a la normatividad que las FARC-EP impuso en el territorio.

Cabe mencionar también en este apartado las disparidades territoriales no solo entre las regiones, como la región Andina y la Amazonia, también entre la ciudad y el campo, en infraestructura, inversión, etc., que en consecuencia promueven el fenómeno del desplazamiento.

METODOLOGÍA

Paradigma: histórico hermenéutico

El paradigma de investigación fue el histórico-hermenéutico porque se buscó comprender cómo la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba del municipio de Cartagena del Chairá afrontó el conflicto interno del país y generó una iniciativa

de paz para alcanzar una convivencia armónica en el territorio.

En este paradigma se reconoce la construcción histórica que ha configurado nuestro presente, razón por la cual no podemos ser ajenos a la construcción de una cultura de paz y reconciliación que se ha venido generando en el departamento del Caquetá y en cada uno de sus municipios, a raíz de los Acuerdos de Paz firmados en la Habana en el año 2016.

Nivel de estudio: exploratorio

Podemos considerar que el nivel de este estudio es exploratorio porque siguiendo a Jiménez (1998):

En los estudios exploratorios se abordan campos poco conocidos donde el problema que sólo se vislumbra necesita ser aclarado y delimitado. Esto último constituye precisamente el objetivo de una investigación de tipo exploratorio (...) Los resultados de estos estudios incluyen generalmente la delimitación de uno o varios problemas científicos en el área que se investiga y que requieren de estudio posterior. (p. 12).

Tipo de estudio: cualitativo

Siguiendo los estudios desarrollados por Denzin y Lincoln (2005) respecto a la investigación cualitativa, se plantea que esta investigación fue de corte cualitativo porque en ella se resaltan las “prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible, entendiendo ese mundo visible, como el mundo de la investigación” (p. 4). En este sentido, el mundo visible fueron esas experiencias que afrontó la institución educativa respecto del conflicto armado que vivió en el territorio, y la iniciativa de paz y reconciliación que surgió como producto de la tramitación del conflicto armado.

Por esta razón, era necesario trabajar con datos de tipo cualitativo que “despliegan un amplio rango de prácticas interpretativas interconectadas, esperando siempre lograr un mayor entendimiento del tema en cuestión” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 4).

Para tal fin se acudió a diversas técnicas de recolección de información, tales como, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y trabajos de la memoria. En este último se trabajó el tendadero de la memoria, la línea del tiempo y la cartografía social que permitieron, por un lado, comprender ese mun-

do antes desconocido e inexplorado, y por el otro, la resignificación de esos acontecimientos de violencia y las huellas que el conflicto armado generó en la comunidad educativa.

Enfoque metodológico: narrativo

La investigación estuvo orientada por el enfoque narrativo, dado que este permite una reconstrucción de las experiencias y otorga nuevos sentidos y significados a lo vivido, lo que ofrece un horizonte de inteligibilidad alrededor del objeto de estudio. Parafraseando a Bolívar (2002), la narrativa se comprende como la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato. Relato que permite conocer experiencias, memorias y significados que los sujetos les dan a sus contextos. Por eso, siguiendo a Ricouer (1995), el enfoque narrativo es una particular reconstrucción de la experiencia, que, mediante un proceso reflexivo, da significado a lo sucedido o lo vivido.

Recurso narrativo: narrativa testimonial

El recurso narrativo utilizado en el estudio fueron las narrativas testimoniales que permitieron recoger los testimonios de la población participante. Testimonios que, siguiendo a Ortega (2014):

Desde sus diversas narrativas transmiten experiencias vividas, sentidas, construidas y por supuesto plasmadas en distintas gramáticas discursivas que atraviesan ámbitos que implican el registro de huellas históricas del trasegar simbólico, social, político, cultural y estético de los sujetos y las colectividades en donde estos han cobrado lugares e identidades concretas; pero también son el trazo de devenires y horizontes en donde unos y otras se proyectan de manera singular en relación con los acontecimientos vividos. (pp. 19-20).

La narrativa se configura cuando los eventos o acontecimientos son comunicados por el narrador, en este caso, por la víctima o sobreviviente, como “un actor moral que a partir del discurso le otorga un significado y un sentido a la realidad” (Quintero & Ramírez, 2009, p. 39).

De otra parte, la narrativa testimonial como estrategia y técnica de este proyecto cobró importancia por su invitación al reconocimiento de las memorias

propias, de allegados, de próximos, de víctimas, de sobrevivientes y testigos; que, gracias a escenarios de confianza, de escucha activa, de empatía, alteridad y de una comunicación horizontal, garantizaron el respeto y el deseo por conocer lo desconocido y por comprender las maneras como se ha configurado la subjetividad de cada uno de los actores de la comunidad educativa objeto de estudio.

Método de estudio: estudio de caso múltiple

El método de investigación que se implementó fue el estudio de caso múltiple. Según Rodríguez y Gil (1996):

En el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar (...). Es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad. (Diseño de casos múltiples, párr. 1).

El estudio de caso múltiple no se centró en analizar un caso en particular; al contrario, fueron tres casos, es decir, tres instituciones educativas (una de ellas, la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba) que dieron cuenta de las particularidades de los territorios en los que se encuentran y de las experiencias que vivieron y que, según Larrosa (2006), son experiencias únicas para quienes las viven.

Técnicas de recolección de información

Para llevar a cabo el trabajo de campo y recolectar los datos en el territorio se utilizaron las siguientes técnicas:

Entrevista semiestructurada.

Canales (2006) la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto”. (pp. 163-165).

Esta técnica se empleó para obtener información de los testigos, es decir, conocer los testimonios que elaboran los informantes respecto a las experiencias vividas del conflicto armado y posteriormente, el

tiempo que llevan de estar desarrollando la iniciativa de paz y reconciliación.

El instrumento elaborado para la entrevista semiestructurada fue un formato que tenía la siguiente estructura: primero, el contexto de emergencia (aquí las preguntas tenían que ver con la experiencia del conflicto armado); segundo, la iniciativa de paz y reconciliación y tercero, las concepciones sobre paz y reconciliación de los informantes.

Técnicas de trabajo de la memoria

La memoria juega un papel importante para conocer cómo los sujetos construyen su subjetividad y cómo los testigos, según Larrosa (2006), pueden auto-observarse, narrar-se, expresar-se, dominar-se, etc.

Los instrumentos utilizados para el trabajo de la memoria fueron los siguientes:

- Cartografía de la memoria, que nos brindó información sobre los territorios y sitios del conflicto armado y nos permitió conocer las huellas, afectaciones, cambios y transformaciones en el tiempo y en el espacio.
- Tendedero de la memoria, con el uso de recortes de imágenes, fotografías y dibujos para dar cuenta del recuerdo. Se trabajó con los docentes que vivieron y fueron afectados por el conflicto armado.
- Líneas de tiempo, que buscaban dar cuenta de los cambios históricos y afectaciones del conflicto armado en las instituciones educativas y en el territorio donde estas se encuentran.

Grupo focal

Según Hamui y Varela (2012), la técnica de grupos focales es “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Kitzinger lo define como “una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información”. (como se cita en Hamui y Varela, 2012, p. 56).

La pertinencia del grupo focal para este estudio radicó en su importancia para reconstruir la memoria personal, colectiva, social e institucional de la institución educativa y conocer las concepciones y significados que

los grupos tenían acerca de la paz, el conflicto armado, la reconciliación, el territorio, la memoria, entre otros.

Población

Para esta investigación la población con la que se trabajó fue la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba del municipio de Cartagena del Chairá. De esta institución educativa fueron nueve los informantes; ellos son: la docente líder de la iniciativa, los cuatros estudiantes que participaron en los grupos focales y las cuatro profesoras que participaron en el trabajo de la memoria.

PROCESO ANALÍTICO

El análisis categorial narrativo consistió en un ejercicio de codificación para las categorías deductivas y en identificar subcategorías que se analizaron en el contexto de las narrativas de los informantes. Entre ellas se construyeron las concepciones de paz y reconciliación, además de que permitieron un análisis más profundo de la experiencia del conflicto armado. Estas categorías deductivas pertenecientes al marco teórico fueron: reconciliación, paz territorial, experiencia, violencia y conflicto armado.

A continuación, después de llevar a cabo la codificación de las categorías de análisis deductivas, se diseñaron matrices categoriales que contenían las voces de los informantes (narrativas testimoniales), de los autores del marco teórico y la voz del investigador.

Se construyeron tres matrices correspondientes a la experiencia, al conflicto armado y a las concepciones de paz y reconciliación; posteriormente, lo que se hizo fue un proceso de comparación de narrativas inter e intracategorial de las que fueron emergiendo nuevas categorías que permitieron identificar los puntos nodales, convergencias, relaciones y diferencias para formular los hallazgos.

RESULTADOS

Experiencia del conflicto armado

En el municipio de Cartagena del Chairá operaron los frentes 7, 14, 15, 49, 61, 62 y la Teófilo Forero de las FARC-EP. La proliferación de los grupos alzados en armas se dio con los procesos migratorios de la población Andina y otras regiones del país a raíz de la violencia bipartidista.

En consecuencia, la aparición y desarrollo de las FARC-EP en el territorio tiene sus orígenes con las Repúblicas Independientes del Comunismo¹. Con ellas cabe destacar la República Independiente del Pato en San Vicente del Caguán, de donde luego con los ataques de las Fuerzas Armadas de Colombia se esparcieron por el territorio y llegaron a otros municipios del departamento, entre ellos Cartagena del Chairá.

Por otra parte, el accionar delictivo de las FARC-EP, según el trabajo de la memoria, se remonta a la década de los 80 con el boom de la coca en la zona, ya que esta actividad ilícita permitió su financiamiento y el control sobre el Municipio. El accionar delictivo de las FARC-EP tuvo mayores repercusiones en la zona rural debido a la ausencia y abandono por parte del Estado sobre el territorio, y en menor medida en la cabecera municipal. Estas repercusiones afectaron el tejido social de la población chairense con los desplazamientos forzados masivos de familias hacia la cabecera municipal.

Debido a lo anterior, en los planteles educativos de la cabecera municipal se incrementaron los procesos de matrícula de población vulnerable y en condición de desplazamiento forzado, debido al cierre de instituciones educativas rurales por el accionar de las FARC-EP y los enfrentamientos masivos entre estos y las Fuerzas Públicas y Armadas de Colombia; de esta manera, muchas escuelas veredales quedaron desocupadas y abandonadas, quedando sin estudiantes y sin profesores.

Ahora bien, la experiencia del conflicto armado la podemos abordar, según el Trabajo de la Memoria adelantado en la línea del tiempo, en cuatros momentos que marcaron la historia institucional y municipal. Ellos son:

Antes de 1980. Proceso colonizador de Cartagena del Chairá

La gente que vivía en el Municipio para esta fecha se caracterizaba por la solidaridad, el cooperativismo,

1. Las Repúblicas Independientes Comunistas fue el término acuñado en 1961 por el entonces senador conservador Álvaro Gómez Hurtado, para referirse a las autodefensas campesinas que o se acogieron a la amnistía del gobierno Rojas Pinilla. Tomado de: <https://verdadabierta.com/el-caqueta-es-el-corazon-de-las-farc-1/>

el respeto y la ayuda mutua; eran colonos que, huyendo de la violencia generada en el centro del país, buscaban un nuevo lugar donde pudieran vivir con tranquilidad. Según el relato de una de las docentes en Cartagena del Chairá:

La población era escasa, habitada por gente humilde y trabajadora en donde se destacaba el trabajo comunicatorio (mingas). Existía el intercambio de productos por no contar con medios de transporte, ya que el único era fluvial, es decir, el transporte se realizaba mediante las canoas. Los cultivos destacados eran el maíz, yuca, arroz, caña de azúcar, productos elaborados con plantas de la región como el aceite de palma de milpes, canastos de bejuco de yaré, entre otros. (Docente en la construcción de la línea del tiempo).

Ahora bien, a pesar de que la violencia se había generado en todas las regiones del país, sus afectaciones en el Municipio de Cartagena del Chairá no habían alcanzado la magnitud que conocemos hoy día. De allí que su impacto en la población chairense era muy mínima y, como lo expresa Pècaut “la violencia obedece a la incapacidad del Estado-Nación para suplir las necesidades sociales de la población colombiana (...) y la pérdida de credibilidad del orden legal” (p. 11). Al haber abandono del Estado, la incidencia en el territorio era muy baja debido entre otras razones, a que apenas se estaba consolidando el proceso colonizador, las familias que se habían establecido en el sector eran producto de un proceso migratorio que obedeció en su momento al boom de la quina y el caucho, y por la migración generada por la violencia bipartidista que se estaba generando en el centro del país.

1980-1990. El boom coquero en la región

Para Pècaut (1997), la violencia generada por la economía de las drogas permitió que las FARC-EP tomaran el control de territorios tan distantes y más en lugares en los que el Estado no hacía presencia, porque la importancia de esta actividad “está ligada al financiamiento de grupos guerrilleros” (p. 21). Efectivamente, esto fue lo que permitió el surgimiento y desarrollo del conflicto armado en la región, en clave de la economía generada por el boom de los cultivos de coca, debido a que este lugar fue estratégico para su cultivo y distribución a diferentes zonas del país.

En consecuencia, esta actividad ilegal hizo que “comience la migración de gente de diferentes regiones del país, trayendo consigo culturas y costumbres mal adquiridas que poco a poco fueron acabando con la calma de la región” (Docente en la construcción de la línea del tiempo). Respecto a lo educativo afirmó un docente:

El colegio “El Chairá” sufre una crisis educativa por falta de docentes y estudiantes (que cambian los libros por la ambición a la plata y al poder), se manifiesta el grupo al margen de la ley FARC-EP y con ellos grupos de autodefensas (del mismo grupo de las FARC-EP). Estos asesinaban y controlaban la entrada y salida al pueblo (...) mediante la falsa ilusión de la coca y el poder. La población acepta que la educación es la salida al cambio y comienzan a crecer las escuelas. (Docente en la construcción de la línea del tiempo).

En las siguientes imágenes se puede apreciar la manera como operaban las FARC en los enfrentamientos, hostigamientos y emboscadas que provocaban terror y miedo a la población:

Figura 1. Atentados y enfrentamientos entre las Fuerzas Públicas y las FARC-EP.



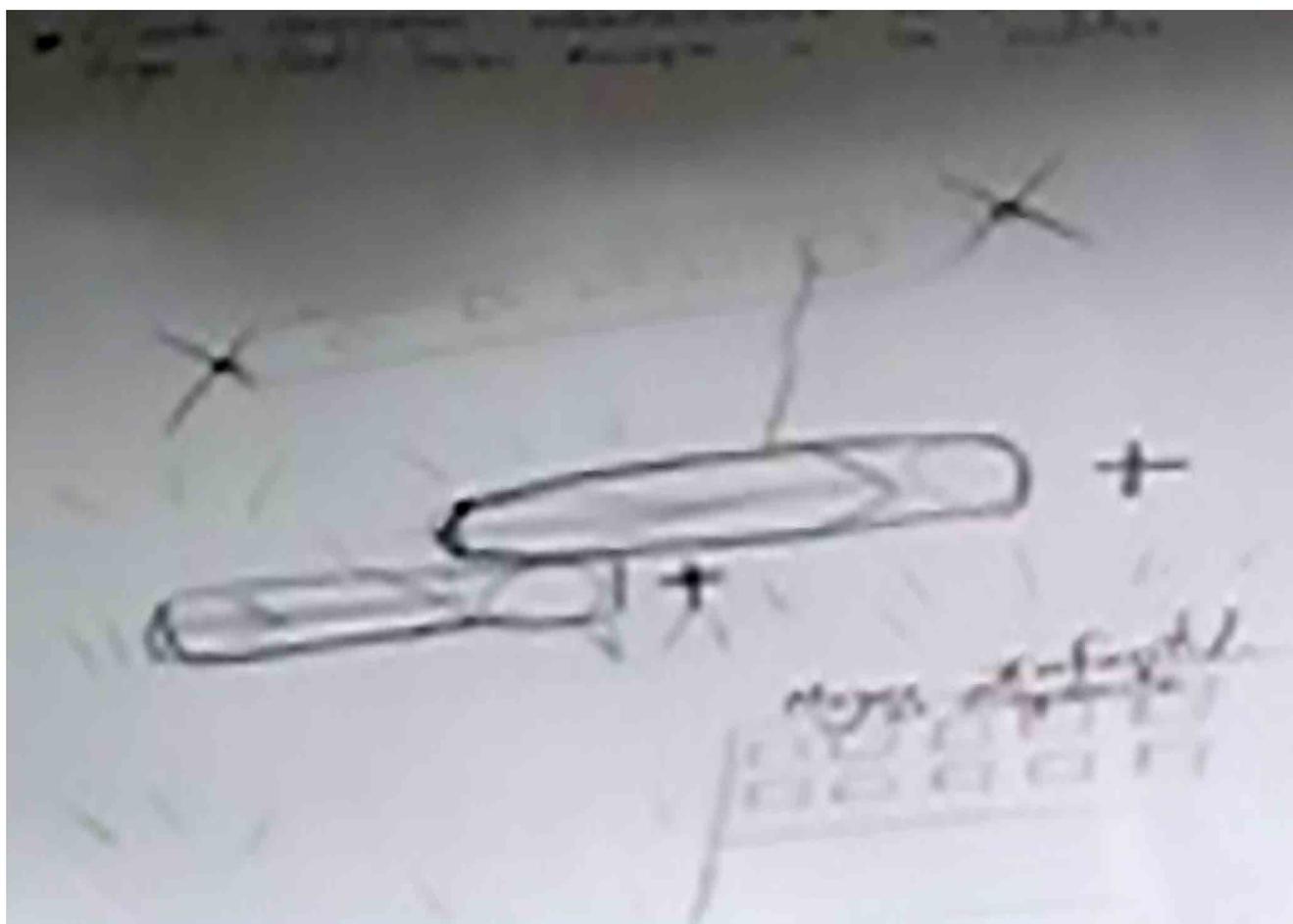
Fuente: Construcción de la línea del tiempo con las docentes.

Estas imágenes permiten ampliar las comprensiones acerca del desarrollo del conflicto armado. Se puede apreciar la manera como la población comenzó a ser afectada porque las fincas y viviendas se encontraban en medio del fuego cruzado, así como las vías de acceso entre la cabecera municipal, los caseríos y las veredas. Esto influyó en el comercio y abastecimiento de la población rural y urbana del municipio.

La Institución Educativa no solo era el lugar por donde ingresaban las FARC-EP, sino también el lugar en donde comenzaban los enfrentamientos, debido a

que a una cuadra de donde está ubicada la Institución, queda la estación de policía. También era el lugar donde se realizaban las necropsias a las personas que de uno u otro bando morían en los enfrentamientos. De acuerdo con el Trabajo de la Memoria desarrollado por las docentes, se pueden apreciar las afectaciones de las que fue víctima la Escuela, siendo vulnerado su derecho como Bien Civil, consagrado en los Protocolos Adicionales a los Convenios de Ginebra de 1949. En dicho protocolo se estipula que “no serán objeto de represalias ni ataque militar” (CICR, 2012, p. 41).

Figura 1. La escuela en medio de los enfrentamientos armados.



Fuente: Construcción en la línea del tiempo con las docentes.

Con el control que las FARC-EP ejercían en la zona, cabe anotar que:

Ellos no respetaban los establecimientos educativos, los usaban para protegerse de la ley, afectando la normalidad académica debido a los enfrentamientos con las Fuerzas Públicas y Armadas de Colombia.

Según el Trabajo de la Memoria, “la escuela era el lugar por donde entraba la guerrilla al pueblo para enfrentarse a la Fuerza Pública (...) y los profesores junto con los estudiantes eran encerrados en un salón para preservar sus vidas”. (Docente en la construcción de la línea del tiempo).

También se deja entrever la manera como la escuela fue objetivo militar por parte de grupos al margen de la ley, no para destruirla en su infraestructura, sino para recluir menores de edad y abusar de su ingenuidad para hacerlos parte del conflicto. Su ingreso era fácil, ya que todo dependía de la astucia para fascinarlos y cegarlos, para luego de estar inmersos en la violencia quedar atrapados en ella, sin posibilidad alguna de salirse, a menos que lo hicieran conociendo las consecuencias a las que se enfrentaban como morir, o que algunos de sus familiares fueran secuestrados o pagaran por la vida del desmovilizado.

Una de las maneras como se llevó a cabo la estrategia militar de reclutamiento de menores fue la siguiente: “se ejercía proselitismo dentro de los centros educativos con la introducción de ideologías marxistas-leninistas, propagadas por estudiantes que se infiltraban en las instituciones con la finalidad de reclutar jóvenes para la guerra” (docente en la construcción de la Línea del Tiempo).

Se entiende también que el reclutamiento de menores no fue obligado o forzado (todo se debió a la astucia con que operaban las ideologías con palabras persuasivas como la lucha armada por defensa del pueblo, del territorio, etc.) ya que:

Aquí las FARC-EP, la Juventud Comunista Colombiana JUCO y la extinta Unión Patriótica, no hacían reclutamiento forzado y obligado de menores de edad, ellos fueron seducidos y fascinados por los ideales que con una buena apariencia los engañaban (...) los infiltrados de las FARC-EP, tenían un estatuto, se los enseñaban a los estudiantes y eran ellos quienes decidían vincularse a las filas militares de estos grupos delictivos. Había un lavado de cerebro por parte de los infiltrados de estos grupos guerrilleros para sacar a los estudiantes de sus procesos formativos e inducirlos de esta manera a la guerra (...) este trabajo no era improvisado porque ellos tenían los nombres de los estudiantes menores de 14 años escritos en un archivo de los que iban a ser convencidos para que decidieran hacer parte de estos grupos, en pro de la lucha armada por la liberación del pueblo. (Docente en la construcción de la Línea del Tiempo).

Año 2000 hasta la fecha. El desplazamiento forzado como principal hecho victimizante.

A partir de esta fecha, podemos evidenciar la ruptura y las consecuencias negativas del conflicto armado en el tejido social² de la población chairense, ocasionadas por los tres factores que incidieron en el desarrollo de la violencia en el sector. En primer lugar, el boom de la coca, que, por un lado, generó que “los actores de la economía ilícita extrajeran su poder del control que ejercían sobre los circuitos de explotación y de su imposición y dominios de la población en territorios dados” (Pècaut, 1997, p. 11)., por otro lado, como consecuencia, el reclutamiento de menores, el desplazamiento forzado y la deserción escolar. En segundo lugar, con el abandono y ausencia del Estado frente a “la inestabilidad política y la incapacidad del Estado-Nación para suplir las necesidades sociales de la población colombiana (...) y la pérdida de credibilidad del orden legal” (Pècaut, 1997, p.11), lo cual fortaleció el control de los grupos al margen de la ley sobre el territorio.

Estos factores han incidido en el aumento de la población estudiantil en la Institución Educativa el Chairá José María Córdoba en los últimos años. El desplazamiento aparece en relación con los fenómenos del narcotráfico, el despojo de tierras y el accionar delictivo de los grupos al margen de la ley, producto de la ausencia, abandono y poca presencia institucional del Estado colombiano. En consecuencia, para tramitar el conflicto armado y los tipos de violencia que se generaron en la comunidad educativa, el principal recurso fue la búsqueda de la convivencia. Tramitación del conflicto armado. Desde que el conflicto armado incide en la Institución, la comunidad educativa le apuesta al mejoramiento de la convivencia. En un primer momento, mediante los convenios realizados con la Secretaría de Educación para reclamarle a la guerra los niños que desertaban de su proceso formativo y que eran reclutados; luego, mediante los trabajos realizados con la comunidad, cuando la cabecera municipal de Cartagena del Chairá fue sitiada por las FARC, mediante programas pedagógicos, culturales y deportivos; finalmente, mediante el proyecto

2. Tejido social: término desarrollado por Angélica Bueno (2006) y Mendoza y Atilano (s.f.) quienes lo entienden como la red de relaciones y vínculos que componen a la sociedad.

“educar para la paz y la sana convivencia”, con el que se crean vínculos con la Casa de la Cultura y la Biblioteca Municipal para llevar a cabo acciones que permitan mitigar los conflictos que operan en el interior de las Instituciones Educativas, y trabajar fuertemente con la población desplazada directamente afectada por el conflicto armado.

Se puede resaltar la importancia de cómo estas experiencias de dolor y sufrimiento no solo configuraron las relaciones que se desarrollaron en la comunidad educativa, sino que la llevaron a desarrollar acciones de transformación. De allí que, para tramitar estas violencias, se haga alusión a un sujeto:

Sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. (Larrosa, 2006, p. 90).

No se trata de vivir de la experiencia y tener una experiencia de algo, o saber y tener conocimientos sobre las problemáticas que desde el punto de vista educativo afectan la convivencia; es ir más allá, es buscar un cambio en el imaginario colectivo que la violencia y los conflictos generaron en la configuración de la subjetividad de las personas, imaginarios que han permeado a la sociedad y que hacen que en nuestro presente se naturalice la violencia y la agresión.

Esto invita a repensarnos para desaprender las prácticas de violencia naturalizadas, para comenzar a instalar nuevas prácticas de paz, de cultura de paz que aporten a la transformación social y cultural que el país requiere, y en este sentido, la función de la escuela como lo percibimos es fundamental para comenzar a transformar esos espacios de violencia y comenzar a sembrar en cada estudiante una nueva cosmovisión respecto a las maneras de relacionarnos y de vivir en comunidad.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la incidencia y experiencia del conflicto armado en la institución educativa El Chairá

José María Córdoba y en el municipio de Cartagena del Chairá, las conclusiones, se enmarcan en dos aspectos importantes desarrollados a continuación:

En relación con el conflicto armado en el territorio.

Se ve la necesidad de la creación de instituciones legítimas y legales, como lo indican Angélica Bueno (2006) y Sergio Jaramillo (2015), que garanticen los derechos de los ciudadanos y la satisfacción de estos, con la particularidad especial de darles participación a los habitantes de estas zonas donde la ausencia del Estado es tan fuerte, y de esta manera, hacerlos parte (inclusión) de la construcción de paz que tanto necesita nuestro país.

Por otro lado, también se señala la importancia que tienen las instituciones educativas en las transformaciones del imaginario colectivo de los habitantes cartageneros, en donde esa naturalización de la guerra y la cultura de violencia en la que hemos estamos inmersos desde la construcción de Estado-Nación (Pècaut, 1997), pueda ser cambiada por la construcción de una cultura de paz que genere iniciativas de desarrollo y progreso local, regional y nacional.

En relación con la tramitación del conflicto armado por la institución educativa.

Aquí se destaca la importancia del empoderamiento y compromiso de las instituciones educativas para hacer frente a las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales de los territorios en los que ellas hacen presencia. Por esto, las iniciativas de paz y reconciliación demuestran no solo las voces de los actores que integran la comunidad educativa, sino su compromiso por cambiar las condiciones de injusticia que hacen que surjan los conflictos y la violencia al interior de estas instituciones y fuera de ellas.

Un gran ejemplo de estas apuestas es “Educar para la paz y la sana convivencia”, que en su primer momento buscó atender la deserción escolar producto del reclutamiento de menores de edad y, en un segundo momento, atender a los niños víctimas del desplazamiento forzado, para trabajar en ellos y fortalecer su autoestima, y en los demás niños fortalecer la inclusión y la no discriminación respecto de los que son víctimas de este flagelo ya que son rechazados y excluidos por esta condición.

Para terminar, se resalta la importancia que tenemos como docentes para preguntarnos por el tipo de sociedad que anhelamos y queremos, no para adaptarnos y permitir que la violencia siga reinando a través de los silenciamientos, miedos y zozobras que genera el conflicto armado. Por el contrario, pensarnos como sujetos de transformación y cambio en la construcción de la paz estable y duradera que necesita nuestro país.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifestamos que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a nuestra voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica educativa. Universidad de Granada, 1(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Bueno, A. (2006). La reconciliación como un proceso sociopolítico. Aproximaciones teóricas. Reflexión Política, 8(15). <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/616>
- Canales, M. (2006). Metodología de la investigación social. Chile, ediciones LOM.
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. (2013). Caquetá: conflicto y memoria. Imprenta Nacional de Colombia. <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/cartillaCaqueta/cartillacaqueta-completa.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. (2017). *La tierra no basta: Colonización, baldíos, conflicto y organizaciones sociales en el Caquetá*.
- Comité Internacional de la Cruz Roja CRIC. (2012). Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949: relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (protocolo I), del 8 de junio de 1977. <https://www.icrc.org/es/download/file/3643/additional-protocols-geneva-conventions-1949-icrc-spa.pdf>
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En: The sage handbook of qualitative research [pp. 1-13]. Thousand Oaks. <https://tecnicasmasseroni.files.wordpress.com/2019/04/denzin-n.-y-lincoln-y-la-disciplina-y-la-practica-de-la-investigacion-cualitativa.pdf>
- Echevarría, S. H. (2013). Pècaut, Daniel. La experiencia de la violencia: Los desafíos del relato y la memoria. La Carreta Editores E.E. Universidad EAFIT. 10(19). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872013000200012
- El espectador. (2016). La paz la construye cada colombiano: John Paul Lederach. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/la-paz-la-construye-cada-colombiano-john-paul-lederach-article/>
- Figueroa, R. (2002). La educación para los derechos humanos y la paz. Praxis, 2(1), 16–27. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/527>
- Fundación Paz y Reconciliación PARES. (2018). La reconfiguración del Caquetá. <https://pares.com.co/2018/07/12/la-reconfiguracion-del-caqueta/>
- Hamui, A. & Varela, (2012). Metodología de investigación en educación médica: la técnica de grupos focales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2(5). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-5057201300100009
- Jaramillo, S. (2015). La paz territorial. Oficina del Alto Comisionado para la Paz. <https://interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf>
- Jiménez R. (1998). Metodología de la Investigación. Elementos básicos para la investigación clínica. Editorial Ciencias Médicas. https://www.academia.edu/41762814/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_ELEMENTOS_BASICOS_PARA_LA_INVESTIGACION_CLINICA

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. dipos Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- Larrosa, J. (2015). Conferencia la experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Universidad de Barcelona. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Márquez, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia). 5(2):205-230. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861009.pdf>
- Ortega, P. (2014). Narrativas testimoniales: talleres de memoria. <https://catedradocctoral.files.wordpress.com/2014/07/documento-leccic3b3n-8.pdf>
- Pècaut, D. (1997). Análisis Político: presente, pasado y futuro de la violencia. Universidad Nacional de Colombia. Siglo del hombre Editores. pp. 1-43. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis30.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2014). Caquetá: análisis de conflictividades y construcción de paz. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/co/undp-co-caqueta-2014.pdf>
- Revista Semana. (2009). Así se vive la guerra en Caquetá. <https://www.semana.com/nacion/conflictoarmado/articulo/asi-vive-guerra-caqueta/111555-3>
- Revista Verdadabierta (2013). El Caquetá es el corazón de las FARC. <https://verdadabierta.com/el-caqueta-es-el-corazon-de-las-farc-1/>
- Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI editores. https://www.academia.edu/25251957/Paul_Ricoeur_Tiempo_y_narraci%C3%B3n
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Salamanca, A. P. (2009). Educación para la paz. Praxis, 5(1), 17–32. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/89>

Alfabetización científica del hogar al aula: vinculando saberes cotidianos al contexto escolar

Scientific literacy from home to classroom: linking everyday knowledge to the school context

Elkin Yohan Esmeral Pérez¹  

Yasmith Adriana Coronado Warne² 

Elvira Patricia Flórez Nisperuza² 

¹ Lic. Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. Correo electrónico: eesmeralperez45@correo.unicordoba.edu.co

² Lic. Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. Correo electrónico: ycoronadowarne@correo.unicordoba.edu.co

³ Dra. Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. Correo electrónico: epatriciaflores@correo.unicordoba.edu.co

Recibido: 6 de julio de 2022

Aceptado: 23 de febrero de 2023

Publicado en línea: 31 de marzo de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Esmeral-Pérez, E., Coronado-Warne, Y. y Flórez-Nisperuza, E. (2023). Alfabetización científica del hogar al aula: vinculando saberes cotidianos al contexto escolar. *Praxis*, 19(1), 103-117.

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una investigación cualitativa realizada en el programa de pregrado Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Universidad de Córdoba, Colombia, relacionada con el reconocimiento del lenguaje científico en la escuela desde la articulación con los saberes cotidianos derivados del hogar; para lograrlo, se planteó diseñar una estrategia didáctica integradora en la enseñanza de conceptos científicos. La metodología siguió los postulados del enfoque de investigación-acción, iniciando con la caracterización del grupo de estudiantes y docentes del grado sexto del nivel de básica secundaria; luego, la descripción de las apreciaciones de la docente; y, finalmente, el diseño de la estrategia. Para ello, se utilizaron como técnicas e instrumentos de recolección de la información la observación, la entrevista semiestructurada, la revisión documental, el diario de campo y el cuestionario. Como resultado, se diseñó una matriz integradora de los elementos curriculares del trabajo pedagógico de la estrategia para la enseñanza de las Ciencias Naturales y su respectivo conjunto articulado de actividades.

Palabras clave: alfabetización científica; didáctica integradora; hogar-aula.

ABSTRACT

The integral training of students requires that from the sciences scientific competencies be maximized, encouraging the study of scientific language with terms of daily use at home; in this sense, this research aims to propose an integrative teaching strategy in the teaching of scientific concepts, with as its central axis a series of terms used in the home. The methodology is based on the qualitative paradigm, with a research-action approach, designing three phases of work starting with the characterization of the group, the characterization of the teacher, and finally, the design of the strategy. To do this, information collection techniques and tools such as observation, interviews, documentary reviews, field journals, and questionnaires are used.

As a result, the research manages to design a matrix that integrates the curricular elements that vision the pedagogical work of the strategy for the teaching of the Natural Sciences and from which an articulated set of activities are derived, supporting the ACHA.

Keywords: scientific literacy; integrative didactics; home-classroom.

INTRODUCCIÓN

Desde el siglo pasado, la humanidad, en su noble afán de encontrar el saber en todas sus dimensiones, se ha esforzado por lograr una verdadera alfabetización que llevara al hombre a una ilustración completa, dándole una importancia superlativa a la escuela y convirtiéndola en un espacio obligatorio para el desarrollo de la sociedad (Fourez, 2005), ya que se visionó en ella el espacio ideal para lograr el cometido general de aprendizaje de las personas. Una vez institucionalizada la educación, surgen otras exigencias escolares en las que, según Ferrer y León (2008), no basta solo la alfabetización obligatoria, sino que se hace necesario un enfoque científico que le permita al individuo comprender y enfrentar acontecimientos que suceden en el ámbito local, nacional y mundial, en diferentes aspectos de la vida (salud, vivienda, transporte, comunicaciones, economía, etc.).

Teniendo en cuenta lo anterior, se establece la importancia de una educación no solo conceptual, sino integradora de conocimientos, hecho que brinda la ciencia con los fenómenos ocurridos a diario y su integración con la escuela, para que el estudiante correlacione las acciones de su diario vivir con las teorías que se aprenden; de esta forma, adquieren sentido los conceptos científicos evaluados en su proceso de formación. Ante esto, Harlen (2010) plantea la idea de que el proceso para enseñar ciencias debería estar orientado a persuadir a los estudiantes a tener contacto con su entorno natural y al placer por descubrir relaciones o encontrar respuestas a las preguntas que se hacen ante fenómenos cotidianos.

Así las cosas, la ciencia debería ser reconocida por los estudiantes como una actividad en la que ellos mismos van a ser protagonistas, brindándoles la oportunidad de indagar de manera activa y crítica para aportar al conocimiento y generando respuestas estimulantes en sus aprendizajes. Pozo y Gómez (1998) afirman que en la sociedad actual la ciencia está cada vez más presente en la vida cotidiana; por tanto, se hace necesario darles mayor accesibilidad a los estudiantes. Los autores en mención sostienen que, a pesar de que se les enseñan teorías y modelos científicos, a los estudiantes les es más fácil interpretar los fenómenos del mundo con base a su intuición o a esquemas culturales, y más si se relacionan con los conceptos científicos que a diario se dan en su hogar.

Sin embargo, teniendo en cuenta sus estudios, Sanmartí (2002) afirma que hoy día no se está fortaleciendo el pensamiento científico en las escuelas; solo se obliga a utilizar el vocabulario científico de manera mecánica, impidiendo que los estudiantes puedan disfrutar la observación de su contexto inmediato y puedan aprender de él. Igualmente, plantea que al estudiante se le niega la oportunidad de tener una verdadera educación en ciencias, que le ayude a comprender los cambios que se están produciendo en la sociedad y tomar sus propias decisiones del impacto en su calidad de vida, y el medio ambiente.

Ante esto, es pertinente preguntar: ¿qué es la alfabetización científica y cuál es la finalidad de alfabetizar científicamente a los estudiantes? Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) sostiene que se refiere al conjunto articulado de conocimientos que permiten que las personas adopten una postura crítica del pensamiento científico y tecnológico. La definición anterior permite comprender la ciencia y el desarrollo tecnológico para la formación de ciudadanos competentes en las sociedades actuales y futuras.

Ahora bien, desde el ámbito pedagógico se hace necesario analizar que una deficiente práctica pedagógica de enseñanza científica en las instituciones educativas y la falta del fomento de una verdadera y sólida alfabetización científica haya conllevado a problemáticas de apropiación conceptual y desmotivación en el aula. Desde una óptica pedagógica social, Navarro y Förster (2012) sostienen que el conocimiento científico es considerado punto clave para el desarrollo del potencial humano y desarrollo económico de las naciones. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019) expresa que “Colombia aún tiene cerca del 40 % de los estudiantes en el nivel de desempeño más bajo en PISA”, ocupando el puesto 58 de 79 en materia de calidad educativa y mostrando un retroceso frente a los resultados en la prueba aplicada en 2015 (MEN, 2016).

En consecuencia, se indica que un gran porcentaje de estudiantes colombianos carece de un evidente dominio de los contenidos científicos básicos, de la interpretación literal de información requerida para lograr niveles de razonamiento directo, así como

también de la capacidad para sacar conclusiones simples o en diversos contextos.

Ante esto, De Zubiría (2019) indica que en Colombia la calidad de la educación en PISA 2018 tuvo un retraso bastante notorio y asevera lo dicho afirmando que aún se mantiene una educación reproductivista y mecanicista, con un currículo impertinente y fragmentado. Por tanto, necesitamos cambios pedagógicos profundos en el currículo y en la formación y evaluación de profesores.

Lo expuesto anteriormente, constituyó una problemática detectada en la Comunidad Educativa Simón Bolívar del municipio de Sahagún, en el departamento de Córdoba, Colombia. Esta se evidenció en la falta de estrategias y de un currículo integrado de ciencias que involucre la realidad de los estudiantes y su contexto en el hogar, con las herramientas que provee la escuela: este hecho limita el aprendizaje de los estudiantes, al sentirse ajenos con lo que aprenden. En este sentido, se centra el interés en la elaboración de una estrategia didáctica integradora que busca abrir nuevos espacios formativos, donde los docentes de Ciencias Naturales tengan una herramienta de enseñanza.

Enfocado este escrito en la institución en mención, se tiene que los estudiantes conocen muchos fenómenos, pero desconocen los conceptos reales por los cuales ocurren estos fenómenos; por lo tanto, se parte de la experiencia para entender los conceptos y, al integrar ambas cosas, se genera un nuevo conocimiento que permanecerá anclado en la memoria de las personas, puesto que no se trata de algo memorizado, sino generado por el mismo individuo, lo que se convierte en un aprendizaje profundo.

Es por ello que surge la estrategia “alfabetización científica del hogar al aula”, como recurso clave para el aprendizaje profundo, con el propósito de incorporar una perspectiva crítica sobre determinados aprendizajes, colaborando en procesos de comprensión, retención y resolución de problemas en contextos diversos (Biggs y Tang, 2011).

En cuanto a la estrategia, es pertinente resaltar que, en el hogar, el estudiante experimenta y pone a prueba los contenidos que fueron asimilados en el aula, a través de fenómenos que surgen en su diario vivir. Una realidad de los estudiantes en cualquier

grado cursado es la constante indagación a “¿Esto para qué les sirve?”. En este sentido, “del hogar al aula” es una estrategia que busca justamente que el estudiante logre identificar la relación de la realidad que observa en la casa, con la teoría que le explican en la escuela.

Ante este hecho, la estrategia “del hogar al aula” vuelca todas sus fuerzas hacia los estudiantes, para convertirlos en el epicentro del proceso educativo; sin embargo, no desconoce la importancia de la labor docente. Es así como a través del diseño de la estrategia se busca ampliar los métodos de enseñanza-aprendizaje para optimizar el proceso educativo; por ello, se establece como objetivo general proponer una estrategia didáctica e integradora para la enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, basada en la alfabetización científica del hogar al aula (ACHA), pasando, en primer lugar, por identificar el estado de alfabetización científica de los estudiantes y, en segundo lugar, por la descripción de las apreciaciones respecto a la enseñanza de las ciencias por parte de una docente del área.

Todo lo anterior se hace posible al encontrar un soporte teórico-investigativo con los estudios internacionales de De La Fuente (2015), García (2016), González y Crujeiras (2016), Revetria (2015), Valdivia (2016), y estudios nacionales de Álzate (2017), Castaño (2017), Colorado y Rodríguez (2014), Molano (2015) y Montoya *et al.* (2014), quienes desde diferentes ópticas realizaron estudios encaminados a fortalecer las competencias científicas a través de la alfabetización de la misma.

Los informes proponen un acercamiento por parte de los estudiantes a la investigación en las aulas, que puede ser utilizada como estrategia para la enseñanza de las ciencias naturales; además, permiten comprender las razones que hacen que los estudiantes tengan muy poco interés o motivación por las ciencias, aspecto importante al momento de diseñar una estrategia de alfabetización científica que les ayude a dominar un vocabulario relacionado con lo científico y, así mismo, al docente revalorar y redireccionar su práctica.

Por otra parte, para la elaboración de una estrategia que permita integrar los saberes científicos cotidianos del estudiante con los saberes curriculares impartidos en el aula de clases, se hace necesario

contar con unos referentes teóricos que den luces pedagógicas sobre las formas de la epistemología de las ciencias naturales, obteniendo así unas categorías de análisis que permitan reconocer la importancia de enseñar ciencias a partir de la contextualización de las temáticas.

Ante esto, autores como Hodson (1994), Husserl (1999), Torres (2015) y Vingochea (2013) coinciden en que educar *en ciencias* (EC) es proporcionar las habilidades y competencias científicas al estudiante, permitiéndole reflexionar en torno a los acontecimientos y sucesos naturales de su contexto inmediato y dándole la oportunidad de la formación ciudadana y humana. Ahora bien, si educar en ciencias naturales se convierte en un elemento importante para integrar los saberes científicos en el aula, se podrían retomar conceptos como la enseñanza por descubrimiento, en la que a los estudiantes se les brinda la oportunidad de traer de sus hogares conocimientos que se convierten en la base para crear nuevos conocimientos en la escuela y aplicarlos adecuadamente, con la guía del docente y el apoyo del trabajo grupal, generando al tiempo posibilidades de generar conflicto cognitivo.

Prosiguiendo la línea teórica, se encuentra la categoría *alfabetización científica* (AC), definida por la OCDE (2009) como la capacidad que tienen las personas no solo para memorizar conceptos, sino también para emplear el conocimiento científico, identificar preguntas y sacar conclusiones basadas en pruebas, para comprender el mundo natural, así como los cambios que la actividad humana produce en él. Este postulado reafirma que esta alfabetización es la meta que todo estudiante debería alcanzar en los diferentes niveles de formación, confirmando que es un proceso continuo que encierra tanto el conocimiento como las habilidades científicas asociadas a formar en ciencias. Desde la perspectiva del estudio en curso, se logra que a través de la estrategia se pongan en práctica los lineamientos curriculares propuestos por el MEN, relacionados con ciencia, tecnología y sociedad para el grado sexto, destacando el análisis del potencial de los recursos naturales del entorno donde se desenvuelven los estudiantes.

También se hace necesario puntualizar en el *lenguaje y conceptos científicos* (LCC), lo cual Pérez (2015) define como “las unidades más básicas, e imprescindibles, sobre las que descansa y se articula todo el

conocimiento científico” (p. 13). Sostiene el autor que los conceptos científicos se sustentan sobre la base de unas propiedades fundamentales, las cuales son su estructura formal o matemática. También manifiesta que los conceptos científicos en la práctica se reducen a tres conceptos: clasificatorios, comparativos y métricos, los tres indispensables en el proceso científico.

Apoyado en el planteamiento anterior, el presente estudio pretende que este tipo de lenguaje no solo enriquezca considerablemente el vocabulario y conocimiento científico del estudiante, sino que amplíe sus oportunidades de integrarse a la sociedad como una persona preparada y capaz de afrontar los cambios sociales; todo esto a partir del diseño de secuencias didácticas que permitan despertar el interés en el estudiante hacia el conocimiento científico.

Ahora bien, al centrar la discusión teórica en el *aprendizaje profundo* (AP), Pellegrino (2012) lo define como el “proceso de aprendizaje para transferir” (p. 69), lo cual significa que el estudiante desarrolla las capacidades para aplicar lo que ha aprendido en otros contextos, ya sean escolares o en el hogar, o en sentido contrario. Esta afirmación brinda solidez a este trabajo investigativo, ya que aquí se busca que el estudiante pueda trasponer al lenguaje científico aquellos fenómenos naturales que a diario se presentan en su casa y que son fuente de potencialización del aprendizaje científico. Ante este planteamiento, se hace un reconocimiento de la importancia para el diseño de la estrategia, teniendo en cuenta que mientras se busca una transposición de términos comunes al lenguaje científico, el estudiante debe utilizar su metacognición; de igual forma, usar un lenguaje acorde a su contexto que le permita hacerse comprender científicamente por los demás.

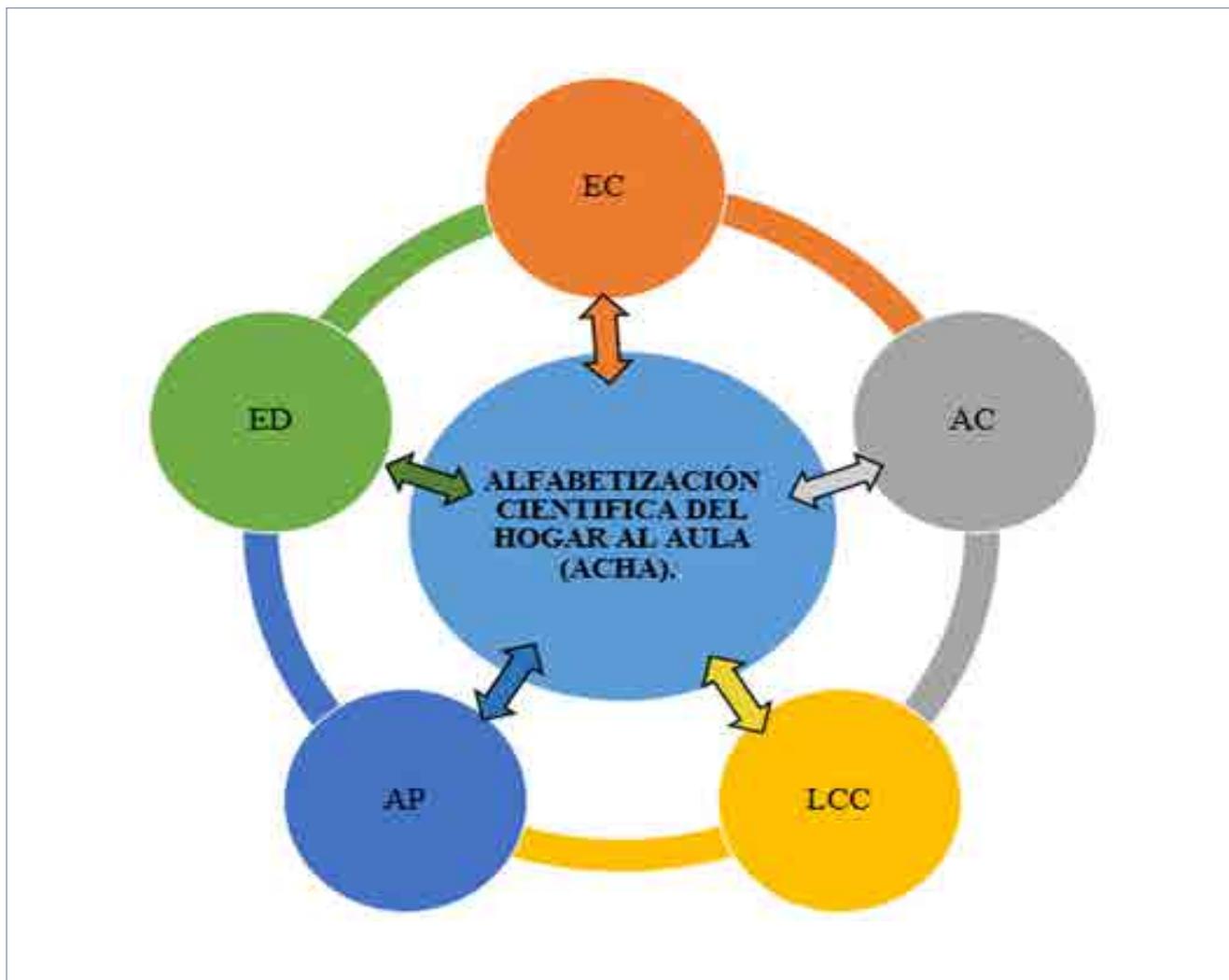
Por último, hacen presencia teórica las *estrategias didácticas* (ED), que se convierten en canales para integrar saberes (cotidianos y científicos) en la enseñanza de las ciencias. Velazco y Mosquera (2010) sostienen que este concepto se refiere a la “selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje” (p. 1). Desde esta perspectiva, se hace necesario buscar metodologías didácticas que tengan presente los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de diferentes métodos, que buscan satisfacer

las exigencias de las asignaturas, razón por la cual los profesores deberán proponer actividades alternas para fortalecer estos procesos. Lo anterior pone de manifiesto que este estudio dispone de estrategias pertinentes para fomentar en los estudiantes las competencias de interpretación, indagación y explicación de fenómenos, con el fin de que reconozcan la importancia de entender los fenómenos desde la

cotidianidad de su contexto inmediato, extrapolarlos y explicarlos en el aula de clases, proyectando que estos insumos puedan servirles para desenvolverse en la sociedad de una manera eficaz.

A continuación, se hace un esquema que permite visionar la integración teórica alrededor de la articulación de la estrategia ACHA (Figura 1).

Figura 1. Postulados teóricos integradores.



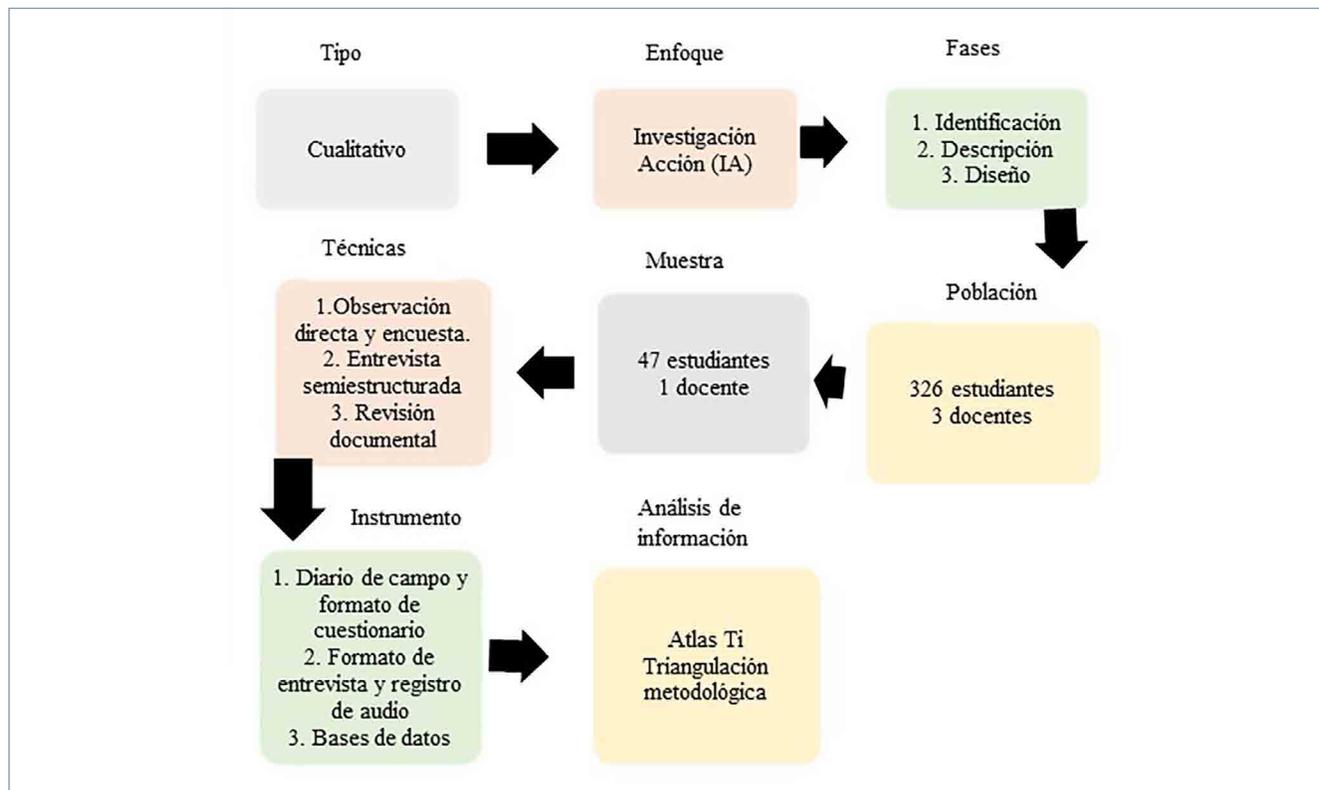
Fuente: Elaboración propia.

METODOLOGÍA

El estudio realizado fue de carácter cualitativo y enfoque de investigación-acción (IA). En este sentido, Elliot (1993) manifiesta que la investigación-acción facilita al docente profundizar en la comprensión de los diferentes problemas que se puedan dar en los procesos

de enseñanza-aprendizaje. Los datos se recogieron usando la observación, entrevista semiestructurada y revisión documental, con una muestra de 47 estudiantes del grado sexto y 1 docente del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Seguidamente, se detallan aspectos alrededor del diseño metodológico en consecuencia del objetivo previsto (Figura 2).

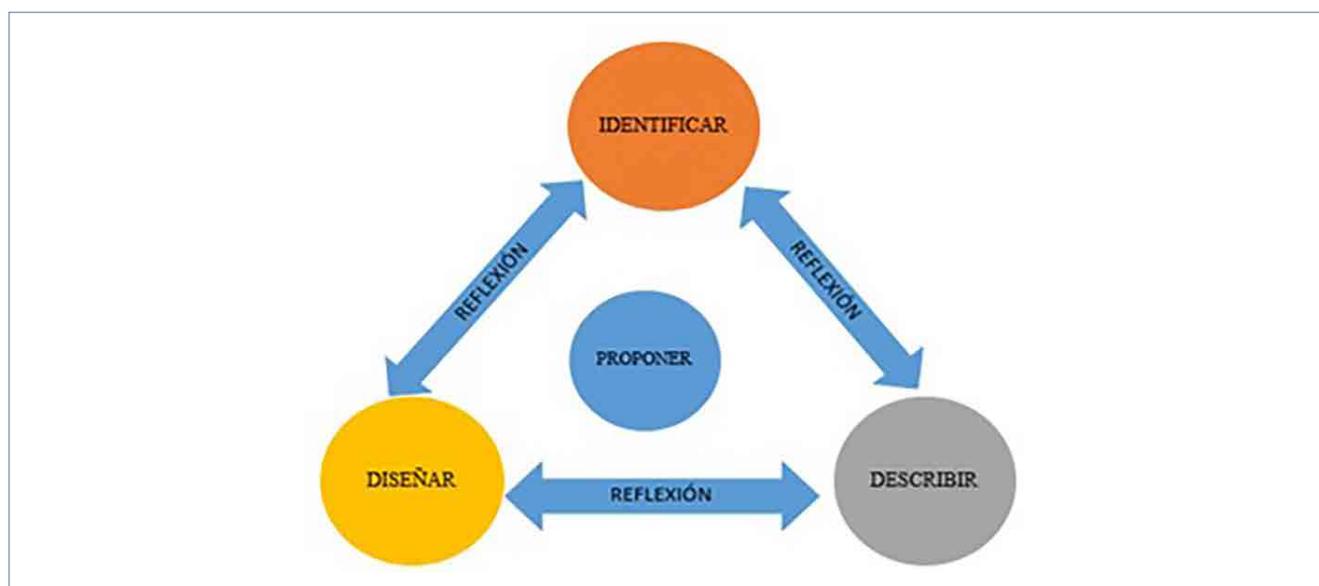
Figura 2. Ruta metodológica.



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se diseñó una ruta metodológica planteada desde tres fases esenciales: identificar, describir y diseñar; esta triada investigativa fue base fundamental en este trabajo (Figura 3).

Figura 3. Ciclo de la investigación-acción.



Fuente: Elaboración propia.

Fases de la investigación

1. Fase de identificación

En esta fase se identificó el nivel actual de la alfabetización científica en los estudiantes participantes del estudio, a fin de establecer las fortalezas y debilidades en cuanto al manejo de un lenguaje científico que se pueda integrar con los fenómenos presentes en la cotidianidad. Esto en el ciclo de la investigación-acción corresponde a la fase de diagnóstico: Berrocal y Espósito (2011) lo consideran como parte fundamental que hace posible el reconocimiento de la situación problemática, a partir del acercamiento a las perspectivas de las personas implicadas en la investigación (conocimientos y saberes previos, disposiciones y motivaciones).

Igualmente, permitió comprender los problemas de la realidad, adquiriendo los conocimientos necesarios para planificar y realizar acciones. Se necesita investigar lo que ocurre alrededor de las personas, puesto que es imposible actuar eficazmente sobre algo que se desconoce.

En relación con esta fase, el estudio se enfocó en el desarrollo de dos acciones: la observación en el aula, para determinar el comportamiento de los estudiantes y las estrategias de enseñanza utilizadas por la docente; y la aplicación de un cuestionario a los estudiantes, relacionado con conceptos, situaciones o fenómenos cotidianos presentes en el hogar, relacionados con el conocimiento científico, basándose en los lineamientos del MEN (Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje).

2. Fase de descripción

La segunda fase correspondió a lo que se denomina “descripción” en el ciclo de investigación-acción. Al respecto, Jaramillo (2015) la define como la garantía de la validez del trabajo que lleva a distinguir un aceptable informe cualitativo de un inaceptable. El primero se alcanza cuando el investigador ha realizado una válida interpretación del significado de los involucrados a partir de su propio significado como intérprete.

Por consiguiente, esta fase mostró las experiencias de la docente participante en el estudio sobre la

enseñanza de las ciencias, aplicando una entrevista semiestructurada, a fin de identificar los parámetros pedagógicos y didácticos de sustento para el diseño de la estrategia de alfabetización científica.

3. Fase de diseño

En esta última fase, una vez identificado el estado de A.C. en los estudiantes y las apreciaciones de la docente, se dio paso al diseño de la estrategia didáctica. Dentro del ciclo del enfoque investigación-acción, esta fase abarca, según Elliott (1993): la revisión del problema base en conjunto con las acciones, la identificación de los recursos para la acción siguiente y la respectiva planificación de los instrumentos de acceso a la información.

Para el cumplimiento de este último objetivo, se construyó una matriz para vincular los contenidos curriculares al contexto de los estudiantes, utilizando la técnica de revisión documental a través de la normatividad vigente en ciencias en el currículo escolar colombiano. La acción anterior sirvió de base para plantear elementos y construir rutas de aprendizaje profundo, claves para la elaboración de la estrategia didáctica integradora.

RESULTADOS

En relación con el diagnóstico sobre el nivel de alfabetización científica, apoyado en la observación de la clase de Ciencias Naturales y el análisis de un cuestionario aplicado a los estudiantes, se precisa en los siguientes aspectos:

Se registró la secuencia de una clase desarrollada a través del modelo tradicional, en la cual, como actividades de iniciación, la docente llegó al salón de clases, saludó e hizo el llamado a lista, dejando de lado un punto importante en el inicio de la clase, tal como lo es la motivación, definida por Alonso (1992) como elemento fundamental para asumir una posición positiva con respecto a una situación nueva.

Asimismo, en la clase de Ciencias se observó la prevalencia de un modelo autoritario, donde predominó la voz de la docente, a través de la clase magistral y dictado de contenidos. En este sentido, los hallazgos mostraron que quedaron excluidos elementos como la observación y la experimentación con el medio, dejando a la ciencia en el lugar de la reiteración y

dando lugar a que el estudiante nombre, describa, identifique, sin mostrar la capacidad de reflexionar o ser crítico frente a ella.

Al pasar al análisis del segundo tópico, relacionado con la comunicación entre la docente y los estudiantes, se apreció que la docente tuvo una relación vertical, rasgo distintivo del modelo pedagógico tradicional; es decir, tomó un rol protagónico. Tal como lo expone Del Río Hernández (2011b), “este modelo sitúa al profesor en un lugar jerárquico con respecto al estudiante, mostrando relaciones dominadoras, de imposición y subordinación” (p. 638) que lo hacen ver como el dueño y señor del saber en el aula. En este sentido, el estudiante se sitúa en el último lugar de esta cadena jerárquica con un papel pasivo y receptivo; es decir, la relación estudiante-docente queda marcada por el cumplimiento de un rol de obediencia sin ejercer gran influencia en las decisiones que se puedan tomar frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, la observación permitió apreciar la poca recursividad de la docente frente al uso tradicional de material impreso, textos y pizarrón, recursos convencionales de carácter expositivo. Pozo (1997) afirma que este enfoque se expresa a través de conferencias y el dictado de contenidos, en los que el estudiante deberá ser capaz de reproducir o

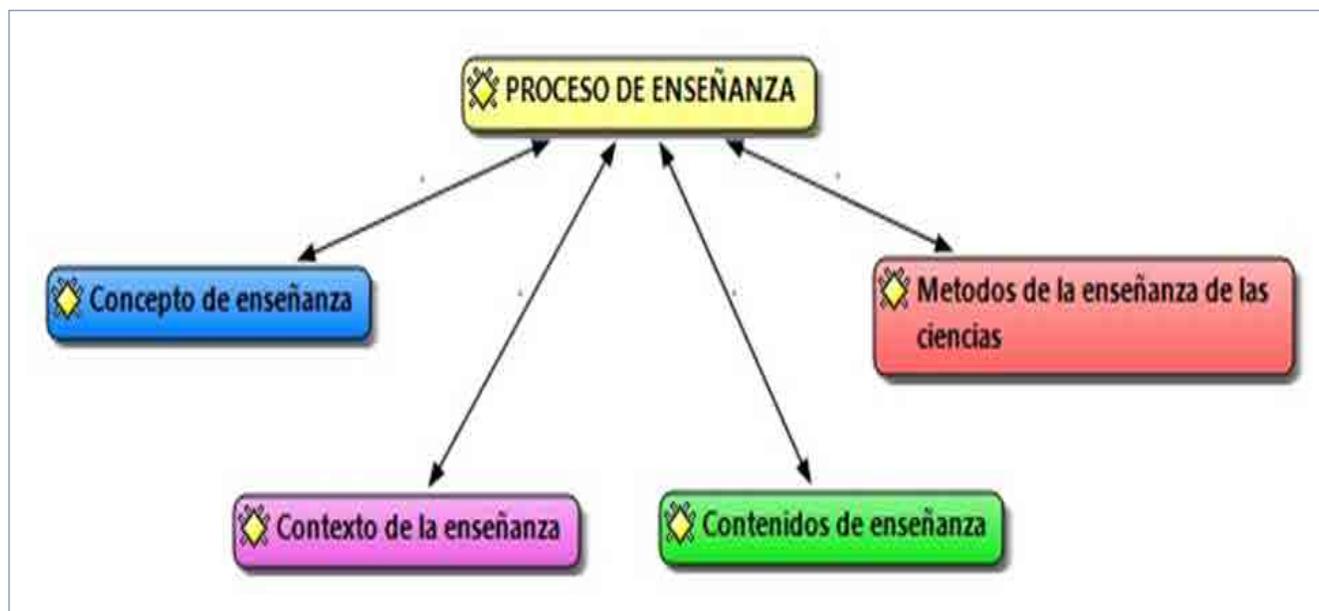
verbalizar el conocimiento científico establecido, tal como lo recibieron.

En este orden, las preguntas del cuestionario asociadas con la evaluación del uso de contenidos cotidianos para el aprendizaje de las ciencias o contenidos escolares mostraron que un alto porcentaje de estudiantes tiene un deficiente dominio del lenguaje científico, dado que no integraron situaciones, fenómenos o acontecimientos cotidianos presentados en el hogar con términos científicos del área de Ciencias Naturales.

Así, al promediar los porcentajes obtenidos, los estudiantes objetos del estudio mostraron el desempeño más deficiente en Biología (96,4 %) sobre Física (89,3 %) y Química (79,7 %), que es en las que se podría afirmar que se mostraron mejores resultados, no solo por poseer el menor resultado en insuficiente, sino porque de los tres (3) componentes evaluados fue el único que obtuvo el nivel superior con un porcentaje promedio de 7,4 %, ya que Biología tuvo 0 % y Física 1,1 %.

Atendiendo a la **segunda fase**, se muestra a continuación el sistema categorial del estudio que permitió al equipo investigador organizar el análisis frente a las apreciaciones de la participante con relación a la entrevista realizada y el respectivo proceso de triangulación y uso cualitativo del Atlas Ti (Figura 4).

Figura 4. Sistema categorial



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1. Concepto de enseñanza: el análisis de la primera categoría registró una posición sustentada por el modelo tradicional, coincidiendo con el análisis de la observación, en el que se tuvieron en cuenta los subprocesos que integran el proceso pedagógico y didáctico en el aula, y que dieron como resultado una praxis docente con rasgos distintivos de este modelo. Asimismo, al contrastarlo con los resultados de la encuesta, estos mostraron que los estudiantes presentan dificultades en la apropiación de los conceptos científicos y el uso para la resolución de problemas en su realidad inmediata. Sin embargo, llama la atención que, a pesar de esta tendencia, la subcategoría dos (enseñanza situada) confirmó una intención de la docente porque el estudiante tenga un encuentro con el medio, tomando una postura hacia el modelo de enseñanza situada.

Así, esta categoría (concepto de enseñanza) le brindó al objetivo en cuestión una unidad de análisis importante, dado que, desde la percepción de la docente acerca del concepto de enseñanza y el contraste con las otras técnicas, se vislumbró el horizonte investigativo para la elaboración de la estrategia integradora de alfabetización científica del hogar al aula.

Categoría 2. Contexto. Al respecto de esta segunda categoría, es pertinente resaltar su importancia para el estudio y la influencia del contexto en el proceso de enseñanza en todas sus dimensiones; es decir, dentro del aula, abordando el aprendizaje en contexto y la utilización de recursos; y, fuera de ella, abordando la vinculación de la familia con la escuela, desde el contraste arrojado con la observación y encuesta, mostrando una importante coincidencia de valor en el camino de la elaboración de la estrategia didáctica integradora de los saberes cotidianos con los conocimientos científicos.

Categoría 3. Contenidos. Desde esta perspectiva, la docente mencionó temas propios para desarrollar en el grado sexto, vislumbrando, una vez más, la necesidad de avanzar en los contenidos programados por los entes ministeriales, destacando que estos son la base para la formación académica de los estudiantes. Ante esto, el equipo investigador destacó que esos contenidos ministeriales pueden ser abordados desde la estrategia ACHA, debido a su facilidad de relación con el contexto, y la importancia que estos revisten en la resolución de problemas del diario vivir de los estudiantes.

El análisis también registró la necesidad de la docente por avanzar en los contenidos programáticos, aspecto que coincidió con lo que se registró en la observación en el primer objetivo, en la que se notó una práctica docente preocupada más por avanzar en los contenidos que por llevar conocimientos con sentido. Sin embargo, resulta curioso que en la subcategoría “conocimiento cotidiano” se expresa la necesidad de usar diferentes experiencias del hogar y el entorno para un acercamiento en el mundo de la ciencia, que ubique al estudiante en un rol más activo.

Categoría 4. Métodos: en relación con esta categoría, se puede apreciar la prevalencia de un modelo de enseñanza tradicional, que lleva al estudiante a utilizar un aprendizaje memorístico, que carece de una interpretación del conocimiento científico y tiene como resultado un aprendizaje momentáneo que, con el tiempo, dejará de ser evocado. Es por ello que desde el presente estudio se propone un modelo constructivista para los estudiantes, teniendo como fuentes de conocimiento la experiencia previa del individuo y las situaciones reales que se dan en su vida.

Para dar respuesta a la **tercera fase**, relacionada con el diseño de la estrategia, se tuvieron en cuenta dos grandes acciones: la primera fue la construcción de una matriz curricular y, la segunda, la elaboración de la estrategia propiamente dicha, a través de la revisión documental como técnica imperante en el desarrollo de todo el estudio, que sirvió además como soporte para el análisis de la observación, de la encuesta y de la entrevista.

La primera acción consistió en la elaboración de una matriz curricular, conformada por una serie de componentes estipulados por el MEN, que visionan el camino de enseñanza a seguir, a fin de que los estudiantes construyan conocimientos con sentido dentro de su formación. Además, posee una riqueza metodológica, al describir en qué contexto pueden ser utilizados los contenidos científicos, agregándole contenidos cotidianos. Así, la matriz está conformada por los siguientes elementos: estándar, competencia, DBA, evidencia de aprendizaje, entornos, eje temático y los contenidos cotidianos que se convierten en el componente innovador de la matriz integradora.

La segunda parte del diseño consistió en la elaboración de la estrategia en sí, sustentada desde fundamentos teóricos y fundamentos pedagógicos. Teóricamente, estuvo basada en los postulados de Piaget (1971), abordando las teorías de asimilación y acomodación y el conflicto cognitivo.

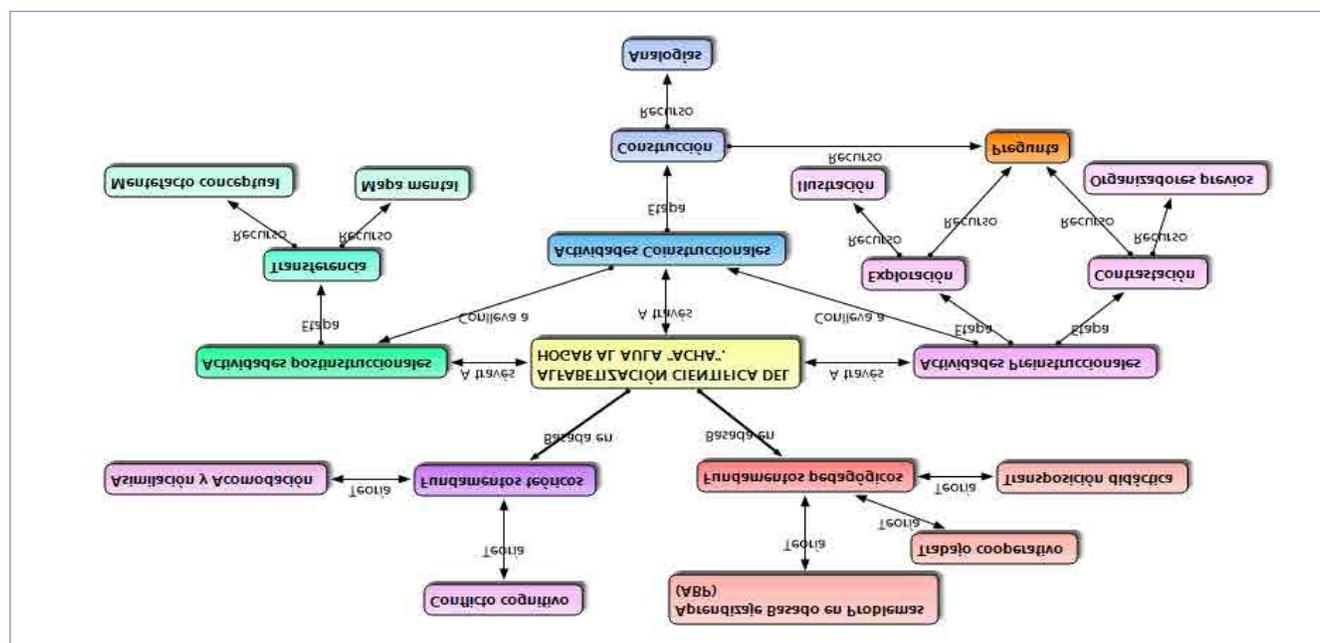
Por otra parte, se fundamenta pedagógicamente desde las teorías de aprendizaje basado en problemas, trabajo cooperativo y transposición didáctica. Desde esta perspectiva, estos postulados constructivistas se convierten en atributos importantes para su posterior implementación. Al respecto, la investigación realizada por Blasco-Magraner *et al.* (2022) con estudiantes de básica secundaria confirman las aportaciones que brindan estas estrategias a las necesidades educativas, al respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje y al aumento de los conocimientos del alumnado en general.

En cuanto a su estructura, se abordaron las bases teóricas de Díaz y Hernández (2002), quienes plantean unas actividades pre, co y postinstruccionales, según su momento de presentación. Las actividades preinstruccionales preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; en este sentido, se dividió este momento en dos etapas: etapa de exploración, apoyada por recursos como la

ilustración y la pregunta; y la etapa de contrastación, apoyada por los organizadores previos y la pregunta, recurso de gran utilidad a lo largo de la estrategia. Posteriormente, se encuentran las actividades coinstruccionales, las cuales facilitan la identificación de la información principal de los contenidos. En la estrategia, este momento se desarrolla a través de una etapa llamada “construcción de conocimiento”, la cual está apoyada por las preguntas y las analogías; estas últimas, según Sanabria y Arango (2021), facilitan el aprendizaje del estudiante, proporcionando la visualización de los conceptos teóricos abstractos, la apropiación de la información y su contextualización, aspectos que brindan la posibilidad de hacer la relación acertada entre contenidos científicos y contenidos cotidianos.

Para finalizar la secuencia, se presentan las actividades postinstruccionales orientadas a la formación de un estudiante con una perspectiva crítica e integradora frente a los contenidos abordados, dando lugar a la transferencia, a través de recursos como los mentefactos conceptuales y mapas mentales, encargados de organizar las proposiciones y preservar los conceptos almacenados mediante diagramas simples. A continuación, se muestra una figura que sintetiza la estrategia didáctica.

Figura 5. Resumen estructura de la estrategia.



Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se hizo una integración entre los ejes temáticos descritos en la matriz y en las etapas de la estrategia. Esta integración permitió elaborar una secuencia de clase de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, lista para su implementación y desarrollo en el aula de clases, tomando, como eje fundamental, lo cotidiano, situando al estudiante en un rol protagónico.

DISCUSIÓN

Al centrar la discusión sobre los resultados obtenidos, se tiene que el diagnóstico se convirtió en un insumo importante para las siguientes etapas del proceso investigativo: en primera instancia, la prevalencia del modelo tradicional en el desarrollo de las clases, aspecto que desvincula las relaciones existentes entre los conocimientos cotidianos y científicos, limitando así el uso dinámico y flexible de esos conocimientos en el contexto cotidiano (Sanmartí, 1997, p. 18). Al respecto, Del Río (2011) asevera lo expuesto cuando señala que en este enfoque el profesor se limita al método expositivo y existe un predominio de la cátedra magistral, la clásica lección y la conferencia.

Por otra parte, el cuestionario permitió establecer un contraste entre el real desempeño de los estudiantes, en cuanto al lenguaje científico y su relación con el conocimiento, y la observación en el primer aparte de este objetivo, relacionado con los procesos y subprocesos pedagógicos y didácticos en el aula.

Resulta oportuno reseñar que, si bien la muestra estudiada fue relativamente pequeña, los resultados obtenidos fueron de suma importancia para el trabajo investigativo, en relación con el estudio de la pertinencia del diseño e implementación de la estrategia didáctica integradora, alfabetización científica del hogar al aula (ACHA), como aporte substancial a los estudiantes y a la comunidad educativa en general, además de las investigaciones emergentes en el contexto de la didáctica de las ciencias.

Así, estos hallazgos permitieron tener un acercamiento a la identificación del estado de alfabetización científica de los estudiantes, a partir de conocer cómo se daba el proceso pedagógico y didáctico en el aula. En este aparte, el equipo investigador logró adentrarse en la realidad del contexto áulico, analizando, desde los momentos de la clase, elementos que limitan un desempeño óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, al abrir la discusión sobre las percepciones de la docente del curso es conveniente señalar que los resultados brindaron una importancia al estudio, reafirmando la prevalencia de rasgos distintivos del modelo tradicional en todas las categorías, subcategorías y códigos analizados, permitiendo así hacer un contraste con las técnicas usadas en la primera parte de los resultados de esta investigación y entender el origen de las problemáticas registradas. Además de lo expuesto, se revela la necesidad de revisar las formas de impartir el proceso de enseñanza en la escuela, que ponga la mirada en los elementos cotidianos para una asimilación de los conceptos científicos.

En suma, este apartado resulta de gran relevancia para el estudio, dado que, además de tener un vínculo estrecho con el primer objetivo y describir elementos importantes en el proceso de enseñanza, sienta las bases pertinentes para el diseño de la estrategia integradora que se pretende poner a disposición de la comunidad educativa en general, para su transformación.

Finalmente, la estrategia diseñada constituye un insumo central para el campo de la enseñanza en el área de Ciencias, orientada en una perspectiva constructivista, como camino alternativo a lo tradicional imperante en los diversos contextos de una educación en ciencias. Atendiendo a las exigencias demandadas en los resultados relacionados con un generalizado deficiente dominio conceptual por parte de los estudiantes, los cuales se convierten en el epicentro de la estrategia, al ser coaccionados a utilizar su contexto para la construcción de su propio aprendizaje.

CONCLUSIONES

Finalizado el estudio, es pertinente señalar las siguientes conclusiones:

En relación con el estado de alfabetización científica identificado en la población participante, el equipo investigador destacó la prevalencia de rasgos distintivos de metodologías tradicionales, que verticalizan el proceso docente y hacen de las clases actos rutinarios y memorísticos, basados en la comprobación de resultados de aprendizaje, en la asignación de tareas y actividades para la casa, que hacen uso exclusivo de recursos convencionales. Asimismo, los resultados del cuestionario concluyen en la existencia de un porcentaje alto de estudiantes con un deficiente dominio

conceptual, que les impide integrar los conceptos cotidianos con los conceptos científicos.

En cuanto a las apreciaciones de la docente sobre la enseñanza de las ciencias, se concluyó, por un lado, que existe una inclinación marcada hacia actividades asociadas a la transmisión, comprobación, verificación, cumplimiento de tareas y estimulación del aprendizaje; y, por otra parte, la necesidad de renovar la práctica de enseñanza de las ciencias hacia la utilización de recursos del contexto, como punto de partida para lograr la asimilación de los conceptos científicos.

Atendiendo a las necesidades descritas, se diseñó la estrategia didáctica integradora, organizada en dos momentos: elaboración de una matriz curricular que vincula contenidos cotidianos con los saberes científicos y elaboración de la estrategia propiamente dicha, destacándose la dinámica organizada e integrada de fundamentos teóricos y pedagógicos en congruencia con secuencias didácticas ricas en recursos y actividades proclives a un aprendizaje profundo y vinculantes de los saberes cotidianos de los estudiantes.

Finalmente, el equipo investigador concluye en el disfrute obtenido durante la investigación cualitativa realizada, fortaleciendo las competencias investigativas y, en particular, el reconocimiento de los saberes cotidianos como punto clave para investigar en ciencias. Esto conllevó a proponer la estrategia (ACHA) como base para el trabajo científico en la escuela.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Ediciones de la universidad Autónoma/Instituto de Ciencias de la Educación. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TATaUnidad_4.pdf

Alzate, C. (2017). *La producción del texto argumentativo como estrategia didáctica en la alfabetización científica de los estudiantes de grado décimo de la institución educativa Nuestra Señora de La Presentación* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales]. Repositorio institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/62973>

Berrocal, E. y Espósito, J. (2011). *Introducción a la innovación docente e investigación educativa*. Grupo Editorial Universitario. <https://n9.cl/p100>

Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Lo que hace el estudiante: enseñanza para mejorar el aprendizaje, Investigación y desarrollo de la educación superior, cuarta edición*. McGraw-hill <https://n9.cl/r3h9q>

Blasco-Magraner, J. S., Català Saiz, A. y Marín-Liébana, P. (2022). El aprendizaje cooperativo y la técnica del puzle de Aronson en el aula de música en secundaria. *Praxis*, 18(2), In Press. <https://doi.org/10.21676/23897856.3909>

Castaño, O. (2017). *La argumentación: una estrategia para la alfabetización científica en estudiantes de grado décimo de la I.E Bernardo Arias Trujillo* [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Manizales, Caldas, Colombia]. Repositorio institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/5930>

Colorado, M. y Rodríguez, I. (2014). *Proyecto de alfabetización científica y tecnológica: una propuesta e implementación en la enseñanza de las ciencias naturales para la educación básica primaria* [Tesis de grado. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía. Santiago de Cali]. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7191/1/3467-0430898.pdf>

De la Fuente, V. (2015) *Alfabetización y percepción científica: acercamiento de la investigación a las aulas como recurso didáctico* [Tesis de Maestría. Universidad de Valladolid]. Repositorio documental UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/13588>

De Zubiría, J. (2019, 3 dic.). *Colombia retrocede en calidad de la educación en PISA 2018. La explicación es sencilla: seguimos con una educación memorística*. <https://twitter.com/juliandezubiria/status/1201846464416272384>

- Del Río Hernández, M. (2011). Influencia de los modelos pedagógicos en la enseñanza y la investigación jurídica en América Latina. En: A. Matilla Correa (coord.), *El Derecho como saber cultural. Homenaje al Dr. Delio Carreras Cuevas*. Editorial UH y Editorial de Ciencias Sociales.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (segunda edición). McGraw-Hill.
- Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción* (primera edición). Ediciones Morata. <https://n9.cl/n9u7>
- Ferrer A. y León G. (2008). Cultura Científica y Comunicación de la Ciencia. Razón y Palabra. (65). ISSN: 1605-4806. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199520724003>
- Fourez, G. (2005). *Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Ediciones Colihue SRL.
- García, S. (2016). *Alfabetización científica en estudiantes de segundo ciclo básico. Uso de herramientas TIC para complementar un modelo de seguimiento en formación permanente* [Tesis de Maestría. Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle>
- González, L. y Crujeiras, B. (2016). Aprendizaje de las reacciones químicas a través de actividades de indagación en el laboratorio sobre cuestiones de la vida cotidiana. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 34(3), 143-60. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v34-n3-gonzalez-crujeiras>
- Harlen, W. (2010). *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*. Association for Science Education College Lane.
- Hodson, D. (1994). Some considerations in philosophy of science. *Science & Education*. <http://www.salgadoanoni.cl/wordpress/wp-content/uploads/2010/03/la-observacion.pdf>
- Husserl, E. (1999). *La educación de la ciencia en la formación científica*. Editorial. Paidós.
- Jaramillo. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio* (53), 175-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2016). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*.
- Molano, A. (2015). *El fomento de la alfabetización científica mediante el trabajo con estudiantes de secundaria: secuencia de actividades para el desarrollo de una problemática ambiental en química* [Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Cundinamarca, Colombia]. Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/266>
- Montoya, Y., Aguirre, N. y González, E. (2014). *Elaboración de una cartilla pedagógica para traducir el lenguaje científico en lenguaje cotidiano* [En línea]. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/15348>
- Navarro, M. y Förster, C. (2012). Nivel de alfabetización científica y actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria: comparaciones por sexo y nivel socioeconómico. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 49(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.49.1.2012.1>
- OECD. (2009). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana: Datos*, Santillana. <https://doi.org/10.1787/9789264066205-es>
- OECD. (2019). Resultados PISA 2018 Volumen 3. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80628403009>
- Pellegrino, J. (2012). Consejo nacional de investigación. (2012). *Educación para la vida y el trabajo: desarrollo de conocimientos y habilidades transferibles en el siglo XXI*. Academias Nacionales de Prensa.

- Pérez, L. (2015). Estructura y Uso de los Conceptos Científicos. *Revista Krei*, (10), 75-87. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetEstructuraYUsoDeLosConceptosCientificos-3202584.pdf>
- Piaget, J. (1971). *O nascimento da inteligência na criança*. Zahar Editores.
- Pozo, J. I. (1997). *Enfoques para la enseñanza de las ciencias*. Ediciones Morata. http://www.geocities.ws/javi_her/lec_9b.pdf
- Pozo, J. y Gómez. (1998). *Aprender y enseñar ciencia, del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Ediciones Morata, S. L.
- Revetria. (2015). *Alfabetización científica: los docentes de ciencias y su acción didáctica* [Tesis de maestría, Instituto universitario CLAEH]. <http://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wpcontent/uploads/sites/2/2019/05/ResTesisRevetria2015.pdf>
- Sanabria-Totaitive, I. A. y Arango-Martínez, A. V. (2021). La analogía como estrategia en la enseñanza de la evolución biológica. *Praxis*, 17(1), 11-26. <https://doi.org/10.21676/23897856.3312>
- Sanmartí, N. (1997). Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones. En: N. Sanmartí y R. Pujol (coords.), *Guías Praxis para el profesorado de la ESO* (G.P.P). *Ciencias de la Naturaleza*. Praxis.
- Sanmartí, N. (2002). *Un reto: mejorar la enseñanza de las ciencias en Las Ciencias en la Escuela*. Editorial Graó.
- Torres, A. (2015). Educar en ciencia. Apuntes pedagógicos. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/educar-en-ciencias>
- UNESCO. (2016). *Replantear las capacidades en alfabetización en un mundo digital*. <https://es.unesco.org/news/replantear-capacidades-alfabetizacion-mundo-digital>
- Valdivia Lillo, N. (2016). *Alfabetización científica en física. El cambio curricular no ha sido suficiente* [Tesis de maestría, Uniminuto]. Repositorio Institucional. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.18.2016.71-87>
- Velasco, M. y Mosquera, F. (2010). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf6
- Vingochea, N. (2013). Educar en ciencia: la ciencia como actividad. <https://prezi.com/y1kgniclakmr/12-educar-en-ciencias-la-ciencia-como-actividad/>

Proyectos pedagógicos productivos: elementos dinamizadores de prácticas pedagógicas inclusivas

Productive pedagogical projects: dynamizing elements of inclusive pedagogical practices

Carmen Jiménez-Castaño¹  

Luis Drago-Cárdenas² 

¹ Mg. en educación, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: carmen.jimenez@campusucc.edu.co

² Mg. en educación, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: drago@campusucc.edu.co

Recibido: 12 de enero de 2021

Aceptado: 29 Marzo de 2023

Publicado en línea: 11 de abril de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Jiménez-Castaño, C. y Drago-Cárdenas, L. (2023). Proyectos pedagógicos productivos: elementos dinamizadores de prácticas pedagógicas inclusivas. *Praxis*, 19(1), 118-135.

RESUMEN

El presente artículo esgrime, desde un diálogo teórico, el análisis de la incidencia de los proyectos pedagógicos productivos (PPP) en la dinamización de prácticas pedagógicas inclusivas. Asimismo, destaca el papel de este tipo de proyectos en la generación de escenarios de participación, en el desarrollo de la capacidad de aceptación del otro y en la mitigación de la deserción escolar. La estructuración de este proceso investigativo está delimitada por un enfoque cualitativo, concretado en el análisis documental puesto que se sustenta en la indagación y la representación analítica de diversas fuentes relacionadas con categorías de tipo educacional como los proyectos pedagógicos de carácter productivo, la deserción escolar, la inclusión, entre otros. Este tipo de configuración investigativa admite la obtención de datos y la selección y comprensión de ejes temáticos para registrar y categorizar la información documental, de manera que se analizan los PPP como elementos favorecedores de prácticas pedagógicas inclusivas, desde distintas consideraciones teóricas. En esta perspectiva se enmarca el propósito fundamental de esta investigación. Así, se presupone que este trabajo constituye una base teórica para el estudio de los PPP como estrategia de inclusión social dado que, dentro de la gran variedad de producción científica existente dentro del ámbito educativo, son pocas las investigaciones que apuntan a estrategias pedagógicas derivadas de dicha clase de proyectos.

Palabras clave: deserción escolar; estudiante; inclusión; práctica pedagógica; proyecto pedagógico productivo.

ABSTRACT

The present article presents, from a theoretical dialogue, the analysis of the incidence of the Productive Pedagogical Projects in the dynamization of inclusive pedagogical practices. It also highlights the role of this type of projects in the generation of participation scenarios, in the development of the capacity to accept others, and in the mitigation of school dropout. The structuring of this research process is delimited by a qualitative approach, concretized in the documentary analysis, since it is based on the inquiry and analytical representation of various sources related to educational categories such as productive pedagogical projects, school dropout, inclusion, among others. This type of research configuration allows the collection of data, the selection and understanding of thematic axes to record and categorize the documentary information, and thus, to analyze the Productive Pedagogical Projects as elements favoring inclusive pedagogical practices, from different theoretical considerations. From this aspect, the fundamental purpose of this research is delimited. In this sense, it is assumed that this research constitutes a theoretical basis for the study of Productive Pedagogical Projects (PPP) as a strategy for social inclusion. Given that, within the great variety of existing scientific production within the educational field, few are the researches that point to pedagogical strategies derived from the Productive Pedagogical Projects.

Keywords: school desertion; Student; inclusion; pedagogical Practice; productive pedagogical project.

INTRODUCCIÓN

La revisión y el diálogo teórico en los que se enmarca este trabajo investigativo explicitan la confluencia de los aspectos subyacentes en el tema principal de disertación: los proyectos pedagógicos productivos (PPP) como elementos dinamizadores de prácticas pedagógicas inclusivas. Esta premisa se considera en virtud de la importancia que tiene favorecer en las instituciones educativas los vínculos entre educación, participación y comunidad para aportar a la construcción de otras condiciones sociales que promuevan la inclusión y, por ende, la permanencia escolar, específicamente en contextos donde la falta de oportunidades agudiza problemas como la segregación educativa, el desinterés por el estudio y el abandono escolar. Se reconoce, entonces, la necesidad de analizar la incidencia de los PPP como metodología de integración e inclusión educativa para la mitigación de la deserción escolar y el favorecimiento de la permanencia escolar.

En primera instancia, se hace alusión al término “proyecto” como un instrumento que viabiliza la gestión y el despliegue de soluciones a situaciones de riesgo. Al respecto, Baca y Herrera (2016), expresan que estos son la manifestación de procedimientos tendientes a dar solución a necesidades de carácter comunitario; es decir, los proyectos son recursos que conllevan la transformación de factores de riesgo en elementos de beneficio para la comunidad. En el ámbito escolar, según lo expuesto por Arias (2017), los proyectos apuntan a lograr el desarrollo de aprendizajes mediante la correlación entre los contenidos curriculares y el planteamiento de soluciones a problemas de la cotidianidad de los estudiantes.

En este orden de ideas, la generación de metodologías de trabajo sustentadas en el desarrollo de habilidades investigativas y la transferencia de aprendizajes a contextos reales a partir de la implementación de proyectos pedagógicos son garantes de una mejor calidad en la educación debido a que permiten la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la realidad cotidiana de las comunidades (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010). En este sentido, estrategias flexibles como los PPP facilitan la dinamización de las prácticas pedagógicas y encauzan las competencias tanto de docentes como de estudiantes hacia la solución de situaciones problemas que se presentan en el contexto.

Lo anterior significa que la potenciación adecuada de las habilidades, a través del sistema educativo, impulsa el fortalecimiento del desempeño cognitivo, social y laboral. De allí surge la necesidad de enmarcar las políticas educativas desde —y para— el desarrollo de competencias como la flexibilidad, la comunicación positiva, la innovación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la solución de problemas, con el propósito de fortalecer la relación entre el proceso de formación y el contexto (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2019). Precisamente, el docente desempeña un papel importante al constituir el apéndice principal de la enseñanza y el aprendizaje. De tal modo, su intencionalidad pedagógica es la médula del trabajo formativo, del desarrollo progresivo de competencias, de valores ciudadanos con responsabilidad social, en aras de construir una sociedad inclusiva.

El desarrollo de las prácticas formativas sustentadas en los PPP facilita un proceso educativo de calidad, que aporta al desarrollo humano y social, ya que suscita posibles soluciones a las necesidades de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, a la vez que ayuda a la construcción de proyectos de vida y a la prevención del abandono de las aulas de clase. Asimismo, la dinámica de estos proyectos modula la relación entre los ámbitos sociales y formativos al integrar varios componentes (Romero y Miranda, 2015).

Los PPP generan grandes beneficios a los diversos actores del proceso educativo. Por una parte, a los educandos les ayuda a adquirir conocimientos específicos en áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales, así como competencias socioemocionales y laborales (comunicación positiva, trabajo en equipo, toma de decisiones) favorables para fundamentar el proyecto de vida, en espacios enriquecidos por actividades productivas. Además, los aprendizajes alcanzan un gran nivel de significatividad al consentir la transferencia de saberes científicos y técnicos a escenarios reales, característica que incide en el interés por permanecer dentro del entorno escolar y mitiga la exclusión o deserción.

En cuanto a los docentes, los PPP promocionan una transformación en la forma de organizar y ejecutar la praxis pedagógica dado que es una oportunidad para desarrollar prácticas inclusivas y determinar relaciones entre los conocimientos académicos, los saberes populares y el mundo productivo. Estos

planes pedagógicos también robustecen los procesos de gestión al permitir la planificación y ejecución de acciones institucionales en torno a la realidad socioeconómica de la comunidad y fortalecen las relaciones sociales, la participación y el trabajo cooperativo.

En este sentido, se comprende que la gestión de esta clase de proyectos promueve actitudes proactivas en aras del progreso personal y colectivo, desarrolla habilidades emprendedoras y potencia el pensamiento crítico y flexible, encumbrado en la identificación de oportunidades de mejoramiento y en la solución de problemas (Cifuentes y Rico, 2016). De allí que Vargas y Benavides (2018), resalten los PPP como importantes herramientas para propiciar la participación y la inclusión en las aulas de clases en torno a la organización y creación de conocimientos y el emprendimiento desde de la educación media. Desde esta perspectiva, Llaique (2017), sustenta que uno de los principales aportantes a la calidad educativa es el trabajo por proyectos porque esta metodología permite integrar distintas actividades curriculares y extracurriculares en el proceso de formación. En efecto, la variedad de la oferta académica fomenta el interés por los procesos académicos y, por ende, la permanencia escolar.

Por otra parte, Mendoza y Bolívar (2016), afirman que uno de los principales aportes de los PPP radica en su característica particular de priorizar la coyuntura de la gestión pedagógica y los procesos de formación con el mundo productivo del entorno. Dicho de otro modo, los PPP brindan la posibilidad de satisfacer no solo los requerimientos de aprendizaje, sino también las necesidades básicas. Por ende, los programas educativos de esta clase pueden interpretarse como herramientas de inclusión social y comunitaria que repercuten en el desarrollo de conocimientos escolares y, a su vez, en la generación de oportunidades para mejorar situaciones de vulnerabilidad relacionadas con el ingreso económico de las familias y el sostenimiento alimenticio y nutricional, y para la mitigación de las posibles acciones de abandono de la escuela.

En definitiva, los PPP le atribuyen a la gestión pedagógica, dentro y fuera del aula de clases, un sentido y una pertinencia dentro del contexto al constituir una estrategia flexible de enseñanza y aprendizaje que aporta a la construcción de una educación

sostenible y comunitaria, desde la inclusión, la diversidad y la equidad.

METODOLOGÍA

La estructuración de este proceso investigativo está delimitada por un enfoque cualitativo, determinado y concretado en la metodología denominada investigación documental, procedimiento útil para la recolección y el análisis de información. Este tipo de método, según Yuni y Urbano (2014), “permite contextualizar el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados, lo cual posibilita hacer un ‘pronóstico’ comprensivo e interpretativo de un suceso determinado” (p. 100). Desde otra perspectiva, Gómez (2011) plantea que “la investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos” (p. 230).

Considerando esta configuración, el campo de investigación del análisis de los PPP como elementos favorecedores de prácticas pedagógicas inclusivas se decanta por una aproximación a la interpretación textual, encaminada al análisis de diferentes núcleos temáticos relacionados con el objeto de estudio. Al mismo tiempo, la investigación documental facilita la elaboración de un constructo bibliográfico y científico que sirve como base para examinar textos dentro de un contexto determinado. Igualmente, por su flexibilidad, permite la búsqueda y selección de información pertinente.

Es evidente que la investigación documental se considera como una herramienta que permite configurar nuevas estructuras de pensamiento al requerir la clasificación, el análisis y la síntesis de información que se rastrea en un contexto determinado para convertirla en la base de nuevas canteras de conocimiento. En otras palabras, la indagación documental es una forma de desarrollar el pensamiento crítico ya que en ella emergen procesos mentales como la síntesis y la reflexión crítica de lo leído. De igual forma, en esta aproximación se sistematizan datos, lo que conlleva a la organización y la veracidad del proceso y sus posibles resultados al facilitar el establecimiento de relaciones entre un conocimiento emergente y otro ya creado con anterioridad.

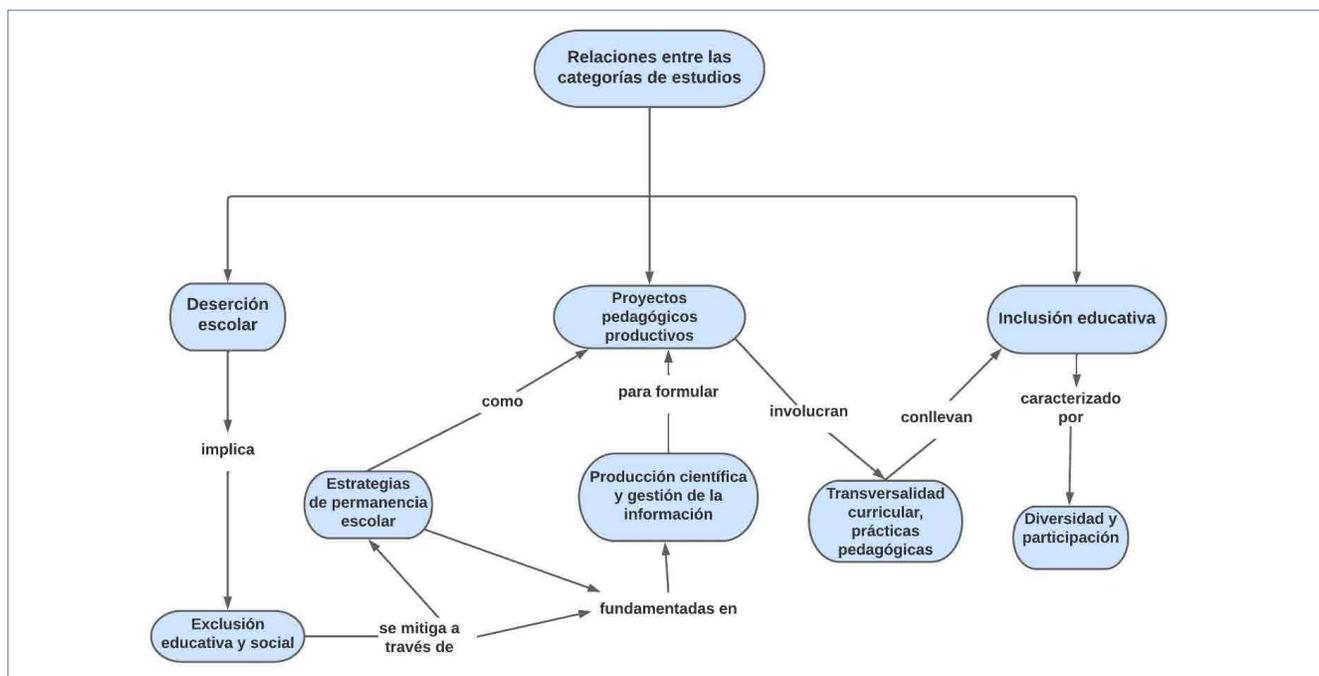
En el caso particular de esta actividad investigativa, se trazó una bitácora de trabajo compuesta por dos fases:

1. Fase heurística: esta primera etapa, según Barbosa *et al.* (2013), corresponde a la preparación, la exploración y la descripción de la indagación. En ella se buscan y recopilan las fuentes de información según las características del estudio. En este sentido, el primer ciclo del presente trabajo se enfocó en delimitar el área o tema de investigación con el objeto de determinar los ejes temáticos, reconocer las distintas bases de datos y recolectar, seleccionar, organizar y sistematizar la información. Por consiguiente, se llevó a cabo una lectura analítica con el fin de comprender el problema y precisar las categorías de estudio para ejecutar el proceso de revisión, caracterización y descripción. Posteriormente, se generaron los parámetros que permitieron elegir las fuentes documentales consideradas como pertinentes para la realización del trabajo. Así, se tuvieron en cuenta

aspectos como autor, título, fecha de edición y lugar de procedencia. Igualmente, se estableció que los documentos debían tener un enfoque relacionado con los ejes clave del estudio: PPP, prácticas pedagógicas, inclusión y deserción escolar.

2. Fase hermenéutica: una vez seleccionadas las fuentes para la interpretación y síntesis de datos por eje temático, se procede al desarrollo de esta etapa, considerada por Ríos y Carrera (2005) como una estrategia de la investigación cualitativa que promueve la convergencia entre distintos estudios, con el objeto de complementar las contribuciones que estos aportan al sistema educacional. Esta fase se realizó a partir de la elaboración y el diligenciamiento de una matriz analítica de contenido que permitió analizar y establecer relaciones entre los distintos ejes axiales que aportan significación al trabajo investigativo y que dan respuesta al interrogante central sobre cómo los PPP favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas.

Figura 1. Relaciones entre los ejes temáticos de la investigación.



Nota: La figura muestra las relaciones que se establecen entre las distintas categorías y presenta la apuesta por enmarcar dentro de esta investigación la relevancia de caracterizar y analizar los aspectos referidos al desarrollo de acciones para la comprensión de fenómenos que se presentan en el contexto escolar.

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

El proyecto pedagógico productivo como motor de una transformación pedagógica incidente en la mitigación de la deserción escolar

Una sociedad caracterizada por la búsqueda del progreso y del bienestar social enmarca la labor educativa en un proceso constante de recontextualización y transformación pedagógica. En este sentido, Portilla (2002), expresa que el docente es un actor clave ya que, desde el despliegue de su autonomía, la reflexión de su propia experiencia, la reestructuración de las metodologías de trabajo, la respectiva reorganización de contenidos y el diseño de proyectos pedagógicos, contribuye a la consecución de la calidad y la pertinencia educativa.

Lo anterior, de acuerdo con Moreno y Nieves (2014), se justifica en que la educación exige suplir la necesidad de trascender el cumplimiento de un programa curricular. En consecuencia, se trata de comprender que “la escuela es un lugar de construcción social, de luchas ideológicas y posible generadora de espacios y alternativas que pueden permitir proyectos pedagógicos más acordes con situaciones particulares de los educandos, contemplando especificidades y realidades, para promover su desarrollo” (Divinsky, 2019, p. 211).

De tal modo, los docentes son los responsables de generar estrategias que fomenten la participación, algo que conlleva prácticas inclusivas desde la comprensión del contexto y las necesidades presentes en él. En ese orden de ideas, dichas necesidades son insumos para la construcción del currículo en las instituciones educativas porque este elemento, según Jauregui (2018), es “una construcción social que gira en torno a las vivencias de una comunidad para satisfacer las exigencias de quienes interactúan y dialogan entre sí, mediatizados por un contexto” (p. 64).

En concomitancia con la exposición anterior, Alvarado (2018) asocia la praxis pedagógica con el esbozo de sendas explicativas de calidad, que viabilizan el cambio a partir de bases sustentadas en la inclusión, la diversidad, la integración, la interdisciplinariedad y la intencionalidad. En palabras de Ruiz (2014), dicha praxis previene y mitiga fenómenos limitantes del desarrollo humano y socioeconómico de los in-

dividuos y la sociedad como la deserción escolar, la cual, aunada con situaciones como la exclusión y la pobreza, conforman una triada que imposibilita el desarrollo social debido a que acentúan las condiciones de vulnerabilidad de las personas.

El abandono escolar, en particular, disminuye los rangos de desarrollo y aumenta los niveles de vulnerabilidad tanto de los educandos como de sus familias; por lo general, los conduce a una calidad de vida precaria ya que no cuentan con un nivel de formación académica que les permita un fácil acceso a las oportunidades que brinda el mercado laboral. Esta situación es un detonante de la inequidad y la inseguridad social pues, en primera instancia, muchos sujetos, al carecer de un proyecto de vida y al no contar con las competencias necesarias para ejercer un trabajo digno, optan por actividades con poca remuneración económica y en condiciones desfavorables.

Entonces, un buen trabajo pedagógico promueve no solo la transformación de la realidad, el progreso individual y colectivo y la construcción de una sociedad democrática caracterizada por el derecho a la igualdad de oportunidades, sino la permanencia escolar. Esto involucra la adopción de una actitud reflexiva que conlleve trabajo en equipo y construcción de comunidades de aprendizaje, aspectos característicos de los PPP.

No obstante, implementar el modelo de enseñanza basado en la ejecución de los proyectos pedagógicos significa seguir unas pautas que en muchas ocasiones son omitidas en el quehacer educativo, ya que las metodologías efectuadas se limitan a trabajar la presentación de datos e identificación de representaciones, sin conseguir la aprehensión y transferencia de aprendizajes, un verdadero desarrollo de las estrategias de pensamiento. Por tanto, este método resulta infructuoso, sobre todo si no existe una conciencia individual producto de las experiencias y de las posiciones que se han asumido durante el proceso. Esta situación se evidencia en la inequidad de la distribución de las oportunidades educativas, resorte constitutivo de la escuela, en virtud de que se diseñan currículos poco significativos y pertinentes que conduzcan a la integración de los sujetos a la realidad, al aprovechamiento de los recursos del medio y a la interacción comunicacional (Ávila, 2017).

Por consiguiente, la gestión en el aula se fundamenta en modelos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan una responsabilidad con la individualidad y la colectividad de las interacciones humanas. Para dicho fin, se parte de una ética profesional y de un compromiso, por un lado, con la recontextualización de la sociedad y, por otro, con la generación de aportes cuyo eje coyuntural se estructura desde lo epistemológico, lo pedagógico y lo metodológico.

Asimismo, desde la autonomía se realizan innovaciones que propenden al mejoramiento de la educación y a la mitigación de la deserción escolar con la potenciación del pensamiento creativo. Con ese fin, se emplean modelos de enseñanza como los proyectos pedagógicos, que logran una colusión entre las posturas tradicionales, las nuevas propuestas y las estrategias didácticas ya que ayudan a adaptar los métodos de enseñanza y aprendizaje a los distintos contextos y a las particularidades e intereses de los discentes.

Las prácticas pedagógicas revisten, dentro del proceso de formación, múltiples matices que inciden no solo en los educandos, sino en la comunidad, es decir:

Las experiencias pedagógicas significativas van más allá de la enseñanza y cuyos efectos repercuten en la comunidad. Las buenas prácticas incluyen las transformaciones pedagógicas y valoran sus vínculos con proyectos pedagógicos productivos. Es en este horizonte como se comprende la virtud del concepto (Zambrano, 2019, p. 20).

Esbozada la importancia de la praxis pedagógica dentro de las acciones que propician el progreso, se explicita el papel importante del docente ya que este es el sujeto activo que orienta la deconstrucción, la construcción y la reconstrucción de conocimientos al promover posibilidades para aplicar la inteligencia al perfeccionamiento tanto de sí mismo como de los demás. El éxito de los sistemas educativos depende, en gran parte, del rol que los maestros desempeñan; la actitud que estos asumen y su gestión en el aula surten efectos positivos o negativos sobre la calidad de la enseñanza y sobre la toma de decisiones referidas a la permanencia dentro del sistema educativo.

De lo anterior se deduce que el docente debe reflexionar constantemente sobre su práctica pedagógica,

en función de los nuevos retos que el mundo plantea, y actuar en el salón de clases bajo unas coordenadas reales que facilitan la planificación de las actividades. Al respecto, Gómez y Perozo (2020) afirman que la obtención de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene su eje axial en las prácticas pedagógicas. Así, aunque existen elementos externos que influyen en los resultados, son precisamente los maestros los responsables de impulsar, con sus metodología y estrategias, la consecución de logros plausibles.

Los maestros están llamados a buscar permanentemente metodologías de trabajo y aplicarlas de acuerdo con el contexto y las situaciones de aprendizaje. En este requerimiento se configura la importancia de plantear alternativas de intervención como los PPP. Este tipo de estrategias metodológicas sociales guían la actividad en tres niveles: resolución de problemas o de la tarea, gestión del grupo y pertinencia del proceso educativo. De igual forma, integran la indagación científica y el entrenamiento para la investigación ya que admiten el diseño de situaciones de aprendizaje que relacionan los conocimientos previos de los estudiantes con aspectos y fenómenos propios del entorno, para que elaboren explicaciones y realicen inferencias, interrelaciones, extrapolaciones y transferencias sobre lo aprendido. Entonces, el docente ha de considerar que la consecución de resultados positivos depende de la forma en que se gestionen la información y el conocimiento en el aula. Por lo tanto, el profesor, desde su compromiso ético consigo mismo y con la profesión, debe asumir actitudes responsables que lo conduzcan a cumplir con ese contrato personal y social que rige el campo de su ejercicio pedagógico y que irrecusablemente se encuentra relacionado con el desarrollo y la responsabilidad social. A juicio de Giraldo et al., (2020):

Es responsabilidad de los profesionales en educación estar atentos a los diferentes retos y cambios que se van presentando en la formación de los ciudadanos, con el fin de crear e implementar las estrategias adecuadas para atender todas aquellas novedades que se presenten (p.81).

Ahora bien, la educación es el proceso que desborda gran diversidad en su entorno, lo que hace difícil que se atiendan las necesidades y los intereses desde un paradigma tradicional. En consecuencia, la escuela reacciona a este reto al asumir una cultura de

inclusión que respete la diversidad y que la aproveche como una cantera de aprendizaje y enriquecimiento. Los desafíos de la educación son acordes a la realidad y, por ende, favorecen una motivación intrínseca en el avance personal de los educandos, pero también encauzan el proceso formativo hacia la solución de problemas del contexto y la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida de los demás a partir de la proposición de actividades de emprendimiento. En este ámbito se empiezan a articular la educación y el emprendimiento para contribuir al cumplimiento de los desafíos que plantean la globalización y las demandas socioeconómicas actuales.

Según estos planteamientos, el emprendimiento implícito en los proyectos pedagógicos constituye una alternativa para abordar, desde el contexto educativo, elementos de formación que aportan al desarrollo socioeconómico de los individuos y de los países (Gómez *et al.*, 2017), potenciando a su vez los intereses y las inclinaciones que surgen a partir de las singularidades contextualizadas. Semejante responsabilidad se asume desde el respeto por la diversidad y a través de la implementación de estrategias metodológicas transversales como los proyectos pedagógicos, las cuales involucran actividades de trabajo colaborativo y, por ende, la resolución de un mismo problema desde diferentes enfoques. De este modo, con base en diversas aportaciones generadas por los distintos actores implicados en el proceso, se obtienen puntos de vista que se integran y ayudan a la consecución de resultados personales y grupales exitosos. Al respecto, Castillo y Martínez (2018) sostienen que:

El cambio de perspectiva ha pasado a reconocer que las grandes políticas públicas necesitan un gran componente humano en cuanto a compromiso y motivación para llevar la reforma al aula. El esfuerzo mancomunado entre los actores del proceso a partir de un buen trabajo y con claros objetivos congruentes con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) marca el nuevo camino de realizaciones para el mundo educativo (p. 235).

La reconfiguración del proceso educativo exige que los actores implicados en él trabajen aunadamente, sin desconocer que es el docente quien desde su práctica crea nuevos escenarios que encaminan al educando a interiorizar las experiencias para cons-

truir su propio conocimiento y desarrollar habilidades no solo cognitivas, sino emocionales, sociales y laborales, de forma que pueda vivir como un ser capaz de interactuar, emprender y aportar al progreso de una sociedad cada vez más exigente. Cabe resaltar, en este sentido, que las instituciones educativas contribuyen a la creación y difusión de experiencias que favorecen el mejoramiento de la calidad educativa, derivadas de la optimización de las prácticas pedagógicas y de las exigencias, en cuanto a la instauración de espacios que permitan la inclusión, la discusión, la reflexión y la indagación.

De igual forma, es preciso reconocer la producción derivada de las investigaciones científicas desarrolladas por los entes educativos, no solo para cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino para generar fuentes que incrementen el acceso a la información y que ayuden a la sistematización de los resultados investigativos. “En este sentido se reconoce la necesidad de recuperar, registrar y aprender de las experiencias realizadas, teniendo en cuenta las propias personas implicadas en ellas” (Mena *et al.*, 2019, p. 3). En consecuencia, los proyectos pedagógicos son herramientas que aportan, mediante la gestión de la información y la producción científica, nuevas formas de elaborar y reelaborar conocimientos, constituyéndose en sustentos de una renovación educativa significativa para el desarrollo humano.

Dentro de este orden de ideas, se señala que la formulación de los proyectos pedagógicos requiere una adecuada administración de la información para realizar un diagnóstico y una posible propuesta de intervención, de acuerdo con la necesidad que se presenta en la comunidad educativa. De igual forma, se necesita una integración con el plan de estudios, una comprensión de los aspectos explícitos e implícitos en él y la interpretación de los datos que ofrece el contexto para asumir las disposiciones acordes con la situación.

La inclusión social en la escuela como estrategia de desarrollo humano

La desigualdad generada a raíz de prácticas discriminatorias en distintos ámbitos de la vida ha suscitado, entre los sectores de la sociedad, un fuerte cuestionamiento sobre las políticas de inclusión que se plantean en el marco de contextos tan dispares y

disímiles como el latinoamericano. La generación de oportunidades para acceder a elementos necesarios que garanticen una vida digna como la educación, la alimentación, la vivienda, el empleo y los servicios de saneamiento básico es una gran lucha por disminuir la creciente brecha social entre las personas de un estrato socioeconómico y otro. En ese proceso de búsqueda, se apuesta por la educación como el camino que conduce al mejoramiento de esta situación debido a que el desarrollo de competencias que se da a partir de la formación integral es la mejor forma de vincularse a los diferentes procesos sociales.

La educación, afirma Gómez (2019), se encuentra sujeta a la inclusión en razón de que la primera posibilita el fortalecimiento de las habilidades que requieren los individuos para forjar la ciudadanía y la sociedad. Estos últimos, a su vez, son aspectos intrínsecos de la inclusión puesto que esta enfatiza en la estimación y el reconocimiento de las diferencias existentes en la sociedad y en especial en las escuelas.

Por otro lado, Ramírez (2016) expresa que la educación cobra importancia cuando las instituciones educativas fomentan la creación de escenarios de participación que parten de aspectos como la actualización permanente de los educadores, una adecuada organización curricular y el diseño de estrategias que favorecen la asistencia y permanencia en los ciclos lectivos escolares. Estos espacios deben conformarse desde la práctica metacognitiva y desde las necesidades de aquellos que se encuentran en una mayor situación de vulnerabilidad.

En correspondencia con lo expuesto, Guirado *et al.* (2017) consideran que la inclusión en la esfera educativa subraya la igualdad como algo inseparable del ser humano. En este sentido, agrega un valor extra a todo el proceso educativo en cuanto contempla acciones encauzadas hacia la potenciación de oportunidades, posibilita la aportación y reciprocidad social de todos los agentes educativos en cada uno de los espacios y acepta la diferencia. Asimismo, dichos autores enuncian que las prácticas pedagógicas asumidas desde bases sólidas como la inclusión, bajo el reconocimiento y respeto de la diversidad de los discentes conlleva grandes transformaciones en la escuela como la consecución de ambientes de aprendizajes agradables y la consolidación de valo-

res que implican el desarrollo de la cultura científica y de destrezas para construir y reconstruir los aprendizajes.

Lo anterior involucra, según Ledezma (2017), el reconocimiento de que la diversidad no corresponde a un factor de segregación, sino que por el contrario es una oportunidad de aprendizaje y de afianzamiento de los valores éticos y morales, en beneficio del desarrollo humano. Así, las prácticas educativas se extienden hacia una orientación inclusiva del conocimiento y no se restringen a la mera afiliación del educando a las aulas de clases. Por consiguiente, el trabajo pedagógico fundamentado en

Educar en y para la diversidad es intentar desarrollar condiciones y conductas cooperativas, plurales y solidarios que propicien modelos de aprendizaje, que permitan a todos los involucrados, en los procesos educativos, independientemente de su sexo, su condición racial, cultural, estado especial entre otros, de manera que su participación sea plena, en cualquier ámbito (Ruiz, 2018, p. 287).

La atención a la diversidad en la esfera escolar, aunada con el desarrollo de la equidad educativa, configura una nueva estructura social, basada en el despliegue de oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida de las personas. En esta perspectiva, Sánchez y Ballester (2014) sostienen que la equidad es entendida como una etapa subyacente del proceso educativo, encauzado a propiciar prácticas y condiciones exitosas para todos. Para tal fin, se prioriza en torno a tres ejes axiales: inclusión educativa, justicia social y diversidad cohesiva. Esta premisa permite entender que la equidad trabajada desde la inclusión educativa es una herramienta potenciadora de la realización personal y la justicia ciudadana en la medida en que, a partir del diseño de políticas y programas educativos, se genera acceso al conocimiento, se ayuda al desarrollo humano y se posibilita el progreso social.

Ahora, esta situación requiere una transformación en las metodologías de trabajo pedagógico y en los contenidos curriculares, así como una reflexión sobre las políticas y las representaciones sociales de convivencia que implican a todos los agentes educativos, porque el reconocimiento de la diversidad favorece en gran medida la convivencia y el aprendizaje y mitiga

la deserción escolar (Pavez *et al.*, 2019). Al respecto, el MEN (2017) destaca la importancia de la educación inclusiva al manifestar que el proceso de enseñanza y aprendizaje constantemente propende al reconocimiento, la valoración y la respuesta pertinente a la diversidad de particularidades y perspectivas de las personas. Asimismo, plantea que las prácticas, las políticas y la cultura inclusiva promocionan la estructuración de un escenario enmarcado en el respeto por los derechos del otro, el desarrollo de aprendizajes y el apoyo razonable y correspondiente a un ritmo e interés determinado. Más aún, entonces, la inclusión es considerada como un propósito primordial para lograr una verdadera integración social, y la mejor ruta para conseguirlo es la educación, proceso que se robustece desde el diseño y la ejecución de políticas sociales encaminadas a la implementación de aulas participativas (Organización de Estados Americanos [OEA], 2016).

Las prácticas pedagógicas construyen un cambio trascendental en el proceso educativo y mejoran el desempeño del recurso humano mediante la gestión de acciones formativas conducentes a reforzar la inclusión social desde la escuela. Al mismo tiempo, son la ruta asociativa entre aprendizajes pertinentes y mundo real porque la escuela es un sistema vivo, es el ámbito donde la vida fluye; es un espacio donde se transmiten, se recrean y se originan nuevas significaciones culturales que permiten la interacción, el aprender a ser y el aprender a convivir, aspectos fundamentales de la perenne construcción de los aprendizajes académicos (Leyva, 2017).

Por supuesto, es innegable la enorme responsabilidad que el educador tiene desde sus prácticas con el proceso de formación integral de sus estudiantes dado que él es el encargado de forjar situaciones donde fluyan oportunidades para participar democráticamente y para expresar con libertad las opiniones basadas en el respeto y la aceptación del otro. Así pues, los docentes tienen el compromiso de combatir las prácticas de discriminación mediante la puesta en marcha de planes que gestionen las relaciones interpersonales entre maestro-estudiante y entre pares. Esto es viable, según López y Cuello (2016), si al diseñar una respuesta pedagógica a la diversidad cultural se realiza una indagación completa acerca de la naturaleza de las desigualdades. Dichos autores consideran que este es el camino

que permite valorar la importancia de la pedagogía del pensamiento “propio” u “otro” ya que esta es la encargada de rescatar la multiplicidad de significados implícitos en la autonomía de cada ser y en la articulación de procesos concernientes al respeto, el reconocimiento y la diversidad cultural.

La consideración anterior se asume no solo bajo el enfoque de la importancia del diálogo y de la aceptación de la diversidad, sino del reconocimiento de que cada ser humano posee las garantías de acceder a la igualdad de oportunidades, a la justicia y a la cohesión social. Por tanto, la inclusión, más que una utopía idealista, es una posibilidad de transformar la realidad de aquellos seres humanos que se encuentran en situaciones de discriminación y desigualdad social al viabilizar la realización de acciones en pro de la construcción de una sociedad en la que cada uno de sus ciudadanos sea reconocido y tenga la ocasión de participar en las decisiones comunitarias, dejando de lado todo acto de discriminación. Es en este proceso donde la educación emerge como la herramienta que encauza el trabajo pedagógico hacia una finalidad circunscrita en la promoción de un ambiente inclusivo, forjado en acciones de aceptación, equidad y justicia, en cuanto al reconocimiento del otro como un individuo de derecho (Hernández y Velásquez, 2016).

El desarrollo de unas prácticas formativas enmarcadas en la consecución de una educación de calidad, que aporte al desarrollo humano y social, supone reconocer que todos los seres humanos, desde su naturaleza diversa, poseen las capacidades que se necesitan para alcanzar la realización personal. Asimismo, la formulación de políticas inclusivas fundamentadas en la equidad requiere aceptar que las dificultades presentadas por los estudiantes manan del propio sistema educativo y se relacionan con la organización, los métodos de enseñanza y el entorno (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2017). Esto genera, de acuerdo con Aguinaga *et al.* (2018), la necesidad de concebir paradigmas y organizaciones educativas pertinentes, encauzadas a la obtención de metas inclusivas y del desarrollo humano.

En esta perspectiva, Calvo (2018), asegura que el fortalecimiento del desarrollo de debates públicos y la extensión de las oportunidades de fraguar una sociedad con altos índices de participación se dan

a través de la intensificación y la cualificación de la formación integral de los individuos. En concreto, la educación es la herramienta que conduce al hombre a constituirse en arquitecto de una calidad de vida digna. Por tanto, trabajar en la escuela a través de la noción de la consideración hacia el otro aporta la posibilidad de convertir al individuo en un ser colaborativo, capaz de repensar su papel en un mundo en donde cada elemento constitutivo es y será eslabón de una cadena generadora de transformaciones y reacciones en el todo, esto es, valorar la diversidad como pilar de enriquecimiento de la sociedad y como cimiento de la convivencia social (Arteaga *et al.*, 2016). En definitiva, “la inclusión social es importante en sí misma, pero también porque es el fundamento de la prosperidad compartida” (Banco Mundial, 2013, p. 5).

Correspondencia entre la inclusión y los proyectos pedagógicos productivos

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) resalta la importancia de acceder a una educación de calidad que fortalezca los tejidos sociales y estimule la productividad asociada al mundo laboral desde el desarrollo de las habilidades socioemocionales, cognitivas y laborales de las personas. En este sentido, se infiere que el sistema educativo posee una gran responsabilidad de articular la demanda del mundo real con los programas curriculares que se establecen en las escuelas. Por consiguiente, los establecimientos educativos están llamados a impulsar el fortalecimiento de las competencias comunicativas y de trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, entre otras, que se requieren en el mercado de trabajo y, por ende, mejoran las relaciones entre este y el ámbito formativo.

En un sentido más específico, el grado de desarrollo de las competencias de las personas promueve mayores posibilidades de acceso a mejores condiciones laborales y, por consiguiente, a un nivel de vida más digno. Esta situación, a su vez, incide en el progreso de Colombia debido a que, a mejor cualificación del capital humano, mayor oportunidad de generar ideas innovadoras que repercutan en el diseño de propuestas de emprendimiento y desarrollo social.

Esta configuración deja entrever que la educación adquiere una colosal relevancia en el desarrollo humano ya que su función principal radica en generar

programas y políticas que incentiven la promoción de destrezas, con criterios originados desde las necesidades, las expectativas y los intereses de los educandos y del contexto. En consecuencia, la educación se demarca como opción pertinente de progreso.

Dentro de esta concepción sobre la importancia de la formación integral se encuadra la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, desde la reflexión permanente sobre las acciones que desde y en la escuela se plantean para formar a individuos protagonistas de una sociedad inmersa en múltiples desafíos tanto sociales como éticos, culturales, ideológicos y económicos. Se trata de dejar de delegar en otros las responsabilidades que le corresponden al maestro y comenzar a proyectarse como un sujeto generador de cambios significativos.

Así las cosas, es clave empezar por la metacognición para contribuir a la creación de propuestas de trabajo en las que subyazgan un alto nivel de compromiso y una integración y participación de los actores educativos. De tal forma es posible determinar nuevas metodologías que impliquen un acercamiento con las demandas exigidas por el contexto y dar un paso hacia un futuro con bases construidas en cimientos sólidos de cooperación y responsabilidad social.

La labor educativa permite la integración de múltiples factores que inciden en la formación ciudadana. Trabajar a partir de la gestión de proyectos cuya naturaleza esté implícita en la correlación de los aprendizajes con la cotidianidad de los educandos permite anticiparse a la realidad y a las demandas de esta. El trabajo por proyectos en las instituciones educativas mejora los programas académicos, previene la deserción y fortalece las competencias referidas a la investigación, el trabajo en equipo, la solidaridad, la aceptación, la creatividad, la inclusión, entre otras. Aunque existen diversas metodologías que aportan a la construcción de sociedad y a la consolidación de niveles altos de participación y desarrollo, la perspectiva del trabajo por proyectos pedagógicos en el aula tiene trascendencia en la organización y el abordaje del proceso educativo.

Los proyectos pedagógicos áulicos desde la transversalidad promueven la elaboración de currículos que entretejen la utilidad de las áreas al servicio del conocimiento, es decir, permiten la articulación de varias disciplinas para lograr un proceso dinámico y

congruente en tiempo, eficacia y eficiencia en el logro de los objetivos de aprendizaje. Luego es necesario que, desde el quehacer, la reflexión pedagógica y la integración curricular, se estructure un cambio en el currículo (Garzón y Acuña, 2016). Dicha transformación conlleva a su vez a una mejora en la praxis pedagógica y vislumbra un aporte a la comprensión tanto del contexto interno de la escuela como del externo.

En el sector rural, por ejemplo, la configuración del entramado curricular a partir de la interpretación de la realidad circundante de la institución educativa incrementa la participación de los diferentes actores educativos y fomenta la inclusión. En otras palabras, la estructuración de los planes curriculares sustentada en el conocimiento del entorno desarrolla las competencias específicas y genéricas que aportan a la inmersión del alumnado al mundo real, brinda significatividad a los aprendizajes e incide en la disminución de la deserción escolar.

Asumir los proyectos pedagógicos como herramientas convergentes de distintas implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuye a crear y enriquecer espacios formativos en los que se generan oportunidades de mejoramiento, que redundan en el nivel de pertinencia de los saberes elaborados y reelaborados en las escuelas. Ahora, si estos proyectos se abordan en torno a la capacidad de generar emprendimiento, se está desarrollando la capacidad de aumentar la mano de obra cualificada y, por tanto, el incremento de las expectativas de acceso e inclusión al campo laboral. Esto, de acuerdo con el Banco de Desarrollo para América Latina (CAF, 2018), apunta a responder a uno de los desafíos más importantes del siglo XXI: la incorporación exitosa de los jóvenes al mercado productivo mediante el desarrollo de las habilidades socioemocionales, cognitivas y laborales necesarias para el mundo moderno. Este reto, según esta organización, ha llevado a que en Latinoamérica se den tres enfoques programáticos relacionados con reformas curriculares encaminadas a: pasar del trabajo por materias al desarrollo de competencias, el esbozo de políticas para trabajar las destrezas socioemocionales y la implementación de planes de formación técnico-vocacional.

En las tres áreas anteriores se inscriben los PPP toda vez que permiten el trabajo de ejes temáticos potenciadores de las habilidades académicas, al mismo tiempo que suscitan habilidades socioemocionales

—bases fundamentales para una convivencia sana— y, por último, provocan el despliegue de competencias concernientes al campo laboral. Los estudiantes, a partir del desarrollo de estos ejes de educación, le encuentran significación al proceso educativo y optan por permanecer dentro del sistema escolar. Así pues, la implementación de proyectos de esta naturaleza dinamiza el proceso educativo y contribuye a cambiar el panorama social.

El trabajo pedagógico estructurado en el diseño y la ejecución de PPP en zonas con características sociales, culturales, económicas y geográficas particulares, que permiten el acceso a recursos como la tierra para desarrollar un tipo de actividad económica específica, es una fortaleza que genera formas de adquirir recursos económicos y productos para el sustento en el hogar y que garantizan cierta seguridad alimentaria. Desde esta perspectiva, los PPP impactan en la comunidad de una forma particularmente provechosa, y los entes tanto educativos como gubernamentales de Colombia (instituciones de educación superior y técnica, MEN) son conscientes de esta peculiaridad, tal como lo refleja el hecho de que han unido esfuerzos para promover la educación técnica agropecuaria y la permanencia escolar mediante la implementación de este tipo de proyectos (López, 2020).

La realización de los PPP es una manera de contribuir a que la educación se convierta en un proceso pertinente ya que su integración curricular, en la que se articulan saberes científicos y cotidianos, aporta a la transformación social y productiva del contexto. Esta singularidad posibilita que los docentes y educandos desarrollen habilidades cognitivas de gestión de la información para la toma de decisiones puesto que el docente puede detectar mediante estos proyectos las disfuncionalidades del proceso y plantear nuevas rutas de trabajo. En cuanto al discente, la gestión del conocimiento, derivada de las nociones previas y aunadas a los aprendizajes académicos que se generan en la escuela a través de estos programas, le aportan pertinencia al proceso y le ayudan a ampliar sus horizontes y expectativas al definir sus prioridades en el proyecto de vida y al incidir en la decisión de continuar vinculado al sistema educativo.

En consecuencia, los PPP surgen como una propuesta que integra las habilidades intelectuales y

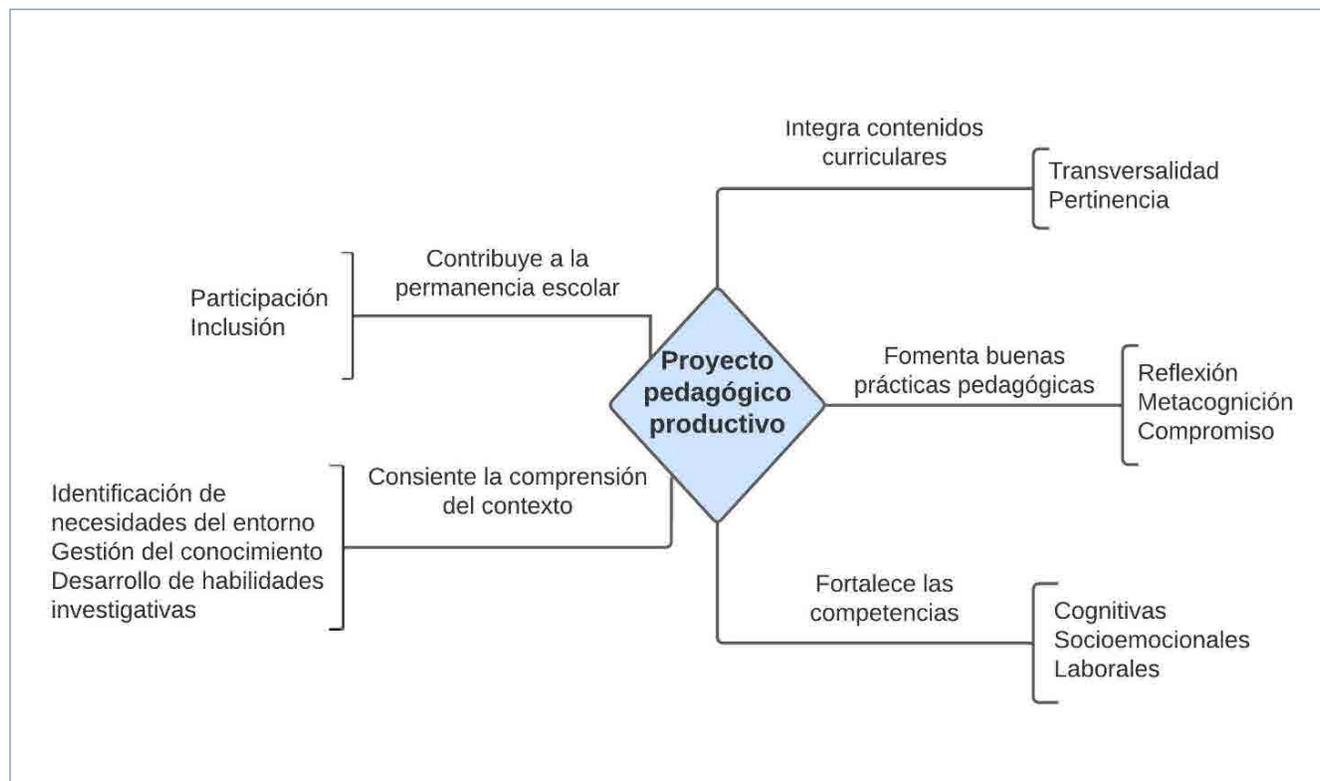
las competencias blandas al propiciar la creación de escenarios de enseñanza y aprendizaje en donde los estudiantes y maestros tienen la posibilidad de crear, adaptar, compartir e intercambiar conocimientos. Así se favorece directamente el nivel de participación en las actividades y, por tanto, se hace que los individuos se sientan incluidos y como parte importante del proceso. De igual forma, los PPP garantizan el desarrollo de competencias laborales al aumentar la productividad y el emprendimiento debido a los altos niveles de inclusión que propician y gracias a que generan correspondencia entre las destrezas cognitivas y las socioemocionales.

En síntesis, este tipo de metodología transversal se vincula a la construcción de proyectos de vida y al desarrollo socioeconómico al contribuir a la cohesión social, a la participación, a la inclusión y al aprovechamiento sustentable de los recursos del entorno. En este sentido, los PPP, de acuerdo con Correa (2020), corresponden a una de las estrategias didácticas que

contribuyen a la consecución del aprendizaje significativo porque integran el contexto del estudiante con el diseño y desarrollo de diversas actividades. Conjuntamente, responden a la necesidad de generar cambios en las estrategias metodológicas y en los planes curriculares para favorecer la sana convivencia y aportar sentido al aprendizaje, y despertar el interés de los estudiantes.

En concreto, la cualificación de posibilidades de integración y participación en la sociedad es equivalente al desarrollo humano desde la particularidad de cada sujeto. Por esta razón, la escuela, desde su papel de agente de inclusión, da cuenta de que las diferencias y los rasgos particulares de los estudiantes son producto de las relaciones que se establecen entre los pares y los contextos en los cuales se desenvuelven, de manera que la base de una educación inclusiva es la diversidad (Figuroa *et al.*, 2017). En la figura 2 se sintetizan las implicaciones de los PPP en el ámbito educativo.

Figura 2. Incidencia de los proyectos pedagógicos productivos en el proceso educativo.



Nota: En la imagen se establece una asociación entre los PPP y las diversas implicaciones que estos conllevan desde el diseño curricular hasta prácticas educativas pertinentes y transformadoras que impactan en la permanencia escolar.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

La hipótesis inicial de la investigación sobre cómo los PPP favorecen el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas para mitigar la deserción escolar genera el eje central de la discusión: la significatividad que se les asigna a los PPP como estrategias metodológicas de contextualización del conocimiento y de permanencia escolar. Esto, porque muchos de los aprendizajes y las prácticas que se realizan en la escuela valoran la importancia del contexto y de la inclusión de la comunidad con las acciones que se realizan en —y desde— las instituciones educativas.

Lo anterior supone la necesidad de crear propuestas que faciliten la transversalidad, en el sentido en que esta, efectivamente, no solo contribuye a:

Romper con la linealidad de los contenidos escolares, sino también con su verticalidad, al abrir las fronteras de lo disciplinar y al ubicar como núcleo para el encuentro dialógico, las problemáticas que resultan relevantes para el conjunto de una comunidad educativa. De ahí que se pueda plantear que la transversalidad permite incluso, un franqueamiento de las fronteras de la escuela (Suárez *et al.*, 2018, p. 18).

Por otra parte, los PPP potencian la transferencia de los saberes al entorno para crear condiciones favorables que mitigan la deserción escolar y disminuyen de la exclusión y la desigualdad social. Sin embargo, para ello es preponderante integrar este tipo de proyectos en el currículo, especialmente aquellos que poseen un enfoque para el emprendimiento y la productividad, con el objeto de fortalecer las dinámicas de trabajo y la participación social, privilegiando la generación de oportunidades de inclusión para ayudar al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y jóvenes.

En consecuencia, “las instituciones educativas necesitan depender del contexto, para poder retroalimentarse de los retos que deben asumir, y asegurar que sus propuestas de formación posean siempre pertinencia y posibiliten que las personas sean creativas y emprendedoras” (Tobón, 2015, p. 152). En función de estas consideraciones, se esboza la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas que permitan la participación, la retroalimentación y el ajuste permanente de metodologías,

estrategias y recursos de enseñanza, para la consecución del mejoramiento continuo y la mitigación de la deserción escolar.

Ahora, en contraste, posibilitar la concepción de proyectos pedagógicos que obvian la comprensión de las realidades de la comunidad desdibuja el papel de la educación en cuanto a la connotación de los aprendizajes ya que generan poco interés en los estudiantes por el desarrollo de actividades curriculares, lo que conlleva al abandono del sistema educativo. Dentro de este orden de ideas, la prevención y mitigación de la deserción escolar requiere priorizar el diseño de una política educativa contextualizada y encauzada en la búsqueda de la calidad de las prácticas pedagógicas, de los recursos y de la infraestructura de las escuelas, para generar inclusión y equidad de oportunidades escolares que permitan a los estudiantes el despliegue de sus competencias, y así aportar a la permanencia en la escuela. Esta propuesta concuerda con las formulaciones de Vargas y Valadez (2016), quienes enuncian que los adolescentes —sobre todo, aquellos de bajos recursos— que acuden a escuelas que brindan adecuadas condiciones materiales, mejores aprendizajes y mayores oportunidades de interacción social con pares y maestros que han desarrollado valores y actitudes que apoyan el logro educativo podrían permanecer por más tiempo en la escuela.

Incluso, estas metodologías por proyectos facilitan el bosquejo de propuestas de intervención educativa y el desarrollo de destrezas investigativas basadas en la conceptualización o representación mental de la realidad, la comprensión y estructuración del todo según sus partes, la transferencia de conocimientos, la clasificación o agrupación en categorías y el análisis de información (Mora, 2019). En definitiva:

Una institución educativa no puede ser pensada únicamente como la cuna de formación de los futuros ciudadanos del mundo, sino que debe explicitar en el presente la formación de los seres humanos que habitan el mundo local y global contemporáneo, pues es desde esos espacios que debe nacer como un pilar fuerte el uso y aplicación del pensamiento crítico, para que los estudiantes puedan aprender a gestionar y usar, desde el saber-hacer, los sistemas de información integrados y robustecidos por toda la comunidad académica, para la generación y gestión

de conocimiento que permita los desarrollos de aprendizajes colaborativos y acordes a las necesidades de nuestros entornos locales, nacionales y mundiales (Trujillo *et al.*, 2019, p. 329).

CONCLUSIONES

La caracterización, el reconocimiento y la comprensión de los diferentes ejes temáticos que sustentan este trabajo investigativo permiten explicitar, en primer lugar, que los PPP son propuestas metodológicas cimentadas en la formación integral al articular el trabajo por competencias, la investigación y la integración de los conocimientos con la realidad circundante de los discentes. Asimismo, constituyen herramientas dinamizadoras de las prácticas pedagógicas que encuentran, en la autoevaluación, la retroalimentación y el ajuste permanente de metodologías, estrategias y recursos de enseñanza, una oportunidad de mejoramiento continuo.

Por otra parte, se esboza como segunda conclusión que los PPP posibilitan brindar educación en la diversidad y en la dinamización de los aprendizajes. Evidentemente, estos proyectos son considerados una estrategia para mitigar el desinterés por los ejercicios curriculares y, por ende, la deserción escolar. Inclusive, permiten cambiar la perspectiva de los sujetos en cuanto a la falta de oportunidades ya que son instrumentos para desarrollar competencias socioemocionales, cognitivas y laborales, al mismo tiempo que facilitan aprovechar las oportunidades para aprender, interactuar y emprender. Por consiguiente, los PPP favorecen la permanencia dentro del sistema educativo al encauzar su función hacia el reconocimiento de la importancia de contextualizar los planes de trabajo con las necesidades, los intereses y las competencias de los educandos.

Ante este planteamiento, y con base en el análisis de los sustentos teóricos enmarcados dentro del campo de acción de los PPP, es preciso concluir como tercer acápite que estos proyectos tienen implicaciones mediadoras en el proceso de desarrollo de las competencias y talento humano, y en la capacidad de reconocimiento del contexto en el que están inmersos la institución educativa y los estudiantes. Esta realidad requiere la construcción de un conocimiento transversal y transdisciplinario que potencie el desarrollo humano y social.

En cuarto lugar, se concluye que los PPP generan prácticas inclusivas tanto dentro como fuera del contexto escolar debido a que promueven una integración de la comunidad educativa: padres, educandos y docentes. Claro está, para la consecución de este propósito es necesario realizar un buen trabajo pedagógico que se sustente en la gestión y producción de conocimientos científicos garantes del diseño de estrategias pertinentes, encaminadas a la agencia de las oportunidades de desarrollo humano.

Por consiguiente, es pertinente afirmar que el proceso de crear e implementar proyectos formativos responde a la necesidad de reducir la exclusión que se presenta dentro y fuera del sistema escolar, así como de mejorar la praxis pedagógica, puesto que su planificación implica establecer un diálogo entre los distintos actores educativos y un robustecimiento del currículo desde las expectativas de cada uno de los involucrados en el proceso.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES

Para la elaboración del presente artículo no se ha recibido influencia de ningún tipo de interés, ni personales o ajenos a la voluntad de los autores, que incluyan malas conductas y principios distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga, S., Velázquez, M, y Rimari, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109-126. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Alvarado, N. (2018). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor del currículo. *Revista REDINE*, 11(1), 9-22. <https://core.ac.uk/reader/270309534>
- Arias, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68. [10.15359/rep.12-1.3](https://doi.org/10.15359/rep.12-1.3)
- Arteaga, E., Armada, L. y Del Sol, J. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100025&lng=es&tlng=en

- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 14(48), 121-158. <http://dx.doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486>
- Baca, N. y Herrera, F. (2016). Proyectos sociales. Notas sobre su diseño y gestión en territorios rurales. *Convergencia*, 23(72), 69-87. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000300069&lng=es&tlng=es
- Banco Mundial. (2013, 9 de octubre). *La importancia de la inclusión*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/10/09/inclusion-matters>
- Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- CAF. (2018). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones desde México y Chile*. CAF.
- Calvo, G. (2018). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 54-67.
- Castillo, P. y Martínez, C. (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Universidad de Valparaíso.
- Cepal. (2019). *Panorama social de América Latina*. ONU y Cepal.
- Cifuentes, J. y Rico, S. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudio en Educación de la Universidad del Norte*, (25), 87-102. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9795>
- Correa, L. (2020). *Aprendizaje significativo del uso de los números naturales a través de los Proyectos Pedagógicos Productivos* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 209-239. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27058155013/html/index.html>
- Figueroa, M., Gutiérrez, C. y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas*, 13(1), 13-26. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>
- Garzón, E. y Acuña, L. (2016). Integración de los proyectos transversales al currículo: Una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26065>
- Giraldo, O., Zuluaga, J. y Naranjo, D. (2020). La proyección social una apuesta desde el acompañamiento pedagógico. *Praxis*, 16(1), 77-84. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3033>
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica: Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.
- Gómez, V. (2019). *Estrategias pedagógicas para atender la diversidad de estudiantes con NEE Comarca Ngäbe Bugle* [tesis de maestría, Universidad Especializada de las Américas]. RI-UDELAS Repositorio. <http://repositorio2.udelas.ac.pa/handle/123456789/136>
- Gómez, L. y Perozo, S. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 102-117. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000200002&lng=es&tlng=es
- Gómez, L., Llanos, M., Hernández, T., Mejía, D., Heilbron, J., Martí, J., Mendoza, J. y Senior, D. (2017). Competencias emprendedoras en Básica Primaria: Hacia una educación para el emprendimiento. *Pensamiento y Gestión*, 43, 150-188. <https://www.redalyc.org/journal/646/64653514007/html/>

- Guirado, V., García, X. y Martín, D. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Universidad y Sociedad*, 9(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300012&lng=es&tlng=es
- Hernández, E. y Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Ágora USB*, 16(2), 493-509. <https://doi.org/10.21500/16578031.2447>
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín REDIPE*, 7(11), 65-81. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627>
- Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: Implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 94-107.
- Leyva, J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211-228. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.009>
- Llaique, P. (2017). *Evaluación de la efectividad de la aplicación de proyectos productivos en una Institución Educativa Politécnica, Arequipa 2016* [tesis de maestría, Escuela de Posgrado: Universidad César Vallejo].
- López, A. (2020, 16 de enero). Convenio Gobernación y Unisucre para fortalecer educación técnica agropecuaria. *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/sucre/convenio-gobernacion-y-unisucre-para-fortalecer-educacion-tecnica-agropecuaria-694551>
- López, A. y Cuello, E. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387. <https://doi.org/10.21501/22161201.1780>
- MEN. (2010). *Proyectos Pedagógicos Productivos: Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida*. MEN.
- MEN. (2017). *Educación inclusiva*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-374740.html?noredirect=1>
- Mena, M., Keeling, M. y Pérez, L. (2019). Sistematización científica pedagógica de la contribución de los educadores desde la producción intelectual. *ATENAS: Revista Científico-Pedagógica*, 1(45), 129-144.
- Mendoza, F. y Bolívar, M. (2016). Gestión pedagógica e integración de proyectos educativos productivos en las escuelas rurales. *Negotium: Revista de Ciencias Gerenciales*, 12(35), 39-55.
- Mora, F. (2019). *Guía metodológica para el desarrollo de habilidades investigativas en el diseño de proyectos escolares en la Unidad Educativa Chillanes*. Universidad Tecnológica Indoamericana.
- Moreno, L. y Nieves, N. (2014). *La huerta escolar como medio de integración curricular de las áreas fundamentales e insumo de orientación a las prácticas pedagógicas* [tesis de maestría, Universidad del Tolima]. RIUT. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/86fc1c36-0456-45ca-9499-8e9522cce8e9>
- OCDE. (2016). *Fomentando un crecimiento inclusivo de la productividad en América Latina*. OCDE.
- OEA. (2016). *Equidad e inclusión social: Superando desigualdades*. OEA.
- Pavez, I., Ortiz, J. y Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Portilla, A. (2002). *El maestro forjador de cambio*. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Ramírez, A. (2016). Repensar la Inclusión Social desde la Educación: Algunas Experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 177-194. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Ríos, T. y Carrera, C. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.

- Romero, I. y Miranda, J. (2015). *Proyectos Pedagógicos Productivos: Aproximaciones a un análisis bibliométrico. XI Seminario Internacional de la Red Estrado: Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización*, México, Ciudad de México.
- Ruiz, R. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximha*, 10(5), 51-75.
- Ruiz, V. (2018). *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo Regular de Panamá. Revisión Crítica del Paradigma de la Inclusión Educativa desde los Aportes Teóricos de Charles Taylor* [tesis doctoral, Universidad Especializada de las Américas]. RI-UDELAS Repositorio. <https://doi.org/10.57819/N9NY-XD12>
- Sánchez, J. y Ballester, M. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: Reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 12(2), 85-104. <http://hdl.handle.net/10486/661497>
- Suárez, O., Reina, C. y Castillo, J. (2018). *Los ejes transversales como generadores de desempeño en el INEM* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4071>
- Tobón, S. (2015). *Formación Integral de Competencias*. Ecoe Ediciones.
- Trujillo, M., Hurtado, M. y Pérez, M. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 319-331. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177>
- Unesco. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Vargas, G. y Benavides, O. (2018). Formulación de proyectos productivos desde el aula en las instituciones de educación media de Pitalito-Huila. *Revista Estrategia Organizacional*, 7(2), 97-110. <https://doi.org/10.22490/25392786.2944>
- Vargas, E. y Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100006&lng=es&tlng=es
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Las Brujas.
- Zambrano, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos. Una experiencia en las instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 11-30. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(2\)_2.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(2)_2.pdf)

¿Se puede *educar* el criterio sobre el juicio moral? Una perspectiva crítica al intuicionismo social y al racionalismo kolhberiano

Can the criterion about moral judgment be *educated*? A critical perspective on social intuitionism and Kolhberian rationalism

Fabio Morandín Ahuerma¹  

Jaime Salazar Morales² 

¹ Ph.D. benemérito. Universidad Autónoma de Puebla, México (Complejo Regional Nororiental). Correo electrónico: fabio.morandin@correo.buap.mx

² Máster benemérito. Universidad Autónoma de Puebla, México (Complejo Regional Nororiental). Correo electrónico: salazar.morales@correo.buap.mx

Recibido: 07 de mayo de 2020

Aceptado: 22 de marzo de 2023

Publicado en línea: 25 de abril de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar. este artículo: Morandín-Ahuerma, F. y Salazar, J. (2023). ¿Se puede *educar* el criterio sobre el juicio moral? Una perspectiva crítica al intuicionismo social y al racionalismo kolhberiano. *Praxis*, 19(1), 136-149.

RESUMEN

El dualismo razón-emoción infiere que existen dos esferas para la valoración ética: una racional, de pensamiento lógico con el que se toman decisiones morales *ponderadas*, y otra, en la misma persona, *no racional*, emotiva, que responde de manera automática a los estímulos y a las impresiones. Una de las propuestas para salvar esta zanja *bivalente* es el enfoque de *intuicionismo social*, que amalgama tanto la posición emotiva-intuitiva para la construcción del juicio moral como elementos antropológicos, sociales y culturales que forman el criterio definitivo de la persona para enfrentar dilemas morales. Otras posturas, entretanto, plantean que el juicio moral se construye de manera gradual y progresiva desde la educación, de forma racional. En este trabajo se critican las dos teorías pues se considera que generan una dicotomía reduccionista —y por momentos excluyente— entre los procesos racionales formativos de la moral y las impresiones generadas por las emociones. Se concluye que sí es posible *educar* el criterio para el juicio moral porque, en el fondo, no hay una dicotomía excluyente entre intuición y razonamiento, sino que, en cambio, se complementan.

Palabras clave: intuicionismo social; racionalismo moral; juicio moral; teoría de las decisiones.

ABSTRACT

The reason-emotion dualism infers that there are two spheres for ethical evaluation: a rational one of logical thinking with which weighted moral decisions are made and, on the other hand, and in the same person, a non-rational, emotional way, which responds to automatically to stimuli and impressions. Jonathan Haidt (2001) trying to save this *bivalent* gap, proposed as a solution his approach to *social intuitionism* that amalgamates both the emotional-intuitive position for the construction of moral judgment, and anthropological, social and cultural elements that form the definitive criterion of the person to face moral dilemmas. On the other hand, Lawrence Kohlberg (1955) considers that moral judgment is constructed gradually and progressively from education rationally. In this work, both Haidt's theory and Kohlberg's theory are criticized, as it is considered to generate a reductionist and, at times, exclusionary dichotomy between the rational processes formative of morality and impressions generated by emotions. It is concluded that it is possible to educate the criterion for moral judgment because, in essence, there is no exclusionary dichotomy between intuition and reasoning, and that, on the other hand, they complement each other.

Keywords: Social intuitionism, Moral rationalism, Jonathan Haidt, Decision theory.

INTRODUCCIÓN

Jonathan Haidt, psicólogo social de la Universidad de Nueva York, escribió un influyente artículo en el número 108 de la revista *Psychological Review*, el cual tituló “*The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*” [“El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social para el juicio moral”] (2001). En este trabajo, más de 8000 veces citado según Google Scholar, el autor norteamericano hizo un símil de la racionalidad moral del ser humano con la cola de un perro, y de los juicios morales con el perro mismo. Así sostuvo que, en general, la persona toma decisiones a partir de las emociones que experimenta en primera instancia y, en un segundo momento, si alguien le pide justificar su decisión, construye una serie de argumentos racionales *post hoc* para tratar de probar las creencias que tuvo de manera emotiva, según lo que *experimentó* y sirvió de elemento decisorio. Por eso, tratar de convencer a los demás con argumentos racionales sobre la moral, según Haidt (2001), es tan absurdo como pensar que, agitando la cola al perro, este se sentirá feliz. De ahí la comparación del perro emocional que mueve su cola racional, y no al revés.

Haidt afirmó que los juicios morales se hacen a través de un *proceso irreflexivo*. Por lo tanto, solo cuando se le pida a la persona que haga consciente o explique el *mecanismo* mediante el cual llegó a la conclusión es que, entonces, se tomará el trabajo de pensar cuáles fueron las causas y el camino que la llevó a su juicio de valor. De otro modo, los individuos no reflexionan sobre la *construcción* de sus decisiones (Haidt, 2001; Haidt y Joseph, 2008).

El autor denominó juicios morales a “las evaluaciones, buenas o malas, que se hacen de acciones o carácter de una persona de acuerdo a un conjunto de virtudes acuñadas por una cultura o subcultura para ser obligatorias” (Haidt, 2001, p. 820). Sin embargo, la causalidad del juicio moral no proviene de una creencia previa que desemboca en el razonamiento, sino en la *intuición* que se genera de una impresión y, posteriormente, se objetiva en un juicio moral. Las reacciones afectivas, por tanto, pueden explicar los orígenes del juicio mejor que sus *razonamientos* conscientes sobre la viabilidad o inviabilidad racional de una conducta.

Las reacciones afectivas, según Haidt, *son más claras y evidentes* que las explicaciones racionales sobre, por ejemplo, las consecuencias de un acto percibido como inmoral. Esto aplica en temas polémicos en los que se requiere de un juicio para tomar posición, como por ejemplo la homosexualidad, el incesto, el aborto, la eutanasia y la clonación. De acuerdo con el autor, secundado por Prinz (2006), difícilmente se podrá justificar una posición, especialmente si es en contra, argumentando racionalmente (Haidt, 2001; Haidt y Joseph, 2008).

Así, la perspectiva de la interacción social hace una distinción importante, ya propuesta por Nucci y Turiel (1978, como se citó en Haidt, 2001), en la que se diferencian las *violaciones a una regla* y las *violaciones morales*. Esta distinción radica en que mientras las primeras son prerrogativas individuales que no causan daño a otros, como convenciones sociales que pueden tener un ámbito de aplicación de tipo local o situado, las segundas implican el *daño moral* a otra persona, la comisión de una injusticia y el quebrantamiento de derechos individuales comúnmente aceptados como la justicia y reconocidos, podría decirse, de manera universal (Rawls, 2012).

Haidt (2001), como una provocación para las *buenas conciencias*, propuso el siguiente escenario hipotético:

Julia y Marco son hermano y hermana. Viajan juntos por Francia en sus vacaciones de verano de la universidad. Una noche se quedan solos en una cabaña de playa y deciden que sería interesante y divertido intentar hacer el amor. Por lo menos, sería una experiencia nueva para ambos. Julia tomaba píldoras anticonceptivas, pero Marco, para mayor protección, utiliza preservativo. Ambos disfrutaban haciendo el amor, pero deciden no volver a hacerlo. Ellos guardan esa noche como un secreto especial que hace que se sientan aún más cerca el uno del otro. ¿Qué piensa sobre eso? ¿Estuvo bien que hicieran el amor? [traducción libre] (p. 815).

Haidt preguntó lo que las personas *sentían* al leer el pasaje, lo primero que aparecía en su mente. Bien, precisamente eso es lo que denomina *intuiciones morales*: inexplicables pero *rápidas, inmediatas* y, según afirma, más *auténticas* y convincentes que cualquier explicación racional que se pueda ofrecer.

La mayoría de las personas que escuchan la historia anterior dicen de inmediato que estaba mal que los hermanos hicieran el amor, y luego comienzan a buscar razones. Señalan los peligros de la endogamia; sin embargo, hay que recordar que Julia y Marco usaron dos métodos anticonceptivos. Entonces argumentan que Julia y Marco se lastimarán, quizás emocionalmente, a pesar de que la historia deja en claro que no les sucedió ningún daño. Eventualmente, muchas personas dicen algo como: “No sé, no puedo explicarlo; yo solo sé que está mal” [traducción libre] (Haidt, 2001, p. 816).

Según Haidt et al. (2000), la intuición moral, como su nombre lo indica, es una emoción *rápida, momentánea*, que, sin poder explicarlo, simplemente hace que la persona tenga la *sensación* de que *algo anda mal*, aun sin tener una argumentación definitiva, incluso posible. El individuo tiene cierta *premonición* de que esa acción parece *no ser correcta o digna de imitación*. Las intuiciones morales son sutiles pero definitivas, constitutivas del juicio moral auténtico; no de la acción *en sí*, sino de la evaluación de ella.

De acuerdo con Galotti (1989) y Bargh (1994), quienes son citados por Haidt (2001), el *razonamiento moral* requiere de una actividad mental de tipo consciente, esto es, intencional, esforzada y controlable, que transforma en juicio la información recibida sobre un hecho o persona, como primer sistema o proceso. En cambio, *la intuición moral* es la aparición repentina en la conciencia del juicio moral que no requiere o no considera los pasos de búsqueda, ni sopesar evidencias para inferir una conclusión, sino que se presenta acompañada de una *valencia afectiva* de agrado o desagrado, de lo que se considera *a priori* bueno o malo, sin reparar en el acto consciente de analizar la situación, ponderar y sacar conclusiones.

Se sabe que construir una argumentación universalmente válida y convincente sobre determinados temas morales es casi imposible. Por ejemplo, cuando se afirma que el incesto *no es bueno* se puede, de alguna manera, decir que es una inferencia de tipo intuitiva porque, si se racionaliza con *frialdad*, difícilmente argumentos como “el riesgo de trastornos genéticos en la progenie” aplicarían si no existe la posibilidad de tener descendencia. Según Haidt

(2001), se podría apelar con más eficacia a la sensación de *asco* que alguien podría experimentar ante el incesto, por encima de la racionalización de una *perversión*, como argumentación racional (Evans y Stanovich, 2013; Salles, 2010).

Por tanto, el razonamiento moral no es la causa del juicio moral. De hecho, es una *ilusión* que se haga un análisis objetivo después de que se tuvo un *destello* que llevó a la construcción de dicho juicio. Hay una *intuición*, que Mikhail et al. (2002) dirán incluso que es *innata*, y después vendrá una justificación de ella (Mikhail, 2011).

Haidt (2001) cita el trabajo publicado por Zajonc (1980), titulado “*Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences*” [“Sentimientos y pensamientos: las preferencias no necesitan de inferencias”], donde señala que las emociones están vinculadas en el proceso de toma de decisiones y se experimentan de manera inconsciente. La simpatía, la empatía y la antipatía aparecen de manera inmediata utilizando expresiones emocionales, por encima de cualquier proceso de pensamiento racional. Para Churchland (2011), este fenómeno es un producto de la evolución: las respuestas emocionales a estímulos sensoriales ocurren tan rápido que no se explicitan o se toma conciencia de ello, esto es, rara vez se piensa en el estímulo; simplemente se responde a él de manera inconsciente. Según Zajonc (1980), sería difícil explicar a los interlocutores *el motivo* de una conclusión que se ha tomado de manera individual, basada en emociones perceptuales.

Las emociones son momentáneas, inmediatas, *inmisericordes*; no se pueden controlar fácilmente (Pratesi, 2018). No se tiene control sobre aquello que *se siente*, expresado o inexpressado, y que persiste. Si bien puede manifestarse de manera interna, *endógena*, y puede o no ser externalizado, de cualquier forma, su presencia y permanencia es indubitable (Haidt, 2001). Las emociones *se sienten*, se viven, se sufren y se gozan; pueden o no pasar al sistema consciente y, a partir de ello, hacerse un ejercicio reflexivo sobre ellas mismas o sus contenidos, esto es, el *motivo* por el que se experimentaron, pero eso será secundario al primer momento de *sentir lo que sucede* (Damasio, 2000). Es lo que Antonio Damasio (1999, 2007, 2012) denominó *marcadores somáticos*.

En suma, el modelo del intuicionismo social se construye en la historia del pensamiento occidental y está basado en *destellos de moralidad* que permiten a la persona *saber* si algo es *correcto* o *incorrecto*, aunque no pueda *explicarlo* racionalmente. El razonamiento moral, según Haidt (2001), es analítico: sigue el mismo camino que el razonamiento científico, constituye una *inferencia* que se alcanza en varios pasos ponderados y, sobre todo, intenta excluir la subjetividad y las intuiciones del investigador, ya que está basado fundamentalmente en *evidencias* y se articula con las teorías preexistentes. Aquí, sin embargo, es posible percibir cierta inconsistencia, que se abordará más adelante.

Por otro lado, las intuiciones morales no pertenecen a un proceso analítico. He ahí la diferencia entre juicio moral e intuición moral. Según Jonathan Haidt, psicólogo social y autor del influyente artículo "The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment" (2001), el juicio moral y la intuición moral son dos procesos distintos que conforman nuestra toma de decisiones morales. He aquí un desglose de las diferencias entre ambos conceptos:

El juicio moral se refiere a la evaluación consciente de acciones o situaciones basada en principios y razonamientos morales. Implica los aspectos cognitivos y racionales de la toma de decisiones morales. Al emitir juicios morales, las personas suelen realizar una evaluación sistemática de la información disponible, las normas morales y las consideraciones éticas antes de llegar a una conclusión sobre si una acción es correcta o incorrecta. Por ejemplo, ante un dilema moral, los individuos sopesan las posibles consecuencias, y consideran los principios morales fundamentales, digamos, la justicia, el daño y la lealtad, e intentan aplicar el razonamiento lógico para llegar a una decisión moralmente justificable.

En cambio, la intuición moral, por su parte, se refiere a las reacciones emocionales automáticas e inmediatas que tienen las personas ante los estímulos morales. Estas reacciones se producen rápidamente, a menudo fuera de la consciencia, e influyen en los juicios morales, incluso antes de que se emprenda un razonamiento moral consciente.

Haidt (2001) sostiene que las intuiciones morales están moldeadas en gran medida por nuestra educación social y cultural, así como por procesos evolutivos que

han arraigado ciertas predisposiciones morales en los seres humanos. Estas intuiciones son como sentimientos viscerales o respuestas emocionales que nos guían hacia una determinada postura moral sin que se tenga que analizar la situación en profundidad.

Este abordaje es un enfoque alternativo al modelo clásico de razonamiento moral desde Kant (2006, 2017), en el que se cree que los juicios morales se *construyen* como una deducción lógica o de reflexión racional (Kohlberg, 1958, 1971). La educación es el cambio en el sistema de creencias, que puede o no ser racional, pero dirigido (Bolaño-García, 2021). Como se puede advertir, el modelo intuicionista moral tiene grandes diferencias con el modelo clásico de racionalismo porque, en la práctica, uno debería contraponerse al otro.

Los cuatro enlaces del intuicionismo

Juicio intuitivo

Para Haidt (2001), existen cuatro enlaces o características en el modelo de intuicionismo social. El primero, denominado *enlace de juicio intuitivo*, se refiere a que los juicios morales aparecen automáticamente, es decir, sin esfuerzo, antes de cualquier proceso consciente. En otras palabras, son el resultado de un reflejo mental que se manifiesta de manera espontánea y que es tan rápido que no llega a los circuitos de pensamiento consciente. Esto significa que se emite el juicio moral mucho antes de que este pase por cualquier reflexión o razonamiento.

Como prueba de lo anterior, Haidt (2001) se remite al estudio de Zajonc (1980), quien sostiene que no únicamente el juicio moral, sino una vasta gama de operaciones cognitivas como la toma de decisiones, las actitudes y las preferencias, son reacciones automáticas a los estímulos, lo que va en contra de la idea convencional de que se alcanzan a través de procesos razonados. Las reacciones estímulo-respuesta son las primeras manifestaciones que el organismo tiene aun antes de que exista una codificación perceptual y cognitiva (Zajonc, 1980, 2001). Así pues, no se requiere memoria de reconocimiento —esto es, actualización de juicios previos— para manifestar simpatía o aversión a *algo* o a *alguien*. Este planteamiento concuerda entonces con lo que afirma Haidt sobre *sentir asco* o rechazo, por ejemplo, ante el incesto.

Razonamiento post hoc

El segundo enlace es el razonamiento *post hoc*. En este punto, Haidt (2001) afirma que “el análisis moral es una etapa subsiguiente en la que se buscan argumentos que respalden al juicio inicial” (p. 818). No es un razonamiento aquello que confiere *sentido* a los juicios morales; el razonamiento ocurre *de manera posterior* a la postura intuitiva inmediata que *ya se tiene*. De tal forma, primero se llega a una valoración por el camino emocional, intuitivo e irreflexivo, y luego se construye una justificación racional. Este proceso, por ende, es *a posteriori* del momento emocional del comienzo (Haidt y Kesebir, 2010).

En suma, el razonamiento es un esfuerzo que hace la persona para respaldar un juicio moral que *ya se hizo*, no para construir dicho juicio de manera coherente o razonada (Haidt, 2001). Para ilustrar esto, Haidt se apoya en Nisbett y Wilson (1977), quienes explicaron que no se tiene acceso pleno a los mecanismos de procesos cognitivos superiores y, en algunas ocasiones, ni se es consciente del estímulo recibido, como tampoco de la respuesta a este, y por tanto se desconoce qué estímulo ha afectado la respuesta. A pesar de que es posible hablar sobre los *estímulos* y las *causas* de las respuestas, si los estímulos no son relevantes, la persona podría atribuirles una *causa ficticia* a sus reacciones conductuales; por ejemplo, percepciones subliminales, influencia de la presencia de otras personas en el comportamiento y la falacia *non causa pro causa*, esto es, atribuir una causa a un fenómeno que tiene otra (Zajonc, 2001).

Persuasión razonada

El tercer enlace significa que en ocasiones es posible convencer a los demás, pero a veces no, y ello se debe a un componente afectivo. Es decir, la *persuasión afectiva* es más fuerte que la *razonada* (Haidt, 2001, p. 819). Se prefiere pensar que la persuasión no es algo efectivo; de hecho, se quiere creer que se tiene *siempre* una opinión personal y original. Si se trata de un razonamiento, es poco probable que este sea persuasivo. En cambio, según Haidt (2001), si es *emocional*, entonces será más convincente.

Apelar a los componentes afectivos o emocionales puede ser un detonante de convencimiento, aunque exista la idea de haber llegado a conclusiones perso-

nales. Es posible que la persuasión sea sutil y llegue a depender de una variedad de factores sobre cómo se reacciona ante tales influencias, pero asimismo es capaz de ser *fuerte y emocionalmente convincente*. Los pensamientos racionales son utilizados cuando se aplica persuasión, pero las emociones y los componentes afectivos son una fuerza con mayor potencial de influencia sobre objetivos específicos (Chang, 2009).

Según Haidt (2001), se forman juicios y se asumen actitudes sobre otras personas en tan solo ¡cinco segundos!, y esas determinaciones irreflexivas siguen siendo válidas aún después de que el individuo hace un razonamiento y delibera por más tiempo si su primera impresión está o no fundamentada. Incluso cuando se hace una reflexión, los sujetos raramente cambian sus juicios intuitivos iniciales.

El autor llama la atención sobre el hecho de que por lo general se hacen inferencias irreflexivas basadas en los aspectos físicos; por ejemplo, se cree que alguien atractivo tiene rasgos morales que se corresponden, como habilidad y buen carácter, cuando casos como el de Ted Bundy (Michaud y Aynesworth, 2000) demuestran todo lo contrario. Del mismo modo, suelen darse juicios absurdos aplicando estereotipos, como que una persona con rasgos fenotípicos afroamericanos sea más agresiva que un caucásico.

Persuasión social

En el cuarto enlace, Haidt (2001) afirma que las normas grupales ejercen influencia directa sobre amigos, familiares y grupos. Este tipo de persuasión, aun cuando sea razonada, se realiza por imitación. Greewald y Banaji (1995) apoyan la tesis de que el comportamiento social trabaja de manera inconsciente o implícita, sin que introspectivamente el actor tome conciencia plena de ello o deba acudir a la memoria para obtener su juicio. Dichos autores aseguran que se actúa por *estereotipos* que se modelan sin pleno conocimiento de cómo se construyen.

Asimismo, Haidt menciona los trabajos de Bargh y Chartrand (1999), quienes proponen que hay procesos automatizados, entre los que destacan la atención, la intencionalidad, la eficiencia y el control sobre la conducta social, que evalúan y dan significado a la información recibida sobre las acciones de tipo social y que, posteriormente, sirven para realizar un razonamiento consciente (Prinz, 2006).

Las etapas de Kohlberg

Si bien Haidt (2001) hace algunas referencias al trabajo de Lawrence Kohlberg (1971), como se verá enseguida, a su vez omite ciertos aspectos importantes de la postura de este. La tesis clásica kolhberiana pertenece al trabajo temprano de tesis doctoral de 1958 del autor, quien siguió estudiando el mismo tema hasta su muerte, ocurrida en 1987. Por ende, él jamás abandonó su cometido: la construcción del juicio moral y la posibilidad de una educación ética del sujeto (Castro-Robles, 2020; Morandín et al., 2023). Sin embargo, Haidt (2001, p. 816) asegura que “el trabajo de Kohlberg fue un ataque sostenido contra las *teorías emotivas irracionales*” y hasta lo señala de *platónico* —o, en términos llanos, *soñador*— al creer que la moral es un proceso progresivo de educación. Citando a Haidt (2001):

El enfoque de Kohlberg estaba en el desarrollo, pero a menudo abordó la cuestión del mecanismo. Siempre apoyó un modelo racionalista y algo platónico en el que la razón puede tener en cuenta el afecto, pero en el que el razonamiento finalmente toma las decisiones: estamos afirmando [...] que la fuerza moral en la personalidad es cognitiva [traducción libre] (p. 816).

Sin embargo, es adecuado hacer un repaso a los niveles y etapas de desarrollo propuestos por Kohlberg ya que Haidt, aun cuando los critica, no los explicita.

Primer nivel: preconventional

En el nivel preconventional el individuo, como los niños, actúa sin ninguna conciencia del metadiscurso de la ética y la moral; simplemente procede, como en el conductismo (Skinner, 2009), a partir de las recompensas y de los castigos que pueda recibir por sus acciones. Lo *bueno* y lo *malo* se catalogan según sea la respuesta que observe en los demás como resultado de sus actos, pero no existe en él ningún razonamiento abstracto para cumplir o infringir la regla. A este nivel de desarrollo, Kohlberg identifica dos etapas:

- *Castigo y obediencia*: Kohlberg (1958, 1971) caracteriza esta primera etapa en niños antes de los nueve años porque actúan y realizan asociaciones basadas únicamente en premios y castigos; no reconocen de manera explícita

los derechos de los demás y solo cumplen las normas para evitar ser sancionados. A este respecto, existe un proceso implícito racional, ya que el individuo delimita su proceder a través de la detección, el análisis y la acción o la inacción, basada en eludir el castigo por miedo a sufrirlo.

- *Intercambio*: La segunda etapa, aún dentro de lo preconventional y muy cercana al contrato hobbesiano, ocurre cuando el individuo entiende que existe una autoridad y que sus intereses podrían estar en conflicto con los demás, pero genera relaciones de intercambio que, a modo de contratos, le permitan satisfacer sus necesidades y defender sus propios intereses, aceptando que debe respetar algunos preceptos, siempre y cuando sean también en provecho individual. Aunque se tiene conciencia de los demás, ellos importan en la medida en que ayuden a satisfacer intereses propios, y se genera cierto respeto de un marco normativo, pero no por otro tipo de convicción moral más que la propia conveniencia (Kohlberg, 1958, 1971).

Segundo nivel: convencional

El segundo nivel de desarrollo para Kohlberg (1958, 1971) va de los diez años a la adolescencia, pero en el proceso de madurez de los adultos podría no tener una edad determinada¹. En este momento el sujeto comprende que pertenece a una sociedad y, más allá de los premios y castigos que pueda recibir por sus acciones, se reconoce como parte de un sistema que requiere de respeto mutuo para poder funcionar. Se trata de interpretar las dinámicas de convivencia compartidas y actuar en consecuencia. Según el autor, este nivel está dividido en dos etapas:

- *Mutualidad*: Constituida por relaciones, expectativas y conformidad interpersonal. En esta etapa la persona experimenta la valía de mantener vínculos de intercambio con los demás y, aunque todavía no hay una conciencia metateórica de lo moral, es claro que puede

1. Si bien Kohlberg espera un desarrollo progresivo por edades de acuerdo con las etapas, no se garantiza que exista un paso necesario de una a otra etapa por la progresión de la edad.

interpretar los sentimientos de sus semejantes y sentir empatía, de modo tal que se descubre cumpliendo, a su vez, con las expectativas de otros, esto es, comportándose correctamente como lo *debe* hacer un *buen* hijo o un *buen* padre o madre (Kohlberg, 1958, 1971).

- *Ley y orden social*: Esta etapa pertenece al estadio de lo social, en que el sujeto se percibe como miembro de un conjunto de individuos que, de alguna manera, someten sus intereses personales a favor de un interés mayor e incluso colectivo y vinculante. Hay reglas de comportamiento que *deben* ser respetadas para poder cohabitar en sociedad, y la persona comprende qué es lo *deseable* y lo *indeseable* de un patrón conductual dentro de la comunidad. Las reglas ya están determinadas por esta última, y el individuo deduce que es necesario adecuarse a ellas (Churchland, 2011; Kohlberg, 1958, 1969, 1971). Sin embargo, es preciso destacar que el deber jurídico no equivale aún a la moralidad (Buganza, 2018).

Tercer nivel: posconvencional

En este nivel la persona actúa de acuerdo a principios universalmente aceptados, sin importar incluso lo que la comunidad pueda adoptar como *lo correcto*. El sujeto aquí se rige por la máxima de valor compartido y tiene una alta conciencia de lo que estaría *mal hacer* y de lo que es *más justo, recto, deseable, empático*, etcétera. La moral en este caso no es algo relativo para el individuo, quien no se atrevería siquiera a especular sobre los *valores entendidos* de la convivencia social. Se tiene un sentido elevado de la conservación, tanto de sí mismo como de los demás y de su medio ambiente y de todo cuanto lo rodea. Las etapas que corresponden a este nivel son las de:

- *Derechos y autoridad*: La persona reconoce que existen ciertos derechos innatos y que, sin importar las circunstancias, se *deben* observar y respetar. Hay un marco normativo fuerte seguido por la mayoría de individuos debido a una convicción de que el derecho *existe*, es inalienable y genera un contrato social de beneficios mutuos, dentro del respeto por las leyes por parte de todos (Nino, 1989). El cumplimiento de estos derechos bá-

sicos, como por ejemplo a la vida o a la libertad en sus diversas acepciones (ONU, 1948), está garantizado por mecanismos formales e institucionales. Así, en un marco ideal de imparcialidad y autonomía, se convierten en las normas fundamentales para regir la conducta individual y colectiva, por encima incluso de lo que una parte o la mayoría de la sociedad pudiera creer con respecto a la obediencia y observancia de esos derechos (Zuluaga y Largo, 2020). Sin importar las creencias individuales, debe existir un *estado general* de respeto a los derechos humanos (ONU, 1948).

- *Orientación de conciencia*: En la última etapa, asegura Kohlberg (1958, 1981), se aspira a la instauración de principios éticos universales que, con base en las distintas versiones del imperativo categórico de Kant (2017), suponen que una persona debe dar a los demás el mismo trato de respeto y equidad con el que espera ser tratada. De esta forma se pueden adoptar sin ningún problema los principios de la igualdad de los derechos de todos los individuos y, por tanto, de trato con dignidad a los demás. El sujeto, más que juzgar teniendo como criterio el contrato social, valora sus acciones inspirado por principios que le son *naturales* (Hervada, 2011).

DISCUSIÓN

En distintos trabajos, Haidt (2001, 2003), Haidt y Joseph (2004) y Haidt y Kesebir (2010) hacen una reivindicación de las emociones para darles un *estatus ontológico* y epistemológico estable, que sea capaz de sostener una argumentación que reclame su importancia constitutiva para la construcción del juicio moral, si bien *no dictatorial* (Haidt y Kesebir, 2010), sí inclusiva y definitoria. La intuición moral se nutre de las emociones, así que Haidt necesita, primero, *restablecer su honorabilidad* pues, desde la tradición clásica, lo emocional ha sido visto con desconfianza e incluso con recelo y, en algunos casos, con franco desprecio (Vivas *et al.*, 2007). Por supuesto, la aportación de este autor a la adecuada valoración de *lo sentido* frente a lo razonado abona ciertos aspectos que podrían estar siendo desvalorizados o no considerados adecuadamente en una teoría clásica racionalista del juicio moral como la de Kohlberg, incluso en Kant (2017).

El modelo del intuicionismo social de Haidt (2001) invierte demasiado tiempo y recursos en criticar el razonamiento moral, esto es, el modo en que se construyen los juicios con implicaciones morales a partir de procesos de pensamiento reflexivos, razonados, ecuanímenes, en los que se involucra el cálculo de los *pros* y los *contras* para adoptar una posición. Ahora bien, a pesar de decantarse por dicha intuición, el autor no se atreve a renunciar a la importancia del razonamiento, es decir, simplemente a la racionalidad que, por momentos, se creería que tanto desprecia.

En este orden de ideas, aunque enfrentar las intuiciones con los razonamientos morales tiene un valor epistémico, el hecho de brindar argumentos a favor de las emociones como las verdaderas responsables de construir algunos juicios morales intuitivos no parece ser un mecanismo apto para oponer el intuicionismo al racionalismo y así explicar, en su totalidad, los caminos de las decisiones, muchos de hecho aún desconocidos, para hacer una teoría acabada. Esta división racional *versus* emocional adolece de las dicotomías reduccionistas de la *res cogita* y de la *res extensa* de Descartes (2004). En realidad, hay una brecha que no alcanza a ser debidamente explicada y en la que se *sabe* que *algo está mal*, pero no es posible exponerlo. La justificación es un proceso racional y, por tanto, incapaz o insuficiente para dar un argumento coherente y justificado del *porqué* se asume una postura ética frente a una situación concreta. El modelo intuicionista, sin embargo, tampoco alcanza a cubrir este vacío.

¿No es acaso el juicio moral producto de un proceso vinculado de *lo sentido* y la interpretación inmediata de dicha experiencia? ¿No son, acaso, las respuestas emotivas la fuente primera de error? No siempre lo que se siente *intuitivamente* es la respuesta correcta; ni siquiera es lo que *realmente* el sujeto desea, o cree que desea. Hacer caso a las *intuiciones sociales*, como las llama Haidt —sociales por los elementos adquiridos en comunidad—, sigue siendo un *despropósito* reduccionista, una salida fácil cuando no se tienen mejores argumentos.

Podría decirse que, ni exclusivamente emotiva, ni exclusivamente racional, la construcción del juicio y la moral se concatenan una a la otra: la cola del perro y el perro no son dos cosas distintas, y no queda justificado darle autonomía a la cola, como separada del resto del animal, para validar su argumentación.

Razón y emoción pertenecen a un mismo cerebro. Así, aun cuando se estuviera malinterpretando lo que Haidt quiso decir, queda claro que hablar de procesos *fríos* y *calientes*, lentos y rápidos (Kahneman, 2012), es, en estos días, volver a las teorías galénicas del *espíritu pulsífico expulsorio* y *caliente* del corazón y el *espíritu vital atrayente* y *frío* de los pulmones (Galeno, 1997): un *total atavismo*. La complejidad de la construcción del juicio moral puede ser materia de estudios inacabados, pero no por ello susceptible a ser reducida a dos elementos: lo racional y lo irracional.

La tendencia a construir divisiones en el ser humano no es algo nuevo. Ya Platón se refería al alma concupiscible, irascible y racional (Platón, 1992), y Galeno (1997) ubicaba los diferentes *pneumas* o espíritus en el cuerpo: natural, vital y animal. Más sofisticadas, pero al fin dualistas, han sido las teorías de la mente y el cuerpo como dos entidades separadas; si bien con interrelaciones, al final resultan una física y otra metafísica. El último dualismo, y tal vez el más difícil de reconocer, es el planteado entre el cerebro y el cuerpo (Cushman *et al.*, 2010): se insiste, sutil o burdamente, en que el primero actúa como una entidad separada del resto del organismo cuando, en realidad, podría ser la parte más importante, desde el punto de vista de la unidad (Evans, 2008; MacKay, 1982).

Otra distinción que hace Haidt (2001) es entre *violación a una regla*, como pueden ser convenciones sociales locales que no causan daño físico a otros, y *violaciones morales*, como lastimar o mancillar los derechos básicos individuales y cometer injusticias que pueden ser percibidas como *inmorales* por cualquiera. Un ejemplo de la primera, según el autor, sería limpiar el baño con la bandera nacional (Haidt *et al.*, 1993), mientras que un caso de la segunda sería herir físicamente a una mascota indefensa.

En las dos situaciones anteriores se podría sentir indignación, pero en la primera se requiere de un proceso racional y de adecuación entre los colores de la tela, la disposición y la representatividad del país en el que se ha nacido para entender y, tal vez, *sentir ira*, toda vez que se interprete como una falta de respeto por el símbolo patrio. En cambio, en el segundo caso bastaría con sentir empatía con el animal para advertir que, por ejemplo, levantarlo del piso amarrado al cuello con una cadena *no está bien*. Sin embargo, así como podría aducirse que la

empatía por el perro es innata en los seres humanos, ¿por qué la mayoría de las personas no sienten lo mismo por aquellas especies que son sacrificadas para consumo humano? Efectivamente, hay una justificación, que es la supuesta necesidad básica de alimentación proteica, pero ¿no son estos también animales indefensos?

Es difícil tratar de demostrar que valores como la empatía son *construidos* y no siempre son fiables (Feldman-Barret, 2018). Considere el caso de un asesino serial que corta a sus víctimas y les quita la piel como un acto criminal imposible de justificar. Cuando se piensa en cómo toma el cuchillo para herir a las personas, solo se puede sentir horror e indignación; ni duda cabe. Sin embargo, es posible extrapolar este acto al escenario hipotético de que alguien jamás hubiera conocido a un cirujano y mucho menos sus propósitos profesionales. En este caso, al entrar a un quirófano en medio de una abdominoplastia (retirar la piel flácida del cuerpo), vería que un grupo de personas se congregan para quitarle la piel a una persona acostada en una plancha metálica.

El médico, por cierto, debe inhibir sus sentimientos empáticos para poder realizar la intervención quirúrgica de forma adecuada. Si hiciera caso a sus *intuiciones* y *emociones inmediatas*, le sería imposible llevar a cabo su trabajo y salvar vidas. Tal vez se pueda apelar a que la empatía del cirujano sea distinta: es por el paciente y su bienestar después de la intervención; no durante. Del mismo modo, si se desconoce la nación a la que pertenece la bandera, ni siquiera se sabría que la combinación de esos colores es representativa de un país, así que no habría nada de malo en que se limpie el piso con una *jerga de colores*. En definitiva, se requiere cierta información para *sentir adecuadamente* una emoción. En el primer caso, la intencionalidad; en el segundo, la pertenencia.

Sobre el incesto planteado por Haidt, que no logra resolver adecuadamente, es pertinente citar a Lieberman *et al.* (2003), quienes observaron que hay un mecanismo de rechazo, al parecer innato, al incesto. Esta opinión se fortalece sobre todo en relación con el tiempo que los hermanos han pasado juntos en la infancia viviendo en el mismo hogar y se demuestra en el hecho de que, incluso no siendo consanguíneos (por ejemplo, hermanastros que han convivido desde la infancia en una casa), raramente despiertan atracción sexual entre ellos. En amigos

de la infancia se observó que se genera cierta *hermandad* en lugar de apetitos sexuales.

Contrario a lo que Freud (1999) afirmaba sobre sentimientos incestuosos *naturales* del hijo hacia la madre, que denominó complejo de Edipo, y de la hija sobre el padre, que Jung (2016) nombró complejo de Electra, las pruebas de los estudios más recientes revelan que hay un sentimiento de asco frente a la posibilidad de relaciones incestuosas. Haidt, en este sentido, trató de demostrar a su manera que, aun cuando racionalmente no es posible justificar el rechazo por el incesto, este acto tampoco puede explicarse de modo alguno, y no porque deba evaluarse como *malo* intrínsecamente, sino porque el sentimiento de asco que despierta de inmediato, como una respuesta emocional, es más fácil de comprender o más directo que los intentos de racionalización de esa repulsión que, dicho sea, propiciaba el ejemplo de Marco y Julia precisamente para echar abajo los argumentos de rechazo racional consecuencialista.

La explicación dada por Greene y Haidt (2002) y Greene *et al.* (2004) es que diferentes áreas del cerebro se activan de acuerdo al tipo de razonamiento que se haga o emoción que se sienta. Cuando se trata de justificar una decisión de tipo moral en forma racional (Baron, 2008), trabaja la zona dedicada especialmente al razonamiento; en cambio, cuando se tiene una intuición moral que despierta una emoción, entonces trabaja otro sector del cerebro (Greene y Haidt, 2002). A pesar de que estos argumentos abonan el argumento dualista, la complejidad en la construcción del juicio moral, sea implícito o explícito, es manifiesta (Bechara *et al.*, 1997).

CONCLUSIONES

¿Se puede educar el criterio para el juicio moral? Con todos los elementos hasta ahora expuestos, cabe considerar que sí porque, en el fondo, no hay una verdadera dicotomía entre intuición y razonamiento. Ambas perspectivas conciernen una a la otra. No necesariamente se debe llegar a la justificación racional consecuencialista para construir un juicio moral. Aunque es posible comprender a qué se refiere Haidt cuando dice que el sentimiento, lo sentido, la emoción, es más explicativo de esta clase de valoraciones que los argumentos de las consecuencias, también es cierto que el *sentimiento* no es suficiente para determinar si la acción es deseable o indeseable; tam-

poco la explicación racional. Debe existir una *batería de buenas razones*, argumentos explicativos que *logren* ser necesarios y suficientes para *demostrar* que lo uno es indeseable, y lo otro, deseable.

Como se señaló, es posible hacer una fuerte objeción a la consideración de Haidt de que los juicios morales son evaluaciones, buenas o malas, sobre las acciones o el carácter de una persona de acuerdo a un conjunto de virtudes acuñadas por una cultura o subcultura porque, por otro lado, afirma que estas valoraciones son de carácter estrictamente personal, como sentir o no el asco. De este modo, o estas evaluaciones son de naturaleza colectiva y social o son personales. Si bien se entiende que tales posiciones pueden ser compartidas, la generación del juicio moral es o personal o cultural o subcultural; de hecho, lo que sea que Haidt quiera referir con este último término no se percibe, en todo caso, como algo privado.

Aunque Haidt procura ser moralmente heterodoxo en sus ejemplos, lo cierto es que no puede renunciar a una moral tradicional *dicotómica* —y por momentos maniquea— entre *lo bueno y lo malo per se*. Por supuesto que las reacciones afectivas pueden ser más *explicativas* que los razonamientos sobre las consecuencias de un acto. Los ejemplos que plantea el autor están contruidos deliberadamente para causar indignación y ser provocadores: sexo seguro entre hermanos, comerse a su mascota o limpiar el baño con la bandera nacional; sin embargo, no parece reparar en el punto principal en la construcción del juicio moral: ninguno de ellos es suficientemente explicativo de la aversión que se pueda experimentar como resultado de un proceso *más complejo* que conforma la emoción o el juicio racional.

Hay elementos antropológicos, sociales y culturales que forman el criterio definitivo de la persona para enfrentar dilemas morales. Se tiene por sentado en la sociedad que la moralidad es un producto de la racionalidad, como un conjunto de estructuras de conocimiento progresivo e histórico sobre estándares morales compartidos a los cuales se puede acceder a través de la razón. No obstante, parece que nada de esto sería factible de acuerdo a Haidt.

Se tiene un enfoque empírico desde donde surgen creencias, se evalúan hechos conductuales y se obtienen resultados (Moreno-Guerrero et al., 2018); inferencias necesarias a partir de las premisas obtenidas

desde el mundo y la experiencia. Ahora bien, en Haidt se observa un enfrentamiento en los *modos* de pensamiento del hombre, en las formas de acceder al conocimiento de las cosas que lo rodean, incluso se advierte como si la emoción *no fuera pensamiento* en sí, ya que este está reservado para los procesos racionales y conscientes de ejercicio intelectual, cuando esto no es así.

A su vez, cabe considerar que la crítica al intuicionismo social tampoco es suficiente para explicar el proceso complejo de valoración de un hecho con implicaciones morales como la construcción de opinión. Al igual que en el juicio estético, si bien puede haber algún momento de lo que Haidt califica de intuitivo, esta tarea en realidad es mucho más compleja porque atiende a un bagaje de conocimientos adquiridos y a un gusto modelado y refinado por la experiencia. Difícilmente se podrá, por vez primera, *sentir* toda la fuerza y la belleza que una complicada pero hermosa ópera como Turandot pueda ofrecer; tampoco el color y el ritmo e incluso la alegría que el *Broadway Boogie Woogie* de Mondrian puedan *generar* en el ojo del neófito, por *sensible* que sea.

El juicio y el razonamiento morales, al igual que los dualismos, no se contraponen siempre; por el contrario, bien podrían ser parte de un mecanismo unificado de sensación, razonamiento, evaluación y construcción del juicio. El perro puede ser emocional, pero es absurdo hablar de que tenga una cola racional: nadie cree que, moviendo la cola del animal, este se sentirá feliz. Sin embargo, si no se rompe con los dualismos —cola-perro, alma-cuerpo, mente-cerebro, cerebro-cuerpo—, no será posible entender por qué el juicio moral es parte del proceso de razonamiento moral y por qué las sensaciones no constituyen por sí mismas un juicio, sino únicamente *sensación*, así sea plena.

AGRADECIMIENTOS

Los autores manifiestan que este trabajo forma parte del Proyecto ID 00687, *Estudio comparativo de las teorías sobre los correlatos biológicos en la toma de decisiones morales*, presentado a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México) (BUAP). Agradecen además las facilidades otorgadas por la BUAP, especialmente al Complejo Regional Nororiental (Teziutlán, Puebla, México) para llevar a cabo el presente trabajo de investigación.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifiestan que durante la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, J. (2008). *Thinking and Deciding*. Cambridge University Press.
- Bartels, D. (2008). Principled Moral Sentiment and The Flexibility of Moral Judgment and Decision Making. *Cognition*, 108, 381-417.
- Bartels, D., Bauman, C., Cushman, F., Pizarro, D. y McGraw, P. (2015). Moral Judgment and Decision Making. En G. Keren y G. Wu (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making* (pp. 1-51).
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, A. y Damasio, A. (1997). Deciding Advantageously Before Knowing the Advantageous Strategy. *Science*, 275, 1293-1295.
- Bolaño García, M. (2021). La educación en perspectiva humanizadora mediante su articulación con las tecnologías. *Praxis*, 17(2). <https://doi.org/10.21676/23897856.4657>
- Buganza, J. (2018). Estudio introductorio a Sobre la naturaleza del derecho y su relación con el deber de Antonio Rosmini. *Revista de Filosofía Open Insight*, 9(16), 231-246.
- Castro Robles, Y. A. (2020). Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo. *Praxis*, 16(2), 169-178. <https://doi.org/10.21676/23897856.3455>
- Chang, R. (2009). Voluntarist reasons and the sources of normativity. En D. Sobel y S. Wall (Eds.), *Reasons for Action* (pp. 243-271). Cambridge University Press.
- Churchland, P. (2011). *El cerebro moral. Lo que la neurociencia nos cuenta sobre la moralidad*. Paidós.
- Cushman, F., Young, L. y Greene, J. (2010). Multisystem Moral Psychology. En J. Doris y The Moral Psychology of Moral Group (Eds.), *The Moral Psychology Handbook* (pp. 47-61). Oxford University Press.
- Damasio, A. (1999). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Andrés Bello.
- Damasio, A. (2007). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Damasio, A. (2012). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- Descartes, R. (2004). *Discurso del método*. Colihue.
- Evans, J. (2008). Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment, and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Evans, J. y Stanovich, K. (2013). Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241.
- Feldman-Barret, L. (2018). *La vida secreta del cerebro, cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Freud, S. (1999). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras completas*, 9, 183-201.
- Galeno. (1997). *Sobre la localización de las enfermedades*. Gredos.
- Greene, J. D. y Haidt, J. (2002). How (and Where) does Moral Judgment Work? *Cognitive Science*, 6, 517-523.
- Greene, J., Nystrom, L., Engell, A., Darley, J. y Cohen, J. (2004). The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment. *Neuron*, 44, 389-400.
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J. (2003). The Moral Emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford University Press.
- Haidt, J. y Joseph, C. (2004). Intuitive Ethics: How Innately Prepared Intuitions Generate Culturally Variable Virtues. *Daedalus*, 133, 55-66.

- Haidt, J. y Joseph, C. (2008). The Moral Mind: How Five Sets of Innate Intuitions Guide the Development of Many Culture-Specific Virtues, and Perhaps Even Modules. En P. Carruthers, S. Laurence, y S. Stich (Eds.), *The Innate Mind (volume 3). Foundations and the Future. Evolution and Cognition* (pp. 367-391). Oxford University Press.
- Haidt, J. y Kesebir, S. (2010). Morality. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 797-832).
- Haidt, J., Bjorklund, F. y Murphy, S. (2000). Moral dumbfounding: When intuition finds no reason. *Lund Psychological Reports*, (1)2.
- Haidt, J., Koller, S. H. y Dias, M. G. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 613.
- Hervada, J. (2011). *Introducción crítica al derecho natural*. Eunsa.
- Jung, C. (2016). *Ensayo de exposición de la teoría psicoanalítica*. Trotta.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Random House.
- Kant, I. (1788/2006). *Crítica de la razón práctica*. Sígueme.
- Kant, I. (1785/2017). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- Kohlberg, L. (1958). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 151-235). Academic Press.
- Lieberman, D., Tooby, J. y Cosmides, L. (2003). Does morality have a biological basis? An empirical test of the factors governing moral sentiments relating to incest. *Proceedings Biological Sciences*, 270(1517), 819-826.
- MacKay, D. (1982). Ourselves and our brains: Duality without dualism. *Psychoneuroendocrinology*, 7(4), 285-294.
- Michaud, S. G. y Aynesworth, H. (2000). *Ted Bundy: Conversations with a killer*. Barnes & Noble.
- Mikhail, J. (2011). *Elements of Moral Cognition. Rawls' Linguistic Analogy*. Cambridge University Press.
- Mikhail, J. M., Sorrentino, C. y Spelke, E. (2002). *Aspects of the theory of moral cognition: Investigating intuitive knowledge of the prohibition of intentional battery, the rescue principle, the first principle of practical reason, and the principle of double effect* (Manuscrito inédito). Stanford University.
- Morandín-Ahuerma, F., Romero-Fernández, A., Villanueva-Méndez, L., & Santos-Cabañas, E. (2023). Hacia una fundamentación ético-normativa del sujeto de derecho. *Revista Jurídica Crítica y Derecho*, 4(6), 1-12. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/criticayderecho/article/view/4242>
- Moreno Guerrero, A. J., López Belmonte, J., & Fuentes Cabrera, A. (2018). Influencia del género y la religión en el uso del recurso Wiki. Un estudio de casos. *Praxis*, 14(2), 171-185. <https://doi.org/10.21676/23897856.2671>
- Nino, C. S. (1989). *Ética y derechos humanos: un ensayo de fundamentación*. Astrea.
- ONU. (1949). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Resolución 217 A III.
- Platón. (1992). *Fedro*. Gredos.
- Pratesi, A. (2018). Macro-Structural Relevance of Emotions. En A. Pratesi, *Doing Care, Doing Citizenship* (63-90). Springer Nature.
- Prinz, J. (2006). The Emotional Basis of Moral Judgment. *Philosophical Explanation*, 9(1), 29-43.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Salles, A. (2010). Sobre el asco en la moralidad. *Diánoia*, 55(64), 27-45.

Skinner, B. (2009). *About behaviorism*. Random House.

Vivas, M., Gallego, D. J. y González, B. (2007). *Educación las emociones*. Dykinson.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.

Zajonc, R. B. (2001). Mere exposure: A gateway to the subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 224-228.

Zuluaga Giraldo, J. I., & Largo Taborda, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179–186.

<https://doi.org/10.21676/23897856.3657>