

Praxis

Vol. 19, No. 2, mayo - agosto de 2023



Praxis, creada en el año 2001, es una publicación científica cuatrimestral 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

Adriana María Andreis. PhD.

Universidade Federal da fronteira sul . Brasil

Claudia María Payán Villamizar. M.Sc.

Universidad del Valle. Colombia

Efrén Enrique Lobo Contreras. M.Sc.

Centro Internacional de Investigación y Desarrollo. Colombia

Enrique Alejandro Barbachán Ruales. PhD.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica. Perú

Ingrid del Valle García Carreño. PhD.

Universidad Pablo de Olavide. España.

Iván Alfonso Pinedo Cantillo. PhD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia

Jorge Eliécer Villarreal Fernández. PhD.

Institución Educativa Félix Henao Botero. Colombia

Jorge Lenin Acosta Espinosa. M.Sc.

Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador

Lázaro Ulises Muñoz Carine. M.Sc.

Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Ecuador.

María de los Ángeles Salermo Reyes. M.Sc.

Universidad de Ciencias Médicas Holguín. Cuba.

Mariela Irene Bobadilla Quispe. PhD.

Universidad Privada de Tacna. Perú

Miguel Israel Bennasar García. PhD.

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana

Nelson Javier Pulido Daza. PhD.

Universidad de la Salle. Colombia

Óscar Ovidio Calzadilla Pérez. PhD.

Universidad Católica de Temuco. Chile

Sonia Beatriz Concari. PhD.

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Sonia Lidia Romero Vela. PhD.

Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú

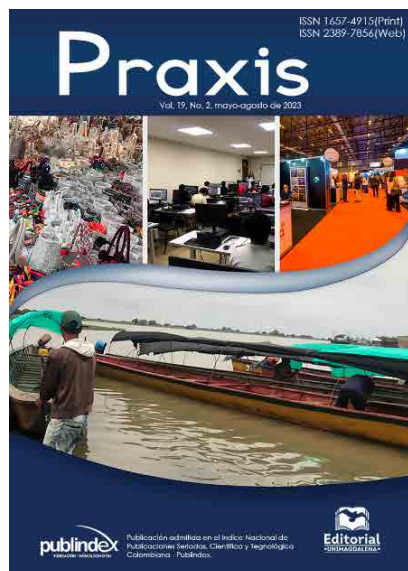
Wilson Alejandro Largo Taborda. M.Sc.

Universidad Católica de Manizales. Colombia

Yoís Pascuas Rengifo. PhD.

Universidad de la Amazonía. Colombia

Praxis



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

VO L. 19, No. 2, Mayo - Agosto 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

- 157 **Ética en un mundo digital: un enfoque integrador en la enseñanza transversal**
Matilde Bolaño García

Artículo de investigación científica y tecnológica

- 160 **Aspectos actitudinales de los docentes y su alcance en el proceso de autoevaluación institucional**
Karent Joaneth Acosta Carrillo, Diana Clariza Acosta Carrillo
- 175 **Experiencias docentes sobre la enseñanza transversal de la semiología en un programa de medicina de una universidad colombiana**
Jimmy Alexander Vallejo Hernández
- 192 **Presencia curricular de la asignatura de psicología del deporte en planes de estudio de psicología y educación física, en Colombia**
Ángela Urrea Cuéllar, Camila Gutiérrez Carmona, Sergio Barbosa Granados
- 205 **Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el Covid-19. Relato de la emergencia de los ambientes virtuales en educación inicial**
Zaily del Pilar García Gutiérrez, Ángela Patricia Durán Pérez, Nelly Johanna Sánchez Quijano

- 221 **Inclusión socioeducativa en niños con parálisis cerebral considerando discapacidad intelectual y física**
Esteban Inga, Jessica Elizabeth Noble Guerrero

Artículo de revisión

- 238 **TPACK para la implementación de recursos educativos digitales: una revisión sistemática**
Gregorio Alberto Peña Coronado, Tulio Cano Velásquez
- 256 **Influencia del apego en la toma de decisiones profesionales durante la adolescencia: una revisión sistemática**
Miguel Angel Serrano Rosa, Neus López Pérez

Artículo de reflexión

- 274 **Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia**
Orlando Medina Cobo
- 287 **A web-based Learning Didactical Design for Training Teachers in the Incorporation of Technology to the English Classroom**
Gonzalo Camacho Vásquez, Elena María Díaz Pareja, Juana María Ortega Tudela

Praxis

EDITORIAL

Ética en un mundo digital: un enfoque integrador en la enseñanza transversal

Matilde Bolaño-García¹ 

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

Recibido: 28 de mayo de 2023

Aceptado: 05 de junio de 2023

Publicado en línea: 22 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar esta editorial: Bolaño-García, M. Ética en un mundo digital: un enfoque integrador en la enseñanza transversal (2023). *Praxis*, 19 (2). 157-159.

Este editorial se centra en el análisis crítico de diferentes fuentes académicas que abordan la temática de la ética en un mundo digital y su integración en la enseñanza transversal. Se examinan distintos enfoques teórico-prácticos relacionados con la educación, las competencias profesionales, las tecnologías educativas y la perspectiva de sostenibilidad, con el objetivo de comprender la importancia de promover un enfoque ético en la educación en el contexto digital.

Para empezar, Alzina (2008) destaca la importancia de desarrollar habilidades emocionales y éticas en los estudiantes. Esta perspectiva considera que la educación debe centrarse no solo en la transmisión

de conocimientos, sino también en la formación integral de ciudadanos éticos y comprometidos con la convivencia en un mundo digital. Por otro lado, Brasil (2018) propone un enfoque integrador con la definición de competencias de formación para los profesionales de administración. En este sentido, se destaca la importancia de incluir competencias éticas en el perfil del profesional, especialmente en un entorno digital en constante cambio. Las competencias profesionales deben ir más allá de los aspectos técnicos y considerar también la responsabilidad ética en la toma de decisiones.

Entre tanto, Bolaño (2022) aborda el tema de las tecnologías educativas para la inclusión y se enfoca en

DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.5249>



su papel en la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Las tecnologías digitales pueden ser herramientas poderosas para promover la inclusión y la igualdad de oportunidades, sin embargo, su implementación debe ser ética y considerar las necesidades y la diversidad de los estudiantes. Por su lado, Farrán y Rodríguez (2012) se centran en la identificación de la competencia digital del profesor universitario en el ámbito de las ciencias sociales. Este análisis destaca la importancia de que los docentes adquieran competencias digitales y éticas para enfrentar los desafíos de la educación en un entorno digital.

El artículo de Martín, González y Puente (2022) aborda la tendencia hacia un modelo integrado de competencias TIC y mediáticas en el profesorado. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo de una educación ética en un mundo digital, en el que los docentes deben ser capaces de utilizar de manera crítica y responsable las tecnologías de la información y la comunicación. También, Minguet y Agut (2013) exploran la perspectiva de la sostenibilidad en la sociedad del conocimiento interconectado. Esta perspectiva resalta la importancia de la ética en la educación, la gobernanza y la sostenibilidad. La ética en un mundo digital implica considerar los impactos sociales, ambientales y económicos de nuestras acciones y decisiones.

Por su parte, Mora (2018) ofrece consideraciones teóricas para la implementación de la transversalidad curricular. Esta implica integrar la ética de manera transversal en todas las áreas del currículo, incluyendo la educación digital, lo que implica fomentar la reflexión ética y el pensamiento crítico en relación con el uso de la tecnología y la interacción en línea. Al respecto, Morales y Cuevas (2012) presentan el método de selección MiZona-CDT, el cual se enfoca en el desarrollo de competencias docentes transversales. Estas competencias incluyen la ética y la responsabilidad social del docente en el contexto digital. Los docentes deben ser modelos a seguir y promover valores éticos en su práctica educativa.

De otro modo, el artículo de Vila-Merino, Caride Gómez y Buxarráis Estrada (2018) analiza los desafíos y oportunidades que surgen ante los objetivos de desarrollo sostenible y describe cómo la ética puede abordarlos en el ámbito educativo. En un mundo di-

gital, la educación debe promover la sostenibilidad y la responsabilidad ética hacia el medio ambiente y la sociedad.

En este recorrido se evidencia la necesidad de integrar la ética como un componente fundamental de la enseñanza transversal en el entorno digital. Se examinan los desafíos y las oportunidades que surgen en esta era, así como los beneficios y las limitaciones de las tecnologías educativas en el fomento de una educación ética y sostenible. Además, se exploran las competencias profesionales y docentes necesarias para desarrollar un enfoque integrado que promueva la formación integral de los estudiantes en el ámbito ético y digital.

Adicionalmente, se identifican desafíos inherentes a la educación digital, ya que el avance tecnológico y las transformaciones en la comunicación plantean nuevos retos éticos. Es fundamental que los docentes estén preparados para abordar estos desafíos y promover prácticas éticas en un entorno digital en constante evolución.

Con relación a los profesores, se destaca la importancia de que adquieran competencias digitales y éticas. Los docentes desempeñan un papel crucial en la formación ética de los estudiantes, por lo que es esencial que estén preparados para guiar a los alumnos en el uso responsable y ético de la tecnología. La formación continua del profesorado en este ámbito es fundamental para garantizar una educación de calidad en un entorno digital.

Además, se evidencia que la inclusión y la equidad también son aspectos relevantes en la educación digital. Si bien la tecnología puede ser una herramienta poderosa para promover la inclusión, es necesario tener en cuenta las necesidades y la diversidad de los estudiantes al diseñar y utilizar tecnologías educativas. La ética en la educación digital implica asegurar igualdad de oportunidades y acceso a la tecnología, evitando la brecha digital y fomentando una participación activa y ética en la sociedad digital.

Al mismo tiempo, se destaca la importancia de promover la reflexión ética y el pensamiento crítico en relación con el uso de la tecnología y la interacción en línea. Los estudiantes deben desarrollar habilidades que les permitan evaluar de manera crítica la

información, diferenciar entre lo correcto y lo incorrecto, y actuar de manera ética en su vida digital. Por último, se resalta la necesidad de abordar los desafíos éticos desde una perspectiva de sostenibilidad y responsabilidad. La educación debe promover la responsabilidad ética con el medio ambiente, la sociedad y las generaciones futuras. La ética en un mundo digital implica considerar los impactos sociales, ambientales y económicos de nuestras acciones y decisiones, y promover un desarrollo sostenible y ético.

En conclusión, la ética en la enseñanza transversal en un mundo digital es fundamental para formar ciudadanos éticos, responsables y conscientes de sus acciones en línea. Para lograrlo, es necesario promover la formación docente en ética digital, diseñar actividades educativas que fomenten la reflexión ética, establecer políticas educativas que valoren la ética como componente fundamental, fomentar la colaboración interdisciplinaria y promover la investigación en ética digital. Estas acciones contribuirán a una educación de calidad y ética en un entorno digital en constante evolución.

La educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos técnicos y desarrollar competencias que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos éticos del entorno digital. La ética en un mundo digital no solo implica conocer y cumplir normas, sino también comprender los valores subyacentes y actuar de manera responsable en la sociedad digital.

Finalmente, para promover la ética en la enseñanza transversal en un mundo digital, se recomienda impulsar la formación docente en ética digital y competencias digitales, diseñar actividades educativas que fomenten la reflexión ética y el pensamiento crítico, establecer políticas educativas que valoren la ética como componente fundamental, fomentar la colaboración interdisciplinaria y promover la investigación en ética digital. Estas acciones contribuirán a formar ciudadanos éticos y responsables, capaces de enfrentar los desafíos del entorno digital y promover una educación transversal que promueva la reflexión y el uso responsable de la tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzina, R. B. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. WK Educación.
- Brasil, V. L. B. (2018). Competencias profesionales: un enfoque integrador en la definición de competencias de formación para los profesionales de administración. *Revista Interdisciplinar Saberes*, 2(1), 71-102.
- Bolaño García, M. (2022). *Tecnologías educativas para la inclusión*. Editorial Unimagdalena.
- Farrán, F. X. C., y Rodríguez, J. L. C. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273.
- Martín, A. G., González, R. P., y Puente, C. G. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado.: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (70), 21-33.
- Minguet, P. A., y Agut, M. P. M. (2013). La perspectiva de la sostenibilidad en la sociedad del conocimiento interconectado: gobernanza, educación, ética. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 37-60.
- Mora, S. Z. J. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 65-81.
- Morales, R. M., y Cuevas, J. C. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 75.
- Vila-Merino, E. S., Caride Gómez, J. A., y Buxarráis Estrada, M. R. (2018). *Educación, sostenibilidad y ética: Desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*.

Aspectos actitudinales de los docentes y su alcance en el proceso de autoevaluación institucional

Attitudinal aspects of teachers and their scope in the institutional self-assessment process

Karent Joaneth Acosta-Carrillo¹  

Diana Clariza Acosta-Carrillo² 

¹ Magíster en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Villavicencio, Colombia. Correo electrónico: Kacostac@uniminuto.edu.co

² Master of Business Administration. EIDHI International University. USA. Correo electrónico: dacosta90@gmail.com

Recibido: 31 de mayo de 2020

Aceptado: 23 de mayo de 2023

Publicado en línea: 22 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Acosta, K. y Acosta, D. (2021) Aspectos actitudinales de los docentes y su alcance en el proceso de autoevaluación institucional. *Praxis*, 19(2), 2023. 160-174.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es comprender los factores comportamentales de los docentes frente a los procesos de autoevaluación institucional. El enfoque del artículo es interpretativo (hermenéutico), de índole mixta (cualitativa-cuantitativa). Se abordaron profesores en ejercicio y en formación, especializados, hombres y mujeres, de diferentes programas en los tres niveles de la educación formal. La información fue recopilada a través de observaciones, encuestas, diálogo con las fuentes y antecedentes institucionales. Este estudio, de tipo exploratorio, refleja problemáticas y escenarios reales, observados de forma global e intervenidos mediante la aplicación de instrumentos. Como resultado, se determina que las autoevaluaciones generan alto impacto en la población objeto de estudio toda vez que se evidencia la ausencia de valoración del ser como parte integral del maestro en el proceso de calidad. Se concluye que los planes de mejoramiento, a partir del insumo de información brindado por los procesos evaluativos, hacen que la autoevaluación se convierta, después de todo, en un proceso de autocrítica, una posibilidad enriquecedora de reflexión y mejoramiento continuo.

Palabras clave: evaluación educativa; calidad educativa; actitud del docente; motivación; aptitud.

ABSTRACT

The main objective in this research is to understand teacher's behavioral facts when they face institutional self-assessment. This article approach is interpretive (hermeneutic) from a mixture nature (qualitative and quantitative). Practicing and training teachers were addressed, also specialized teachers, women and men from the 3 different levels in our formal education.

This information was collected by observations, surveys, speaking to sources and institutional background, and exploratory research which reflects real problems and scenarios, globally observed and intervened through the application of instruments. As a result, it is determined that self-assessment generates a high impact on the studied population, as we can see a lack of valuation of being, as an integral part in the quality control process for teachers. We can conclude that the improvement plans, with the information input provided by assessments processes, turn self-assessment into, after all, in a process of self-criticism, a rich full possibility for reflexing and continuous improvement.

Keywords: educational assessment; education quality; teacher behavior; teacher attitude; motivation; ability.

INTRODUCCIÓN

“La calidad empieza con la educación y termina con la educación”.

Kaoru Ishikawa

Diversas fases han influido en la transformación educativa a principios del siglo XXI; especialmente, los cambios durante los años ochenta y noventa propiciados por la modernización del Estado y su descentralización. Esta tendencia ha conllevado a implementar un término que hace eco en los diferentes procesos y que se ha convertido en referente para el Ministerio de Educación Nacional (MEN): la calidad. Alrededor de este concepto se ha ajustado el accionar de un sistema que propone la optimización de oportunidades educativas y que, analizado desde los diferentes entornos, genera cambios desde sus estructuras internas y externas para estar a la vanguardia de una sociedad competitiva (Tello y Aguaded, 2009, p. 31).

Salvo definiciones convencionales, la calidad se ha convertido en un término universal, una palabra de moda que hace juego con todo, en lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo educativo. Como afirma Rengifo-Millán (2017), su “naturaleza multidimensional y los múltiples enfoques que ha tenido a lo largo de la historia” (p. 1255) han recreado una epistemología en la teoría y en la praxis que requiere de un trabajo colaborativo y en equipo para alcanzar la excelencia.

En la Constitución de 1991 se plantearon las bases ideológicas de la formación colombiana. Más detalladamente, en el artículo 67 se estableció:

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente.

En impulso de esta norma, la Ley 115 de 1994 (Ley de Educación) señaló que “la educación es un proceso de formación permanente personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

Estos aspectos de carácter conceptual e ideológico fundamentaron los fines y los propósitos para la educación de los colombianos en los diferentes ciclos académicos. En esta cultura educativa la evaluación se tornó transversal dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se dio paso a la correlación entre calidad, adaptabilidad, eficiencia, eficacia, competitividad, entre otras. Asimismo, Herrera-Serrano y Sánchez-Cabrera (2013) afirman que “la dinámica de la evaluación generó constructos desde su propio desempeño para la toma de decisiones acerca de la marcha de los procesos que en ella operaron” (p. 13).

En el campo de la educación, la evaluación guarda una estrecha relación con el proceso de calidad. En esa medida, se entiende como una práctica dinámica que enriquece y direcciona desde un enfoque específico el proceso de retroalimentación. La evaluación se convierte entonces en una herramienta que, en un mercado globalizado como el de la educación, exige a sus participantes constructos epistémicos que, desde la teoría y la praxis, aportan elementos comunicativos encaminados a lograr la eficiencia y la eficacia en el cumplimiento de requerimientos del medio cultural y social. Así, en últimas, la pluralidad de estrategias para renovar el servicio educativo se da por la demanda de mercados. Al respecto, Rodríguez (2010) afirma:

las tendencias de la Nación y las de un mundo global y competitivo son generadoras de altas exigencias en los procesos productivos y sociales, por lo cual la formación de profesionistas debe tener el máximo de competencias para enfrentar su entorno (p. 18).

Al amparo de una reinventada visión empresarial, la educación, bajo el enfoque organizativo, construye en la praxis talentos que promueven competencias en el ser, el saber y el hacer, que impulsan una sociedad competitiva y sostenible.

Sumado a lo anterior, cabe tener en cuenta que en su accionar los sujetos son expuestos a un sinnúmero de variables propias del ser y del hacer del ambiente en el que se desenvuelven a diario —sus entornos económico, familiar, laboral, social, emocional o académico—, asumiendo al tiempo roles que los integran. La calidad, en particular, direcciona

un estándar enfocado al resultado en términos de productividad, en donde el talento humano es un recurso más trabajado desde el hacer. Ahora, sin lugar a dudas, también es cierto que construir calidad desde el ser fomenta los valores corporativos, crea espacios comunes de participación y potencializa el sentido de pertenencia al encaminar el propósito para lograr una mejora continua real dentro del proceso de evaluación educativa.

Tal como aseguran Cuevas y Moreno (2016), “en el mundo contemporáneo la evaluación docente ha cobrado un papel muy relevante en dos sentidos: evaluación para la rendición de cuentas y evaluación para la mejora” (p. 5). Desde esta perspectiva, los procesos evaluativos tienden a encontrar oportunidades de mejora que, aunadas a la planificación y articulación de los esfuerzos, propician un direccionamiento estratégico, estructural y funcional alineados a un entorno flexible, dinámico, innovador, que enmarca el uso de las competencias y herramientas virtuales (Área, 2003, p. 3, citado en Díaz *et al.*, 2016, p. 144). Por otro lado, desde el campo epistemológico, el desarrollo teórico-metodológico de la evaluación está influenciado por un paradigma de corte psicoestadístico en el que los resultados cuentan más que los procesos. Sin embargo, este tipo de evaluaciones cuantifican lo que es simple de medir, el hacer, y no necesariamente lo que es valioso, el ser (Arbesú y Olivos, 2018 p. 3).

En definitiva, es claro que los criterios evaluativos influyen en una transformación educativa. Desde esta perspectiva, el presente artículo muestra de manera cuantitativa el impacto del ser sobre el accionar del docente en los escenarios ontológicos y deontológicos. Para ello se entiende que, si bien parece perfectamente claro que los compendios de carácter cognitivo han estado por encima en la escala de valoración del deber ser, es preciso que la evaluación resignifique la definición de sus criterios, indicadores y beneficios en torno a un servicio educativo adaptable, proactivo y sostenible que potencialice el desarrollo del talento humano.

Es así como la búsqueda continua de la excelencia y la calidad a nivel educativo abraza a las organizaciones que, hoy por hoy, están en constante revolución educativa. Se trata de desaprender para aprender y de resignificar nuevas opciones que permitan cam-

bios en procesos educativos desde el ser, el saber y el hacer, de forma que se brinde no solo una educación de inmediatez, sino un proceso formativo integral en un proyecto de vida. En esa búsqueda, los espacios de autoevaluación institucional por lo general buscan diagnosticar las debilidades y fortalecerlas en pro de una excelencia educativa. Sin embargo, los instrumentos de control y seguimiento de los que se dispone son insuficientes porque no contemplan las necesidades particulares de las instituciones para evaluar su accionar, ni atienden a las actividades específicas que desarrolla el docente durante su gestión con miras a generar juicios valorativos y evidenciar si las estrategias propuestas cumplen el alcance para el que fueron diseñadas. En este orden de ideas, se hace necesario que el presente constructo epistémico investigativo relacione algunos efectos en el comportamiento y la percepción de los educadores con respecto a la construcción, la valoración y el alcance de las autoevaluaciones institucionales.

METODOLOGÍA

El método de investigación empleado es desarrollado y orientado de manera transversal según un enfoque interpretativo (hermenéutico) de índole mixta (cualitativa-cuantitativa). Las dos aproximaciones se combinan en todo el proceso o, al menos, en la mayoría de sus etapas, facilitando la transformación de información para su análisis (Guémes y Nieto, 2015, párr. 9).

La información se recopiló a través de observaciones, encuestas, diálogo con las fuentes y antecedentes institucionales. De esa manera, la investigación tiene un alcance de tipo exploratorio, partiendo de problemáticas y escenarios reales que fueron analizados de forma global e intervenidos mediante la aplicación de instrumentos, para hacer una triangulación de la teoría desde los constructos epistémicos del investigador en su realidad con su tema de estudio, marcos referenciales y datos emitidos por las herramientas de recolección.

En todo el contexto evaluativo se orientó una estructura formal que contempló una pregunta generadora, la validez de los instrumentos, la aplicación de estos y sus posibles resultados. No obstante, no incluyó los aspectos actitudinales que, valga reco-

nocer, se pueden convertir en una variable que dé un giro inesperado a los resultados del estudio, tal como lo indican Manterola *et al.* (2018): “La precisión en las mediciones está influenciada por el que mide (observador), por aquello con lo que se mide (instrumento de medición); y por lo que es medido” (párr. 5).

Este estudio abordó a docentes en ejercicio y en formación, actores protagónicos con amplia y reconocida experiencia y experticia en su disciplina. Esta participación incluyó a hombres y mujeres de los diferentes programas en los tres niveles de la educación formal.

Técnicas e instrumentos de análisis de recolección

Uno de los instrumentos utilizados fue la encuesta o cuestionario compuesto por una variedad de preguntas cerradas o abiertas a las que el participante puede responder oralmente o por escrito, cuyo fin es poner en evidencia determinados aspectos. Además, permite el análisis masivo de conocimientos y opiniones de las actuaciones en los diferentes procesos que se autoevalúan. Es una herramienta versátil para recopilar información que guarda estrecha relación con la investigación desde la perspectiva objetivista, proporcionando exactitud y consistencia a los hallazgos respecto a las variables de estudio.

De igual forma, se tuvieron en cuenta los resultados de una autoevaluación institucional diseñada para recopilar información de los docentes a partir de tres categorías: la primera, de ocho preguntas, buscaba no solo indagar por el conocimiento que los participantes tenían sobre la autoevaluación, sino su compromiso y participación activa en este proceso; otra formulaba seis preguntas acerca de las diferentes acciones que el maestro desarrolla en la autoevaluación institucional, y la última, compuesta de cinco preguntas, determinaba la retroalimentación, los agentes facilitadores, el paso a paso y los resultados que permiten la eficiencia y pertinencia para plantear decisiones en pro de los educadores, considerando los aspectos actitudinales que tienen incidencia en la autoevaluación institucional en la búsqueda y exploración de la excelencia.

Para establecer la validez de un estudio, “se debe analizar la presencia de sesgos (errores sistemá-

ticos) como mínimo en el diseño de investigación, los criterios de selección y la forma de llevar a cabo las mediciones” (Villasís-Keever *et al.*, 2018, p. 415). Asimismo, “la confiabilidad de un instrumento de medición está dada por su aplicación repetida al mismo individuo u objeto con resultados iguales” (Sampieri, 2018, p. 200). A la luz de estos constructos, el cuestionario utilizado en la investigación se validó por medio de un juicio de expertos, respaldado con un asesor del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y administrativos institucionales.

Por otra parte, se elaboró una matriz de categorización que describe el para qué en la construcción de las preguntas y su importancia en la recopilación de información requerida en la investigación. Como finalidad de la encuesta se planteó determinar el proceso de seguimiento y control sobre el plan de mejoramiento institucional (PMI), el cual detalla tres etapas para el mejoramiento de la calidad institucional. La *primera*, autoevaluación, la *segunda* elaboración del plan de mejoramiento y finaliza con la *tercera* etapa de seguimiento y evaluación. Cada etapa se compone de pasos a ejecutar por los docentes a fin de lograr al interior del proceso una sinergia que integre el insumo de información con el resultado de manera coherente, continua y propositiva.

Es de anotar que los datos encontrados no solo reflejan un problema actitudinal, sino uno actitudinal del docente frente a la evaluación realizada anualmente, lo que ha suscitado un proceso activo de autorrevisión sobre el entorno y los participantes. En otras palabras, los aspectos comportamentales de los profesores frente a las diferentes tareas que deben realizar en cada gestión reflejan la necesidad de cambiar el paradigma educativo desde un modelo basado casi con exclusividad en el conocimiento a otro sustentado en la formación integral de los individuos. La multidisciplinariedad y la intercomunicación son herramientas que deberían ser parte de los modelos organizativos en las instituciones educativas (Mora, 2004, p. 33).

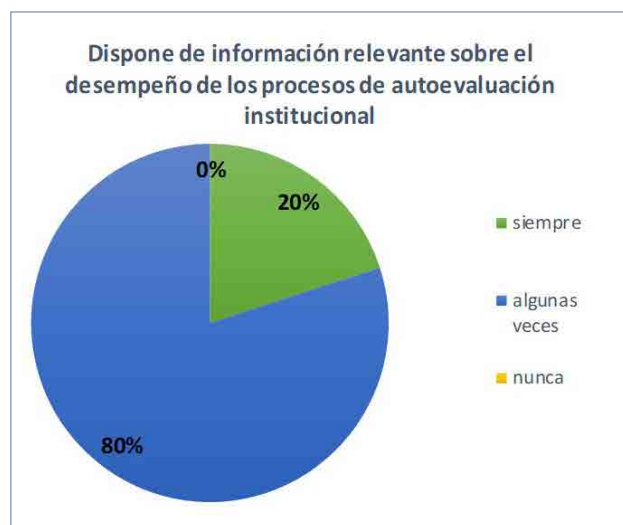
RESULTADOS

Los procesos y las estrategias docentes implican aciertos o desaciertos que deben sustentarse con alternativas de solución o mejora continua a través de los años, determinadas por herramientas de

controles o seguimientos que estipulan la coevaluación. Con ese fin, es importante considerar las normas para las evaluaciones establecidas en 1981 por el *Joint Commitee* y revisadas en 1994 por el *Program Evaluation Standards*, que buscan fomentar la toma de decisiones oportunas en contextos reales evaluativos con miras a que las estrategias se apliquen en cada proceso de evaluación, es decir, al decidir realizar una evaluación, diseñarla e implementarla, al informar los resultados y al aplicar las conclusiones asegurando que estas acciones sean útiles, viables, precisas y éticas. De este modo, se espera asegurar una evaluación sistemática, integral e innovadora que desarrolle un plan de progreso a corto y a largo plazo (Stufflebeam y Shinkfield, 2012, p.15).

Lo anterior es, precisamente, lo que se ha intentado por años a través del PMI. Sin embargo, la rotación de personal y la falta de información relevante frente a los procesos de autoevaluación han hecho que un 80 % de los docentes encuestados consideren que no cuentan con el insumo principal, la información, para garantizar un buen desempeño (figura 1).

Figura 1. Información relevante en procesos de autoevaluación.



Fuente: elaboración propia.

Además, la nula retroalimentación de los resultados de las tareas en marcha, sumada al trabajo institucional en el aula, los proyectos, los requerimientos administrativos y las actividades, hacen que el 50 % de los encuestados no tengan un compromiso real y responsable en la entrega de productos dispuestos por el líder (figura 2).

Figura 2. Cumplimiento en la entrega de tareas.



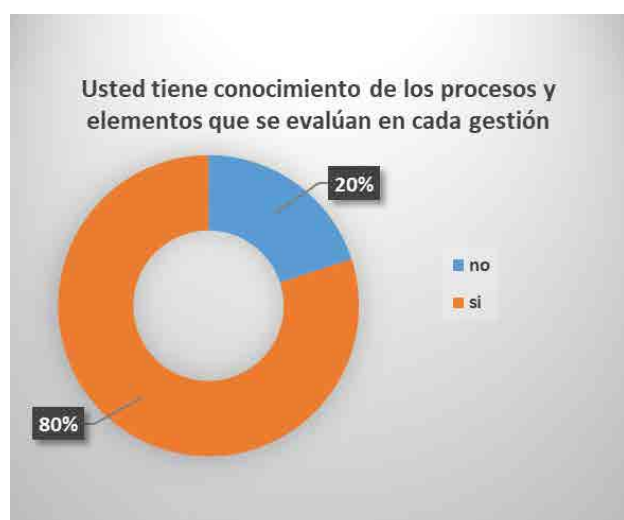
Fuente: elaboración propia.

A través de estos hallazgos se aumenta la comprensión del fenómeno estudiado ya que, a pesar de que los docentes del plantel asumen un papel trascendental en la autoevaluación anual desde su experiencia en el salón de clases y la institución, no ven reflejada su percepción por falta de tiempo y de espacios para comunicar resultados de avances y dificultades de los componentes del proceso. En este orden de ideas, conviene tener presente que, como dice Santos (1999), no se pueden “comparar realidades que son incomparables y mucho menos tomar decisiones que sigan acentuando la desigualdad” (Santos 1999, citado por Rodríguez, 2010, p. 15), es decir, no es posible percibir la calidad de la misma manera en las personas, las experiencias y los centros educativos. Asimismo, no se debe “evaluar sin considerar que, en su producción como cualidad dinámica y multidimensional, el término de calidad ha sufrido cierto desdibujamiento en su significado” (Albornoz 2005, citado por Rodríguez, 2010, p. 2).

Como apuntan Viñals y Cuenca (2016), el educador actual deja de ser transmisor para convertirse en gestor de aprendizaje, guía, inductor de cambios, *coach*, facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura (p. 110). Sin embargo, esta labor es muy compleja si el docente y sus pares no proveen procesos de discusión y negociación para reconstruir puntos de vista que puedan generar una disposición para su motivación y transformación.

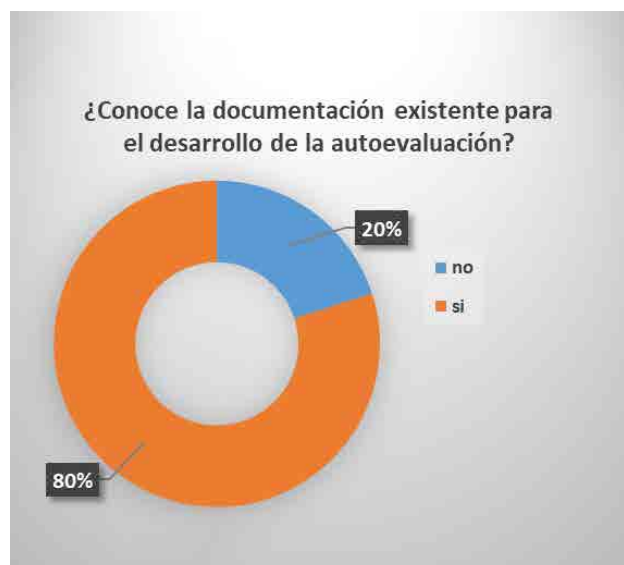
En las figuras 3 y 4 se muestra que el 80 % de los profesores que se entrevistaron saben de los protocolos que se deben implementar para dar cumplimiento a su labor, así como de su rol en la autoevaluación, ubicando la notabilidad de esta en el proceso de gestión. No obstante, como muestra la figura 5, se tiene una alerta referente a la comunicación de resultados, pues se evidencia que solo el 30 % recibe retroalimentación de los métodos de mejoramiento institucionales, y el 70 % de los docentes desconocen información que puede ser un insumo útil para fortalecerse frente a las debilidades de la institución.

Figura 3. Conocimiento de procesos.



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Documentación de autoevaluación.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Comunicación-resultado.

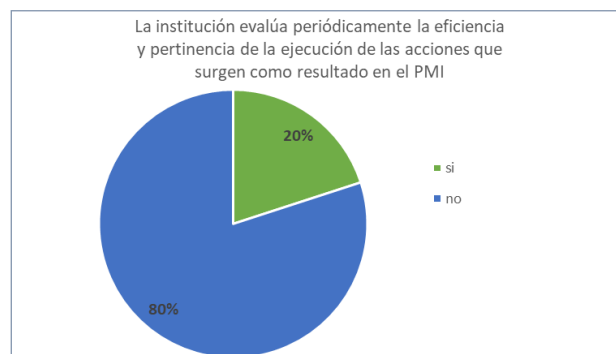


Fuente: elaboración propia.

La motivación es fundamental para satisfacer las necesidades y los deseos, pero también permite realizar de manera óptima las diferentes labores y ser más productivos y felices en el trabajo. Ahora bien, si no hay una buena comunicación, la desmotivación invade al grupo, lo que puede reflejarse en el bajo rendimiento, disminución de la productividad, mala calidad en las tareas realizadas y falta de interés.

Hay una brecha importante sobre la que se debe trabajar para garantizar que los docentes conozcan los resultados y los avances del plan de mejoramiento, de modo que puedan tomar acciones en busca de cumplir los objetivos planteados. De otra forma, la comunidad educativa podría verse impactada de manera directa dado que sus acciones no serán coherentes. También cabe tener en cuenta lo que afirma Zorrilla (2001) al respecto: “los problemas educativos tienen dimensiones pedagógicas, económicas, burocráticas, jurídicas, psicológicas, políticas e incluso culturales que deben ser identificadas y tomadas en cuenta para maximizar el logro de la calidad” (p. 11).

Figura 6. Evaluación periódica.



Fuente: elaboración propia.

Aunque existe una participación activa de los educadores involucrados en la autoevaluación, no todos asumen un rol activo en el grupo, pues, como se observa en la figura 6, solo el 20 % afirma recibir apoyo de sus homólogos para interactuar en este proceso cada año. En este sentido se tiene una oportunidad de mejoramiento afianzando habilidades blandas (de relacionamiento) entre el cuerpo docente a fin de mitigar el individualismo laboral y buscar el cumplimiento de objetivos conjuntos, mejorando las relaciones laborales y, por ende, el trabajo en equipo. De igual forma, es importante que se mejoren los canales de retroalimentación de estas evaluaciones ya que, como lo indica la figura 5, pese a existir una alta participación en el proceso, la comunicación de resultados no es fluida y baja los niveles requeridos para accionar los ajustes necesarios que garanticen el mejoramiento continuo de los planes institucionales.

El plan de mejora como herramienta involucra objetivos, necesidades detectadas, acciones, tareas, metodologías y recursos en pro de obtener resultados en las instituciones (Arnaiz *et al.*, 2015, p. 328). En este orden de ideas, sería fundamental que los docentes tengan la información necesaria sobre lo que deben hacer y entregar, ya que el 90 % de los entrevistados no tienen claro su papel dentro de las autoevaluaciones, de modo que se les dificulta identificar acciones para superar las dificultades y así encaminar sus recursos a una buena labor. De otro lado, considerando que el 50 % no muestra un compromiso real frente a su responsabilidad dentro del proceso de autoevaluación, se debe revalidar el apoyo dentro del cuerpo docente, generando compromiso y cumplimiento con las tareas y apoyo al líder.

Después de todo, se busca tener en cuenta la premisa del modelo europeo de excelencia EFQM: “los aspectos teóricos que hacen parte de la gestión de calidad, bajo este modelo, validan criterios como liderazgo, política, estrategias, personas, alianzas, recursos, procesos, resultados en clientes, en la sociedad, siendo claves de forma general en una institución” (Quito, 2018, p. 17). Se trata, en fin, de satisfacer de manera equilibrada las necesidades y las expectativas de todos los participantes, buscando su pleno desarrollo a través del refuerzo de mecanismos de comunicación, motivación y participación para lograr una fidelización con la empresa. En po-

cas palabras, es necesario propiciar un diálogo entre el recurso humano que integra los procesos y la organización.

En síntesis, se tiene que la población docente en su mayoría no tiene clara la información insumo de la autoevaluación y que desconocen la intención de esta toda vez que no se hacen las diferentes acciones que se plantean en el PMI al realizar dicho proceso. Asimismo, no se cuenta con el seguimiento, el control ni la retroalimentación que se requieren para verificar que los planes de mejora den oportunidad al resultado dentro de un método de calidad. He aquí cómo la reflexión que se hace a partir de los gráficos, resultados de los cuestionarios, expone una serie de factores que no solo están afectando el resultado cuantitativo de la autoevaluación institucional exigida por el MEN, sino que tienen un impacto en el ser, el saber y el accionar de los integrantes del plantel. No se debe olvidar que “una buena gestión es la clave para que cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todos” (MEN, 2004, p. 14). Se requiere que todos se proyecten hacia la misma meta en aras de consolidar la institución y mejorar la calidad.

Asimismo, es fundamental considerar que con una buena evaluación en las gestiones académicas se busca comprender y aprender del ejercicio que se realizó para poder cumplir con una filosofía institucional. Por ende, es necesario diagnosticar las fortalezas y las debilidades de cada entidad educativa y hacer un plan de mejora definiendo claramente las actividades y los responsables. Esto, a su vez, demanda un seguimiento progresivo que permita alcanzar los resultados propuestos no solo en la dirección propuesta a nivel organizacional, sino desde el MEN.

DISCUSIÓN

Este análisis no solo muestra una realidad del contexto institucional, sino que permite inferir una necesidad dentro del contexto de autoevaluación, de la que afloran debilidades como la ausencia de una comunicación asertiva, la dificultad para un trabajo colaborativo, la distancia que hay entre el liderazgo y el trabajo profesional, la apatía a los cambios frente a un adormecimiento en la zona de confort y la deficiencia que existe en los procesos de seguimiento y control en las diferentes labores

que componen cada gestión y que se implementan cada año en el PMI.

Es de anotar que el MEN considera prioritario incentivar, desde la heurística de instrumentos, la creación de herramientas para orientar y lograr mejoras en la formación de los pilares educativos impulsada por las reformas que se han dado en los últimos veinte años. Dicha consigna supone una evaluación institucional, que a su vez implica una reflexión con miras a estar a la vanguardia. En esa medida, puede que se requiera una reingeniería de procesos sobre la cual sea posible construir juicios intelectuales para la vida, transformando la teoría que se percibe del medio para construir un insumo comunicativo coherente, flexible y eficaz que permita formar sujetos integrales, capaces de generar aportes y de crear, innovar y hacer cambios acordes a la insuficiencia de los sujetos y del colectivo.

En la actualidad se yuxtaponen un sinfín de teorías en educación para tratar de entender y comprender los diferentes paradigmas evaluativos, metodológicos y pedagógicos que traen consigo las diferentes modificaciones educativas en la sociedad actuante. Por ejemplo, a través de los trabajos de Stufflebeam y Shinkfield (1995, citado por Mora, 2004, p. 2), Sánchez (2005), Gagné y Briggs (1996, citado por Esteller & Medina, (2009), p.59-60) es posible acceder a diferentes disciplinas teóricas y casuísticas para contrarrestar y argumentar reflexiones valorativas que conllevan a un consenso entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo. De esta forma, el investigador-docente puede establecer, según su conocimiento previo y el nuevo, juicios que permitan definir la forma productiva para la aprehensión de conocimientos (saber qué: contenidos), habilidades (saber cómo: saberes procedimentales) y praxis (aplicación en contextos educativos y evaluativos).

Frente al desarrollo productivo, Almanza *et al.* (2018) afirman que la propuesta de Taylor se caracteriza por la toma de decisiones al amparo del método científico. En esa medida, el aspecto evaluativo, la división de actividades y la asignación de responsables son relevantes. Por ende, puede interpretarse que el talento humano es un recurso valioso siempre y cuando, como dicen Barrera *et al.* (2012), exista una directriz que permita cautivar a mejores profesionales y, también, perfeccionar algunos elementos de evaluación.

Es en este espacio de autoevaluación donde se puede generar un aporte en los subsistemas de este gran sistema. La teoría constructivista, siguiendo el método de aprendizaje basado en problemas o PBL (*Problem Based Learning*) implementado en algunos planteles, hace una invitación a reestructurar lo que se requiera a nivel epistemológico, axiológico, comunicativo, pedagógico o evaluativo para empezar a construir. De esta manera es posible modificar las debilidades que impiden avanzar y transformar escenarios educativos tradicionales en escuelas activas, cuyos integrantes sean elementos valiosos y necesarios para la configuración de una sociedad democrática, crítica y de pensamiento científico.

Por ende, puede considerarse que la autoevaluación arroja insumos valiosos en los diferentes procesos del sistema educativo para direccionar la toma de decisiones. El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* define este proceso como el “enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 19 citado por Jiménez, 2019, p. 187), lo que implica siempre emitir un “juicio” valorativo.

En efecto, hoy en día, más allá de una descripción observable, se debe tener en cuenta la hermenéutica interpretativa del accionar del educando en su entorno. Entonces, el evaluador debe determinar y relacionar diferentes criterios. Esto es lo que lleva a Escudero (2003) a hablar de una “tercera generación de la evaluación”, donde los juicios son un “contenido intrínseco” de una calificación por procesos, de la que aflora un suceso evaluativo orientado al plan de desarrollo curricular y en la práctica “educativa global” Rodríguez, (2010), tal como lo establece el estudio nacional de evaluación (*National Study Committee on Evaluation*) desde su creación en 1964.

Asimismo, Herrera-Serrano y Sánchez-Cabrera (2013) aducen que “la dinámica de la evaluación genera constructos desde su propio desempeño para la toma de decisiones acerca de la marcha de los procesos que en ella operan” (p. 13). Además, si se hace una revisión del clásico concepto expuesto por Taylor, la evaluación puede asumirse como un paso a paso que identifica el grado de congruencia entre las realizaciones y los propósitos que se establecieron previamente. Esta interpretación lleva a reflexionar sobre la variedad de conceptos que son puestos en escena para brindar un abanico de

opciones a empresas dentro de la heurística y el diseño de instrumentos evaluativos que están alrededor de unas políticas claras de la institución, la comunidad formativa y el MEN. En este orden de ideas, a las categorías de autoevaluación y evaluación en las que se ha profundizado en las líneas anteriores se les pueden sumar otras como calidad, servicio, eficacia e instrumentos. Todas ellas se enmarcan en el proyecto educativo institucional (PEI), en sus áreas de gestión, en el currículo y en el PMI, subsistemas dentro del extenso y complejo sistema educativo.

El impacto que tienen el concepto, la autoevaluación y sus diversos métodos en la profesión docente recae en una difícil tarea de apropiación y aplicación. Si bien es cierto que se cuenta con unas directrices estipuladas en el PEI y en el manual de convivencia de cada institución, estas normas dentro del contexto real se encuentran enmarcadas en un antes, un durante y un después del proceso educativo acorde al indicador dentro del factor que se autoevalúa.

Esta puesta en escena por alcanzar la excelencia académica, que día a día sitúa al educando como un integrante importante y prioritario del recurso humano en el sistema, ayuda a encontrar la raíz de las diferentes falencias, así como las posibles fortalezas y estrategias que contribuyen a construir un PMI. En todo caso, es claro que se requiere de un proceso coherente, continuo, que permita evidenciar el paso a paso y la terminación de actividades propuestas al finalizar la autoevaluación.

Actualmente, la autoevaluación exige retroalimentación, compromiso de todos los participantes y habilidades comunicativas que integren los valores y principios de la institución. De igual modo, es preciso contar con un control y seguimiento en las diferentes tareas que surgen de la socialización, la controversia diplomática y el diálogo consensuado, en pro de facilitar estrategias y a su vez herramientas que conduzcan a las diferentes estructuras que se reflejan en las guías propuestas por el MEN.

Este tipo de esfuerzos por autoevaluarse se proyectan, en últimas, en un conjunto de acciones sistémicas enfocadas a una calidad que permea a las instituciones desde la infraestructura, sus clientes (educandos), el recurso laboral (entre ellos, los docentes) y la parte administrativa, subsistemas que hacen parte del sistema de calidad evaluativo. Ahora

bien, para este fin no se debe dejar de lado la coherencia y cohesión textual de los documentos que hacen parte de las etapas y pasos del plan de mejoramiento institucional, pues sus dimensiones teóricas, metodológica, praxiológica y procedimental reflejan las particularidades del contexto educativo, importantes para considerar el diseño de algunas propuestas o programas de evaluación en el plantel.

En términos de retroalimentación, la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008) afirma que

es indispensable la comunicación asertiva en los resultados de las evaluaciones a todos los participantes en el ejercicio, de tal forma que esta información les pueda ser válida para generar cambios y transformar las prácticas que se requieran a nivel personal y laboral (p. 137).

La actual es una década de cambios dentro de la sociedad del conocimiento. Ha sido una época difícil de adaptación, pero también se ha convertido en un desafío, moldeado por tareas y actividades propias de la sociedad moderna, que sirve para el análisis de estas innovaciones. Sin embargo, conviene recordar que después de todo, como dice Drucker (1999, citado por Gómez, 2020, p. 18), lo más importante no es la cantidad de conocimiento, sino su productividad para la satisfacción de demandas sociales.

Con el fin de buscar soluciones ante las demandas y los desafíos constantes que presenta el entorno educativo, cada docente adquiere autonomía para obtener la información y reproducirla dentro de su quehacer. De esta forma, el contexto termina moldeando no solo los factores cognitivos (como las ideas y los pensamientos), sino los emocionales (sentimientos) y conductuales (acciones observables) de los profesores ante sus pares. No obstante, esta independencia puede alejarse de la eficacia y la eficiencia personales al asumir una comunicación no genuina.

La participación poco responsable, solidaria y creativa por parte de algunos docentes puede hacer que el discurso varíe en función de lo que se *debe* decir y no de lo que se *quiere* decir, una adaptación que permea el lenguaje corporal. Se trata de casos en los que, como dice Goffman (1951, citado por Gonet, 2020, p. 3), el individuo asume un personaje

acorde al escenario en donde se encuentre, lo que permite moldear su lenguaje verbal y no verbal asumiendo diferentes posiciones y roles dentro de su cotidianidad.

De cualquier forma, en todo proceso evaluativo —y en este caso de autoevaluación— el interés no se centra en las competencias blandas del participante, sino en la producción del conocimiento a través de sus años de experticia en su saber específico o en las asignaturas designadas cada año. Tal situación implica representar un rol dentro de un contexto establecido y cumplir con unas funciones predeterminadas y regidas por conductos regulares dentro de manuales de convivencia y políticas institucionales. En ese sentido, Bernad (1983) dice que “la actitud del maestro hacia los alumnos es el factor ambiental más importante en relación con el clima emotivo de la clase” (p. 187). Sin embargo, la actitud de las directivas también se convierte en un factor ambiental y fundamental en la relación con el clima laboral y emotivo del colaborador en todos los procesos que debe asumir en el ejercicio laboral.

El sistema educativo es un todo integral, una cadena que permite formar y referenciar desde sus líderes administrativos, pasando por los educadores hasta los educandos. En este ámbito, como dicen Herrera y Soriano (2004), “el mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales” (p. 61). Además, las acciones del emisor influyen en la respuesta del receptor, lo que implica un conjunto de predisposiciones, variables o cambios en situaciones predeterminadas. Así las cosas, cabe suponer que en ocasiones el docente puede abstenerse de emitir juicios críticos capaces de afectar su clima laboral. Esto lleva a deducir que los profesionales de la educación se mueven dentro de lo que autores como W. I. Thomas, R. E. Park, E. Burguess, F. Znaniecki, E. Faris y H. Blumer han denominado interaccionismo simbólico, especialmente cuando “la realidad experimentada, conocida y comprendida es una construcción social, la cual consiste en objetos sociales cuya significación está en dependencia de la conducta de las personas en relación con ellos” (Mercado y Zaragoza, 2011, p. 170).

Conocer los efectos en el comportamiento y la percepción de los docentes con respecto a la construcción, la valoración y el alcance de las autoevaluacio-

nes institucionales hace que el sistema educativo, visto desde cualquier campo, responda a la necesidad de modificar estructuras internas y externas para poder competir en la sociedad actual. La epistemología, los actos y los efectos comunicacionales hacen parte de un ciclo de desarrollo que busca el cumplimiento de los objetivos a cabalidad, atendiendo a las exigencias del medio cultural económico y social. Por ende, puede decirse que la novedad en los servicios fluye de acuerdo a la demanda de los mercados.

Rodríguez (2010), profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, afirma que las tendencias de la nación y las de un mundo global y competitivo generan altas exigencias en los procesos productivos y sociales, por lo cual la formación de profesionales debe proporcionar el máximo de competencias para enfrentar su entorno (p. 18). Este requisito implica que la labor del docente, más allá de brindar conocimiento en esta sociedad de la información, es apoyar la gestión y creación de ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes obtener competencias.

Competencias, de hecho, es un término que:

surgió como una necesidad en el plano de la actividad productiva. Con este concepto se contempla la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, emociones y sentimientos, así como valores. Se trata así de una serie de atributos que se deben empezar a tratar desde los primeros grados hasta que después puedan ser más específicos y relacionados con la labor que desarrollará el futuro profesional (Soubal, 2008, p. 330).

La globalización propone que el hombre productivo de hoy esté listo para desempeñar nuevas funciones y asumir nuevas responsabilidades en su quehacer. La funcionalidad y la pertinencia así planteadas deben estar acordes a las demandas de los avances tecnológicos y las necesidades de la sociedad cambiante. Ken Robinson, por ejemplo, aduce que no se requiere una “evolución”, sino una “revolución en la educación” en donde el sujeto sea creador al brindarle las condiciones necesarias para construir conocimiento de acuerdo a su necesidad de saber y hacer dentro de una sociedad. No se trata, entonces, de elaborar un conocimiento mecánico, sino de

permitir el florecimiento de sujetos que, además de profesionales integrales, sean personas capaces de transformar la sociedad. “Es entonces la gestión educativa la construcción de una relación entre profesores, directivos, alumnos y comunidad que participen hacia la calidad de la comunicación” (Jiménez, 2019, p. 224).

Una fundamentación que en efecto se demanda en los profesionales del siglo XXI es el saber ser, porque es a través de la experiencia y el vivenciar que el hombre puede ir autodesarrollándose, con el fin de impulsar procesos continuos de mejora en cada una de las diferentes competencias que debe adquirir dentro de su formación integral como ser individual y social. Ahora bien, de acuerdo con Marchesi (2009), “la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado”. La docencia, por consiguiente, no se puede observar en pequeño, sino como un todo integrado, en donde el educador sigue una ruta desde lo hermenéutico hasta su transformación dentro y fuera del contexto académico. Esto exige tener en cuenta los factores actitudinales en los procesos de autoevaluación pues, como individuos en una sociedad, es natural que los profesores asuman personajes que interactúan en escenarios con roles determinados, representando “una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta factores socioeconómicos, el medio familiar y su aprendizaje previo en un entorno determinado (Palma, 2008, párr. 7).

CONCLUSIONES

En la práctica habitual, más allá de un constructo conceptual y epistémico delegado a los líderes y docentes de cada gestión, se debe tener una coherencia entre lo que se plantea en las estrategias y su desarrollo para fortalecer el PMI. Asimismo, al margen de los hallazgos obtenidos de las encuestas, es fundamental hacer una reflexión frente al impacto que se genera en los educandos dentro del ser, el saber y el hacer, pilares en su formación integral.

Por una parte, se reconocen ciertas debilidades en procesos informativos, competencias blandas y el accionar frente a tareas pendientes de la autoevaluación institucional. Por otra parte, es indudable que, si no se trabaja para encontrar oportunidades de mejoramiento, se dejarán de atender una serie

de factores a nivel individual, colectivo y académico, entre otros, que afectarán no solo el resultado cuantitativo de la autoevaluación institucional, sino el desarrollo cognitivo y actitudinal del educador toda vez que no se disponen de orientaciones claras y asertivas frente a cada proceso. Asimismo, al hacer una revisión de los antecedentes, es evidente la ausencia de procesos de retroalimentación que brinden información útil para generar cambios y transformar las prácticas que se requieran a nivel personal y laboral.

La evaluación ha tomado tanta fuerza en las últimas décadas que se ha vuelto popular y a su vez se ha transformado en uno de los conceptos que más han generado debate y contradicciones. Bajo este se encuentran teorías que abordan la calidad, expresión que se usa continuamente en el ámbito educativo porque permite medir no solo el currículo íntegro del educando en los cuatro pilares descritos por Delsors 1994, (citado por Aguilar y Díaz, 2018) —aprender a conocer, a hacer, a vivir con los demás y a ser, dentro y fuera del plantel—, sino de lo que se hace o se mueve dentro de las gestiones, pues la calidad como una significación polisémica no debe estandarizarse, sino acondicionarse a las características del medio educativo (p. 43).

Entre los aspectos más difíciles por atender se encuentran una autoevaluación constante y poco favorable para la institución frente al PMI, la apropiación del insumo informativo por parte de los docentes y la forma en que se reconoce la incidencia de la cultura, el contexto, la academia y los aspectos actitudinales en las diferentes acciones de los educadores. El único fin se resume en mejorar la calidad del servicio educativo, lo que refleja “la complejidad y tiempo que supone la consolidación de prácticas inclusivas que conduzcan a una mejora educativa” (Arnaiz *et al.*, 2015, p. 328).

Parece perfectamente claro, pero no sobra destacar la importancia de que los participantes de la autoevaluación institucional asuman compromisos de liderazgo e identidad con la institución. De este modo es posible promover la comunicación como una herramienta que direcciona el insumo en las organizaciones. De igual manera se facilita el accionar de un trabajo colaborativo, cuyas interrelaciones, regidas por valores institucionales como la responsabilidad, el compromiso, la disciplina y la iniciativa, proporcionan al profesional elementos para los

procesos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación en la búsqueda de un mejoramiento continuo.

En ese sentido, es clave considerar que el trabajo colaborativo elimina las duplicaciones y reduce la cantidad de labores, pero también es un espacio para transmitir y retroalimentar información, así como para dar lugar al aprendizaje y a la capacidad de reflexión, dado que las tareas se coordinan y las responsabilidades se comparten. Por esta razón, este tipo de contribuciones pueden aumentar la eficiencia toda vez que los estímulos positivos y la retroalimentación fortalecen la confianza en sí mismo.

Finalmente, es necesario optimizar la información como un recurso fundamental en la institución, con el propósito de mejorar la productividad con eficiencia y eficacia organizacional. Para dicho fin resulta indispensable desarrollar una planeación profunda y estratégica, proceso que requiere de un esfuerzo intelectual alto, unos planes de acción claros, decisiones enfocadas en un propósito fundamentadas en el conocimiento y en la práctica organizacional, que contribuyan a las metas globales de las organizaciones académicas (Koontz y Weihrich, 1994, p. 121).

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M. A. C., Díaz, J. A. E. y Díaz, C. A. E. (2018). El juego como estrategia didáctica para favorecer la inclusión educativa: una respuesta a la experimentación de la alegoría intercultural. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa -REIIE ISSN*, 41-49.

Almanza, R., Calderón, P. y Vargas-Hernández, J. G. (2018). Teorías clásicas de las organizaciones y el Gung Ho. *Revista Científica Visión de Futuro*, 22(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3579/357959311001>

Altablero. (septiembre-noviembre de 2007). Calidad y gestión en la institución. *Altablero no. 42*. El periódico de un país que educa y que se educa. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html>

Arbesú, M. I. y Olivos, T. M. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102.

Arnaiz, P., Azorín, C. y García, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 326-346.

Barrera Osorio, Felipe; Maldonado Carrizosa, Darío; Rodríguez Orgales, Catherine (2012-10) Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10907>

Bernad, J. (1983). *Factores y Procesos de Aprendizaje*. Educación Abierta.

Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2018). *Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España*.

Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 67. 4 de julio de 1991 (Colombia). <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: La experiencia de la educación básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120), art 3. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>

Díaz, A., Lucena, F. J. H. y Díaz, I. A. (2016). Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0 como demanda de la sociedad del conocimiento. *Estudios sobre Educación*, 20, 141-159.

Escudero, tomás (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (relieve)*, v. 9, n. Consultado http://www.uv.es/relieve/v9n1/relievv9n1_1.htm

- Esteller L., V. A., & Medina, E.. (2009). Evaluación de cuatro Modelos Instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. *Revista Eduweb*, 3(1), 57–70. Recuperado a partir de <https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/304>
- Gómez, A. L. (2020). Humanismo y conocimiento. Marcuse contra Drucker. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (16), 16-32.
- Gonnet, J. P. (2020). ¿Por qué la interacción? Una reconstrucción de los escritos tempranos de Erving Goffman. *Revista Reflexiones*, 99(1).
- Guelmes, E. L. y Nieto, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004&lng=es&tlng=es
- Herrera, M. y Soriano, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: Revista de Sociología*, (73), 59-79. <https://ddd.uab.cat/record/480>
- Herrera-Serrano, D. y Sánchez-Cabrera, S. J. (2013). La autoevaluación institucional y su relación con la acreditación universitaria desde la Dirección Educacional. *Varona*, (56), 10-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633908003>
- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Koontz, H. y Weihrich H. (1994). *Administración: una perspectiva global*. McGraw-Hill. P. 121
- Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P. y Quiroz, G. (2018). Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica. *Revista Chilena de Infectología*, 35(6), 680-688. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680>
- Mercado, A. y Zaragoza, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14(31), 158-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=676/67621192009>
- Montero, J. (14 de septiembre de 2009). Calidad de educación y calidad del profesorado. ABC:COM <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/opinion/calidad-de-educacion-y-calidad-del-profesorado-20741.html>
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 13-37.
- MoraVargas, A. I., (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 4(2), 0.
- Palma, E. (2008). Percepción y Valoración de la Calidad Educativa de Alumnos y Padres en 14 Centros Escolares de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55160106>
- Quito, I. A. (2018). *Caracterización de la gestión de calidad bajo el modelo EFQM excelencia en las micro y pequeñas empresas del sector servicio – Rubro de actividades veterinarias del distrito de Huaraz, 2015* [Tesis de maestría. Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Archivo digital. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/5427/GESTION_DE_CALIDAD_MODELO_EFQM_QUITO_CRUZ_INGRID_ARACELIS.pdf?sequence=1
- RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA EVALUACIÓN DE LA Rosales, C. (2000) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Tercera edición, Narcea, S.A. ediciones Madrid. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=4-4ZDg-63aQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=autores+sobre+evaluacion&ots=Ecc3Wp2enL&sig=5uK832SnSOAOrd7Dt9BB02T9Ko#v=onepage&q=autores%20sobre%20evaluacion&f=false>

- Rengifo-Millán, M. (2017). Calidad en la Educación Superior desde las Ciencias Sociales y Administrativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1251-1270.
- Rodríguez, Arocho, W., (2010). El Concepto De Calidad Educativa: Una Mirada Crítica Desde El Enfoque Históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-28.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Sánchez, N. (2005). El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. *Revista Electrónica Acimed*, 13 (2). Recuperado el 13 de mayo de 2010, de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci02205.Htm
- Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje. *Polis*, 7(21), 311-337. <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n21/art15.pdf>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2012). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- Tello, J. y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2009(34), 31-47.
- Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Villasís-Keever, M. Á., Márquez-González, H., Zurita-Cruz, J. N., Miranda-Novales, G. y Escamilla-Núñez, A. (2018). El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Revista Alergia México*, 65(4),414-421. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4867/486759225011>
- Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (18), 11-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99817934003>

Experiencias docentes sobre la enseñanza transversal de la semiología en un programa de medicina de una universidad colombiana

Teaching experiences on the transversal teaching of semiology in a medicine program of a Colombian university

Jimmy Alexander Vallejo Hernández¹  

¹ Magíster en educación médica, Docente, Unisanitas, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jimmy777v@hotmail.com

Recibido: 19 de julio de 2022

Aceptado: 18 de mayo de 2023

Publicado en línea: 09 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Vallejo, J.A. (2023). Experiencias docentes sobre la enseñanza transversal de la semiología en un programa de Medicina de una universidad colombiana. *Praxis*, 19(2). 175-191.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue caracterizar las experiencias docentes sobre la enseñanza transversal de la semiología en un programa de medicina de una universidad colombiana. Para dicho fin, se planteó un estudio socio crítico con un enfoque cualitativo. Como método, se utilizó la sistematización de experiencias. Para la recolección de datos se construyó y empleó una entrevista semiestructurada, la cual fue validada por medio de pares expertos. Se llevaron a cabo ocho entrevistas a médicos-profesores, vinculados a la enseñanza de la semiología dentro del programa de formación médica. Las entrevistas fueron codificadas y analizadas bajo los criterios del análisis temático, lo que implicó una codificación cerrada, una abierta y un análisis cruzado en el que, a partir de antecedentes bibliográficos, se dotó de sentido a los resultados de la investigación. Las conclusiones indican que para la enseñanza de la semiología es necesario fortalecer: la formación continua docente, el uso de la telemedicina y de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), un acercamiento temprano del estudiante al escenario clínico y un reposicionamiento de esta asignatura dentro de la estructura curricular del programa.

Palabras clave: semiología; educación; medicina; docentes; currículo.

ABSTRACT

The objective of this research was to characterize the experiences of teachers about the cross-sectional teaching of semiology in a medicine program at a Colombian university. For this, a socio-critical study with a qualitative approach was proposed. As a method, the systematization of experiences was used. For data collection, a semi-structured interview was constructed and used, which was validated by expert peers. Eight interviews were conducted with professors-doctors, who have been linked to the teaching of semiology within the medical training program. The interviews were coded and analyzed under the criteria of thematic analysis, which involved a closed coding, an open coding and a cross-analysis in which the research results were given meaning, through the bibliographic background. The main conclusions indicate that within the teaching of semiology it is key to strengthen continuous teacher training, the use of telemedicine, an early approach of the student to the clinical scenario and a repositioning of this subject within the curricular structure. program overview.

Keywords: semiology; education; medicine; teachers; curriculum.

INTRODUCCIÓN

La semiología médica, más allá de un saber técnico de descripción de signos, es una herramienta que muestra la facultad humana de la observación perspicaz. Es una indagación intencionada y una reflexión que se ha ido configurando en cada época de la historia (Goic, 2018). La semiología médica hace parte fundamental de la medicina, y se ubica en la mayoría de las facultades en el área básica. Sin embargo, como lo mencionan (Olivero y Barráez, 2011; Armas, 2011), es la asignatura estrella de la carrera de Medicina, porque desempeña un papel integrador toda vez que constituye la base indispensable sobre la que se irán articulando nuevos y más profundos saberes.

Adicionalmente, dados los enfoques pedagógicos de enseñanza-aprendizaje en la educación médica de este siglo, lo que se pretende es una serie de relaciones disciplinares, donde predominen la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, que conllevan a abarcar diferentes componentes del ser humano. Así, al requerir de toda esa información del individuo, la semiología permite desarrollar un pensamiento científico que facilita las relaciones señaladas (Mezquia *et al.*, 2019).

Durante la revisión de la literatura, se evidenció que, en los últimos veinte años, la formación de los médicos ha tenido cambios relacionados con la manera en que se imparte la enseñanza, dándose una migración paulatina del modelo tradicionalista al constructivista. (Marín, 2017; Ruiz 2018). Así mismo, el desarrollo de las herramientas tecnológicas ha favorecido algunos elementos que hacen parte de la comunicación con los pacientes, como la elaboración de la historia clínica, pero con pobre interacción con estos últimos. En consecuencia, surge una desarticulación entre lo que se enseña y los retos que supone la realidad profesional, lo cual se ha mencionado como una problemática por resolver en la enseñanza de la medicina, tanto en el pregrado como en el posgrado (Gutiérrez *et al.*, 2017).

En los resultados, se presenta la forma en que los docentes clínicos afrontan la interacción con el paciente y el desarrollo del proceso diagnóstico, en su mayoría de forma intuitiva. Como lo exponen Herrera y Serra (2011), se requiere de elementos sistemáticos, como, por ejemplo: la comunicación, la interpretación, entre otros, usados con frecuencia en la interacción con

los estudiantes. Del mismo modo, en otra revisión en España se evidenciaron varias tensiones en la acción docente como una clave en la formación, con la presencia de contenidos extensos, que lleva a la desarticulación entre lo básico y lo clínico y, peor aún, direccionando la formación a responder exámenes (Núñez-Cortés y Gutiérrez- Fuentes, 2013).

Con base en la revisión hecha por Herrera y Serra (2011), los autores Serra y Viera (2014), evidenciaron por medio de unas encuestas, dificultades en la enseñanza de la semiología. Al respecto, los autores destacaron que era necesaria una mejor planificación por parte de los docentes, con la posibilidad de retroalimentar la acción de los estudiantes durante la valoración de los pacientes. Además, cuestionaron, que el docente se centre en situaciones clínicas avanzadas que los estudiantes probablemente no enfrentarán. Así, sugieren en su revisión mayor formación pedagógica y valorar a aquellos maestros de mayor rango y experiencia para mejorar el claustro.

Gutiérrez *et al.* (2017), informan cómo, en respuesta a estas necesidades, otra universidad española, instauró una serie de talleres que, buscaban articular diferentes especialidades. Como resultado, destaca la utilidad del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje cooperativo, que facilitó la obtención de conocimientos. Sin embargo, se evidenció que este logro exige contar con mayores recursos económicos y ampliar las plantas docentes. Conforme a esto, Pineda *et al.* (2014), en su estudio sobre la formación de la semiología en varias universidades de Colombia, encontraron que había ciertos elementos curriculares acordes con estos requerimientos, pero aún era necesario mejorar la formación pedagógica de los docentes y definir el perfil de aquel que enseña la semiología. Finalmente, la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (Ascofame) menciona la necesidad de la transversalidad de la enseñanza de la semiología.

En ese mismo sentido, en algunos países de Suramérica, se empezaron a documentar los resultados de la acción docente después de realizar una formación pedagógica. En Chile, Marín (2017) describió las reflexiones hechas por los profesores y concluyó que es importante fortalecer la formación, aunque se sigue optando por llevar un modelo tradicional, aun en niveles superiores. En este mismo país, Ruiz (2018), argumenta cómo la implementación de reformas curriculares suele ser

parcial, pues el aprendizaje no se centra en los estudiantes y no existe tanto compromiso institucional con respecto a la formación de los profesores. En un resultado similar a lo planteado en el contexto colombiano, Mezquía *et al.* (2019), evidenciaron después de analizar el programa de esta asignatura, que se va cumpliendo en la integralidad que esta ofrece, con buenos resultados. También, consideraron que todavía se requiere implementar estrategias para desarrollar habilidades comunicativas, exponer a los estudiantes a situaciones problémicas, preparación docente y compromiso de todas las disciplinas para llevar a los alumnos a desarrollar el método clínico.

Dentro de las dificultades de la enseñanza de la semiología médica surgen varias incongruencias. En primera instancia, desde lo que plantea el meso currículo se encuentra que, en la misión y la visión de la mayoría de las universidades, no hacen explícita la necesidad de la comunicación asertiva que deben tener los médicos en formación (Pineda *et al.*, 2014). Por otra parte, la asignatura se encuentra encasillada dentro de los currículos en la parte intermedia de los programas de medicina, y si bien, en estos espacios se le da un tiempo aceptable, este no es aprovechado de la mejor manera. Al respecto, es necesario recalcar que, en esta parte de la formación solo se preocupan por trabajar con rigurosidad la historia clínica. Como resultado, en el siguiente nivel de formación, los médicos más expertos no la retoman, perdiendo así su valor real.

Así las cosas, es importante que la planeación curricular tenga cambios transformadores capaces de formar al profesional para que pueda enfrentarse al trabajo (Mezquía *et al.*, 2019). También vale la pena resaltar que, para que la semiología tenga un impacto favorable, los docentes que se desempeñan como tutores encargados deben disponer de una verdadera autonomía, libertad para ejecutar sus propuestas, un reconocimiento académico y, sobre todo, un respeto del tiempo que no influya en su quehacer profesional (Goic, 2018). Otra dificultad, tiene que ver con el desarrollo tecnológico en el siglo que comienza, a pesar de que ha facilitado de manera significativa los diagnósticos médicos, y como lo plantea Goic (2018), los galenos antecesores a los contemporáneos, al no disponer de estudios sofisticados como la tomografía o la ecografía, debían apuntar sus aproximaciones semiológicas y ejercer un mayor razonamiento clínico. En ese orden de ideas, es nece-

sario continuar desarrollando en los aprendices un uso racional de estas tecnologías, sin perder de vista que son apoyo para la comprobación de las hipótesis diagnósticas planteadas (Mezquía *et al.*, 2019).

Otra cualidad que debe desarrollar el médico en formación de la contemporaneidad en comparación con el médico clásico, es el contacto con sus pacientes. De acuerdo con Lifshitz- Guinzberg (2012), al igual que el clínico antiguo, el actual debe ser carismático y saber ganarse la confianza del paciente siendo honesto, responsable, solidario, empático y fiel. A este requerimiento se suma la problemática de que los espacios de enseñanza se han ido delimitando por especialidades, de manera que casi la totalidad de egresados pretenden ser especialistas, en detrimento de la medicina general (Lifshitz- Guinzberg, 2012). De este modo, en las últimas décadas, los pacientes han limitado el aprendizaje y las valoraciones semiológicas que pueden hacer los estudiantes. En su artículo, Lifshitz- Guinzberg (2012), propone dos supuestos referentes a este tema: por una parte, los pacientes corren riesgos en su seguridad cuando son atendidos por alumnos inexpertos y, por otra, muchos de ellos se niegan a colaborar con sus actividades educativas, particularmente durante sus estudios de pregrado.

El reto mayor será que, ante la poca exposición de los aprendices a pacientes reales, se haga énfasis durante la formación en medicina en el desarrollo de escenarios para la semiología y el razonamiento clínico. Estos espacios, sin embargo, no deberían perder el componente afectivo pues como lo plantea Lifshitz- Guinzberg (2012), las actividades de aula son intrascendentes sin este elemento, que implica la confrontación con la enfermedad y el sufrimiento. Por lo tanto, aunque existen herramientas que se han ido estructurando con el pasar de los años en torno a la simulación con sus diferentes variantes, tratando de aproximarse a la interacción que se pretende en la enseñanza de la semiología. Es preciso considerar que solo viviendo la clínica en su dimensión humana se puede aprender. (Lifshitz-Guinzberg, 2012).

Con esta investigación se encontró que a nivel mundial existen necesidades de formación integral en los futuros médicos. Una de ellas es que, dentro de dicho proceso, la enseñanza de la asignatura de semiología, impartida en un periodo específico, se haga de manera transversal para conseguir como lo han demostrado algunos autores, una articulación

de las ciencias básicas y las clínicas. Con relación a esto, cabe señalar que los modelos curriculares actuales (currículo integrado), tienen una razón de ser. Aunque se han ido instaurando y tratando de aplicar en especialidades específicas, lo que buscan rescatar en los médicos ya formados, son competencias profesionales que, si se detallan con mayor profundidad, pueden ser explotadas desde el pregrado. Ahora bien, como pilar de dichas capacidades se encuentra la asignatura de semiología.

En los últimos tiempos, la tecnología está abarcando, los diferentes escenarios de la formación del médico. Sin embargo, aun con esta herramienta, es preciso preservar la relación profesional de salud-persona, que es lo que la sociedad y el mundo actual necesitan. En definitiva, con la investigación, se busca caracterizar las experiencias docentes, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la semiología y los puntos de mejora institucional e individual.

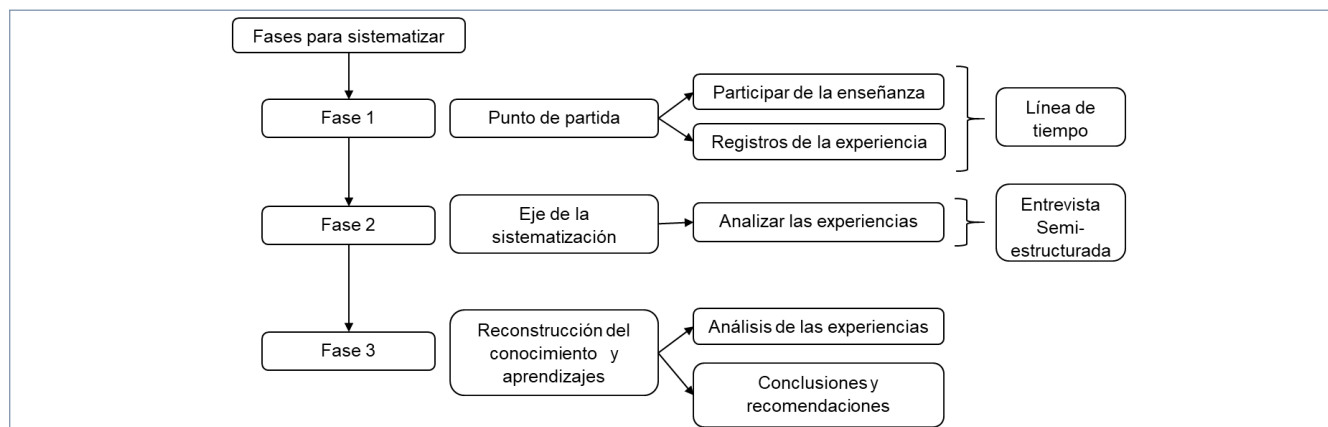
METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico, en el que, como lo menciona Carpinetti (2017), la posibilidad de aprehender la realidad es el producto de estructuras y procesos históricos y no de la aplicación de leyes universales, lo que conlleva no solo movimiento y transformación, sino mediar entre el conflicto y el desequilibrio. Así, los procesos educativos en los cuales se lleva a cabo la enseñanza, en este caso de la semiología en la formación de los futuros médicos, brinda estas posibilidades dignas de ser valoradas. El enfoque que se utilizó es cualitativo, que facilita la recopilación de datos vívi-

dos y dialogales por medio de los cuales, es posible ampliar las narrativas que se han construido sobre las realidades educativas.

Como método de investigación, se tuvo en cuenta la sistematización de experiencias. Eizaguirre *et al.* (2004) consideran que este es un proceso donde intervienen múltiples actores y que permite dar un orden a lo que ocurrió, logrando darle vida a la memoria, interpretarla, producir conocimientos y transmitirlos a otros. De igual forma, Velandia (2021) destaca la sistematización como una permanente reflexión, que lleva a tomar acciones sobre las necesidades que surgen en el contexto. En ese sentido, se puede afirmar que es imposible sistematizar si no existe una práctica previa. Dentro de la sistematización de las experiencias puede darse una clasificación, aunque algo arbitraria como sugiere Cogollo (2016). Por ejemplo, desde la intencionalidad podría ser enfocada como ejercicio de producción de conocimiento crítico a partir de la práctica, como escenario de formación y como práctica investigativa. De cualquier forma, este método requiere una serie de pasos, para que su ejecución sea exitosa. La propuesta de Jara (2013) en este sentido, plantea como punto de partida, participación en la experiencia o en su defecto, contar con los registros de estas. En seguida se hacen unas preguntas iniciales, donde se cuestiona porqué realizar la sistematización. Luego se construye la historia entorno a la experiencia y se ordenan los datos, para continuar con una reflexión de fondo, donde se analiza la información y se interpreta lo sucedido. Finalmente, como punto de llegada, se deben presentar las conclusiones y se comunican los aprendizajes.

Figura 1. Fases de la sistematización.



Fuente: elaboración propia.

Para la recolección de datos se construyó y se empleó una entrevista semiestructurada. De acuerdo con Díaz-Bravo *et al.* (2013), el recurso de la entrevista es útil en la medida en que se comporta como un diálogo coloquial donde se tiene en cuenta un fin determinado, y se recopila una información más completa y profunda en comparación, por ejemplo, con un cuestionario. Además, permite al investigador aclarar las dudas que puedan ir surgiendo durante la conversación. En términos de investigación cualitativa, este tipo de aproximación pretende adentrarse en la vida del sujeto y, trascender, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, las zozobras y las alegrías significativas, buscando construir de manera minuciosa la experiencia del otro (Robles, 2011). En particular, la entrevista es un tipo de indagación que permite flexibilidad, debido a que las preguntas planteadas pueden ajustarse a los entrevistados (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). En el marco de este estudio, se entrevistaron ocho docentes, los cuales fueron elegidos mediante un criterio técnico no probabilístico, que permitió seleccionar casos característicos de una población, limitando la muestra solo a ellos. Así, participaron docentes del campo de formación en fundamentación, que tienen a cargo las diferentes fases del (ABP), y que, junto al maestro designado para la enseñanza de semiología, realizan toda la interacción con los estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los participantes aceptaron y firmaron un consentimiento/asentimiento informado, en donde se les puso al tanto de las implicaciones de participar en la entrevista.

El paradigma de análisis empleado fue el temático, que considera la presencia de términos o conceptos con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Este enfoque admite dos formas de análisis. La primera, es la deductiva, que busca encontrar categorías previamente establecidas y construidas mediante referentes teóricos. Y la inductiva, que no se basa en categorías, y permite que las categorías emerjan directamente de los datos analizados. Se elaboró una matriz que permitió, por medio de la codificación de las categorías apriorísticas obtenidas, cumplir con los objetivos propuestos. Posteriormente, se realizó una síntesis interpretativa de las experiencias y se determinaron los elementos sobresalientes de la enseñanza de la semiología en su conjunto, para dar cuenta de lo que se realiza, cómo se hace y lo que produce. Por último, se llevó a cabo

un análisis crítico de los hallazgos, centrándose en lo que conviene observar, enfatizar y transformar para mejorar la enseñanza de la semiología. A cada participante, se le asignaron las letras “DOC”, con un número, según el orden en que fueron entrevistados.

RESULTADOS

Al validar las respuestas de los participantes, se identificaron veintiséis temas emergentes, que se ubicaron dentro de las cinco categorías apriorísticas. A continuación, se irán presentando cada uno de los temas, así como un análisis breve.

En la figura 2, se presentan las categorías apriorísticas clasificadas de mayor a menor relevancia. A su vez, por cada categoría se muestran los temas emergentes y, al igual que en las categorías, en un orden de relevancia según los resultados.

Conocimiento y actitudes frente al proyecto educativo institucional (pei) en relación con la semiología

Con esta categoría, de los fragmentos analizados, surgieron cinco temas emergentes. A continuación se presentan los resultados de cada uno:

Visibilidad en la malla curricular

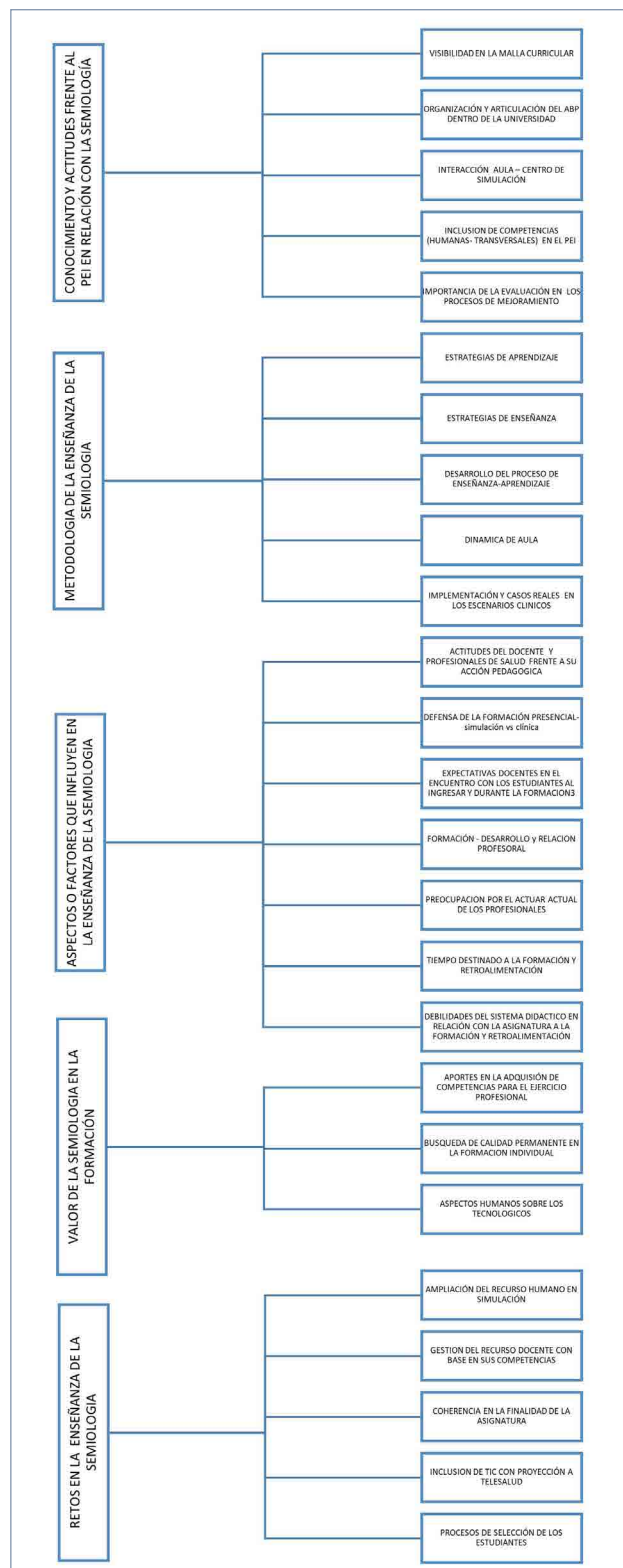
Para los participantes, la semiología se trabaja de manera significativa, desde los semestres iniciales. Con ello, se puede integrar con otras asignaturas que se ofrecen en el ciclo básico. Como conclusión, se fortalece el programa de medicina en comparación con otras ofertas académicas, teniendo a favor que desde los niveles del ciclo inicial se va reforzando lo que los alumnos requieren para el escenario clínico. De este modo, es preciso poner a esta asignatura dentro de la construcción de la malla curricular, y extenderla a niveles superiores.

Organización y articulación del ABP dentro de la universidad

Los participantes con sus apreciaciones dieron sentido a dos elementos importantes en el ABP. El primero, es que se reconoce al docente como facilitador del proceso. El segundo, es que si bien para completar las fases, se hace un ejercicio con componente teórico, también se trabaja en el desarrollo de destrezas y habilidades, lo que va dando una curva

al aprendizaje. Como resultado, los estudiantes, en el momento de enfrentar a un paciente, tienen las competencias necesarias para el contexto.

Figura 2. Categorías apriorísticas y emergentes.



Fuente: elaboración propia.

Interacción aula – centro de simulación

Los participantes consideraron que la interacción entre aula y simulación había mejorado a partir de los cursos de desarrollo profesoral en formación de ABP avanzado. Gracias a ello se pudieron evidenciar debilidades y fue posible aprovechar de mejor manera lo que se realizaba en aula. Tal fue el caso, por ejemplo, de la realización de la historia clínica y de la práctica de habilidades procedimentales del examen físico con paciente simulado. Así pues, los entrevistados manifestaron que esta relación puede ser más productiva no solo para los estudiantes, sino para los docentes.

Inclusión de competencias (humanas- transversales) en el PEI

Los participantes consideran que la institución tiene como valor: la integralidad, donde la interacción de tres saberes (ser, saber y saber hacer) es crucial. Asimismo, aseguraron que la semiología, permite perfeccionar la elaboración de una historia clínica, indagando de manera precisa a partir de una situación problema, lo que representan los primeros pasos hacia el desarrollo de las competencias del saber y saber hacer. Al mismo tiempo, se afirmó que la semiología va fortaleciendo el ser, pues es necesario para una buena relación profesional de salud –persona.

Finalmente, un participante manifestó que, para el desarrollo de la asignatura y uno de sus fines como la elaboración de la historia clínica, es vital contar con unas competencias comunicativas idóneas, haciendo énfasis en la ortografía y la redacción. De esta manera, se señaló, es posible, dar soporte a dos elementos claves en el momento diagnóstico, como son la enfermedad actual y el análisis.

Importancia de la evaluación en los procesos de mejoramiento

La idea central en este tema fue la evaluación, un momento en el que, según algunos participantes, se confronta el desarrollo de los procesos. Así se reconoce que, si bien la revisión puede ser extensa o rigurosa, también es cierto que sin la evaluación no habrá evolución o cambios. Igualmente, se hizo énfasis en algunos momentos particulares como la coevaluación y la autoevaluación. Para

cuya objetividad depende de un estado de meta-cognición. Ahora bien, también conviene subrayar, que un participante reconoce que algunos estudiantes definitivamente no aprenden durante su formación, mientras que otros llegan al escenario clínico con buenas bases. Esta consideración final es importante, pero no es el ideal, se trata de un fenómeno con potencial de ser siempre revisado y transformado.

Metodología de la enseñanza de la semiología

En esta categoría, emergieron cinco temas. A continuación, se muestran los resultados de cada uno:

Estrategias de aprendizaje

Los participantes utilizan varias estrategias en el proceso de formación de los estudiantes, por ejemplo, elaboración de videos, casos clínicos a partir de situaciones reales o de los mismos familiares de los estudiantes y, de manera frecuente el paciente simulado. Además, se destaca otra estrategia: la carrera de observación, que busca integrar varias asignaturas al final de los semestres. La ventaja de estos métodos en comparación con los de la formación tradicional, es que dan la oportunidad de desarrollar técnicas de comunicación, y van permitiendo que se lleve de manera más pausada la elaboración de la historia clínica.

Estrategias de enseñanza

En la enseñanza, los participantes proponen una fase inicial tradicional, en la que se parte de la lectura de un texto, se socializan experiencias y se visualizan videos. Luego el proceso se hace más dinámico, al incluir presentaciones, juegos y uso de casos clínicos reales avanzados. En ese sentido, habría que revisar cuál es la verdadera interacción y estrategia entre docente y estudiantes.

Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Los participantes consideraron que el desarrollo de competencias conforme se enseña la semiología, es un proceso superficial, en la mayoría de tipo memorístico. Sin embargo, un factor positivo que contrasta lo anterior, es la visita al centro de simulación, donde se ejecutan acciones sobre todo de tipo práctico, y los estudiantes encuentran un espacio ideal,

para poner a prueba lo teórico. En este contexto se posibilitan las interacciones docente- estudiantes y estudiantes- estudiantes, y así, por medio de un trabajo más tranquilo, se trabajan todos los saberes propuestos.

A causa de lo anterior, es necesario explicar cómo se dan algunos procesos en aula que, sin ser cuestionados a los estudiantes, se quedan en ejercicios de memoria y, seguramente, pobre retentiva para un uso en el futuro. Al mismo tiempo, se rescata que utilizar un espacio práctico alternativo bajo un mismo problema puede favorecer el desarrollo de varias competencias.

Dinámica de aula

En este tema se evidenció un proceso de enseñanza aprendizaje enmarcado en la jerarquía del docente sobre el estudiante. Así, el estudiante se constituye en un receptor de información, con un desarrollo unidireccional, y un cierre con pobre posibilidad de saber si se lograron los objetivos. En esta medida se refleja un estilo tradicional, y por ello la pena indagar si este es un patrón que continúa durante toda la formación o por el contrario va migrando a procesos más interactivos en aula.

Implementación y casos reales en los escenarios clínicos

En este último tema, se contemplaron los espacios donde los estudiantes tienen una interacción de manera directa con pacientes reales: las clínicas. Estos lugares brindan la posibilidad de aplicar lo aprendido en el aula, y por otro lado, no solo representan un sitio de búsqueda de datos durante la valoración, sino que permiten hacer acciones de intervención, lo que logra integrar varias asignaturas. Como se ha dicho, los escenarios clínicos facilitan la relación entre estudiantes y pacientes de una manera completa y rigurosa, y es en ellos donde de manera gradual se permite dar la oportunidad de ir aplicando técnicas comunicativas, tanto verbales como no verbales.

Aspectos o factores que influyen en la enseñanza de la semiología

En relación con esta categoría surgieron siete temas emergentes. A continuación, se describe cada uno:

Actitudes del docente y profesionales de salud frente a su acción pedagógica

Los participantes consideraron que, es necesario apartarse paulatinamente del modelo tradicional, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. A su vez, se señala que, para lograr experticia en el escenario clínico, al igual que ocurrió con muchos de ellos, se requiere tiempo. Frente a este aspecto, los entrevistados subrayaron la necesidad de contar con técnicas o formación para abordar a los estudiantes, y con tiempo protegido para un proceso de retroalimentación efectivo. Pues de no hacerse así, podría haber frustración entre los estudiantes. Al mismo tiempo, se mencionaron dos factores propios de los escenarios de práctica, y que son barreras para el estudiante: el primero, son los pacientes y los otros profesionales de salud, que no permiten interacciones entre las partes; el segundo es la escasa demostración del ejercicio clínico completo, por parte de los expertos. Por ende, si se superan estas barreras, los estudiantes tendrían una ganancia, y así podrían tener un referente para desarrollar su trabajo a futuro.

Defensa de la formación presencial: simulación vs clínica

Los participantes mencionaron que el centro de simulación tiene ventajas, porque en este espacio pueden ir desarrollando diferentes habilidades comunicativas, que son necesarias para interactuar con el paciente. Además, se resalta la tecnología, que simula características muy cercanas a las de un caso real. Sin embargo, no son 100 % similares, lo que lo vuelve a su vez limitante. En todo caso, la simulación, da lugar a actividades como el juego de roles o el paciente simulado, que fortalecen las relaciones interpersonales. Por otra parte, los escenarios de práctica suponen otra forma de desarrollar dichas habilidades y adquirir conocimiento con más sencillez, hacer una búsqueda activa de pacientes para realizar toda la historia clínica.

Por consiguiente, es propicio decir que ambos espacios, los de simulación y los de práctica, cumplen una función en el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los estudiantes. Por esto, son complementarios para la formación y el uso de la asignatura de semiología.

Expectativas docentes en el encuentro con los estudiantes al ingresar y durante la formación

En este caso los participantes afirmaron que es importante reconocer desde la misma entrevista de ingreso, si los estudiantes tienen vocación hacia la profesión, así como competencias comunicativas y de trabajo en equipo. Sin embargo, también se afirmó que durante la formación, se observan serias debilidades en estos temas. La institución garantiza en su malla curricular, algunas electivas que intentan ayudar a fortalecer esas habilidades, pero aun así algunos estudiantes, no reflejan ver mejoría en su desempeño. Los participantes señalaron las personalidades de los estudiantes, como una característica que puede facilitar o no su participación y, con esto, la mejora en los escenarios.

En conclusión, desde el mismo comienzo del proceso, los participantes guardan expectativas para trabajar con los estudiantes, pero, a pesar de su disposición, sus bases comunicativas y, las tecnologías, en algunos casos no se finaliza un producto que responda a los objetivos propios de la asignatura. Es interesante cómo uno de los entrevistados propuso repensar la forma de enseñar, teniendo en cuenta que estos estudiantes deben tener áreas del cerebro diferentes.

Formación - desarrollo y relación profesoral

Con respecto a preparación y las herramientas de formación de los docentes, cabe resaltar el hecho de que los participantes consideren importante que un profesor no solo cuente con los conocimientos necesarios para la enseñanza de la semiología, sino con experiencia y conocimientos en pedagogía, de modo que las estrategias didácticas puedan ser significativas para los estudiantes. No obstante, valdría la pena preguntarse: ¿qué conocimientos son necesarios en la enseñanza de la semiología? Finalmente, se observó que la creación de redes entre profesores, para compartir sus conocimientos disciplinares y pedagógicos podría enriquecer más el proceso para todos.

Preocupación por el actuar actual de los profesionales

Para los participantes, el disminuir las horas de enseñanza de la semiología, tiene notorias implicaciones

en varios aspectos: su valor, su práctica, su proceso y la atención del paciente. Por lo tanto, al ponderar el modelo paraclínico se evidencian efectos negativos como un bajo proceso, cuidado, comprensión y prevención de las enfermedades, un menor conocimiento en la construcción y el seguimiento de las historias clínicas, y un reducido o nulo seguimiento de lo que les sucede a los pacientes.

Una de las explicaciones que se le dan a este fenómeno, tiene que ver con el cambio del modelo francés al estadounidense, lo cual expone la incidencia de los enfoques internacionales tanto en la enseñanza-aprendizaje de la semiología clínica, como en su aplicación. Frente a esta última, en particular la influencia de estas posturas ha implicado que los médicos dejen de hacer exámenes físicos. Otra de las razones atribuidas al actuar de los profesionales actuales tiene que ver con las formas de operar del sistema de salud en Colombia, pues los obliga a atender un gran volumen de pacientes y propicia problemas para brindarles un seguimiento a sus enfermedades o procesos. De este modo se dificulta una atención en la que se priorice el bienestar de la persona y el propio sostenimiento de la salud por parte del paciente.

Tiempo destinado a la formación y retroalimentación

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los participantes detectaron ocasiones en que los estudiantes no logran consolidarse durante el semestre. Esto se debe a que el tiempo disponible para la cantidad de estudiantes incide en el seguimiento y acompañamiento personalizado, que en ocasiones se vuelve complejo dadas las labores de los docentes y la carga académica. Finalmente, las correcciones, las retroalimentaciones y la mejora de las habilidades de los médicos en formación, están mediadas por la disponibilidad de tiempos y espacios para las clases. Valdría la pena entonces si desde la malla curricular es posible mediar y abordar estas problemáticas que se presentan con relación al tiempo y que enriquecen la semiología misma.

De acuerdo con lo anterior, la educación personalizada, guiada, acompañada y retroalimentada resulta ser uno de los métodos de enseñanza-aprendizaje más deseados por los docentes, en términos de la calidad que se puede obtener. Sin

embargo, este tipo de formación en ocasiones resulta difícil dadas las condiciones y posibilidades de la institución y también depende de las temáticas que se quieran abordar durante un tiempo determinado, pues, como lo expresaron los participantes, en ocasiones resulta imposible revisar ciertas temáticas en un mismo semestre debido a su profundidad.

Debilidades del sistema didáctico de la asignatura en relación con la formación y retroalimentación

Los participantes, manifestaron que les resulta necesario continuar construyendo un modelo pedagógico flexible, articulado con diferentes modos de enseñar la semiología y de vínculo con los estudiantes. En ese sentido, valdría la pena preguntarse cómo seguir consolidando el modelo ABP articulado con modelos tradicionales y contemporáneos, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes y el tiempo para abordar las temáticas sugeridas para la asignatura. Como en todas las disciplinas, el tiempo de retroalimentación de cualquier producto es necesario, pero insuficiente.

Valor de la semiología en la formación

En esta categoría surgieron cinco temas emergentes. A continuación, se describe cada uno:

Aportes en la adquisición de competencias para el ejercicio profesional

Los participantes destacaron el papel fundamental que tiene la semiología, no solo para la formación de los futuros médicos, sino también en la práctica profesional. En esta disciplina ocurre una integración de los saberes, que permite una comprensión amplia de lo que le ocurre al paciente. De esta forma, propicia un aprendizaje significativo, crítico, profundo, imprescindible para los estudiantes, por sus repercusiones en la salud de los pacientes y en el funcionamiento del sistema de salud en Colombia.

Búsqueda de calidad permanente en la formación individual

Es importante resaltar el valor que los estudiantes le dan a esta asignatura, en tanto que la priorizan en sus procesos de formación. Esto evidencia que los estudiantes en su educación se hacen conscientes

de la necesidad de aprender y aplicar la semiología durante su vida universitaria y a nivel profesional.

Aspectos humanos sobre los tecnológicos

Los participantes destacaron la necesidad de comprender al ser humano en sus múltiples dimensiones, como las emociones o el lenguaje no verbal, más allá del síntoma o el dolor localizado. En ese sentido, es preciso establecer un contacto médico-paciente para reconocer qué le sucede a este último y cómo tratarlo y hacerle un seguimiento. También se consideró relevante el conocimiento adquirido a través de la experiencia, por parte de los médicos que han tenido una larga trayectoria en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la semiología.

Lo anterior, da pie para preguntarse si: ¿en los espacios educativos se da cabida a la aprehensión de esta construcción de conocimiento que está atravesado por la experiencia empírica? De hecho, estas necesidades y consideraciones para tener una enseñanza significativa de la semiología enfrentan una problemática con relación al uso de algoritmos o robótica para la atención y el seguimiento de los pacientes, al tiempo de no considerar a los médicos no adscritos en el ejercicio clínico por su edad. Estas prácticas evidencian las tensiones que suscita pensar los modos de aprendizaje y la ejecución de la semiología de forma presencial con el uso de nuevas tecnologías, pues plantea cambios en la manera de llevar la semiología a la práctica y, por ende, ajustes epistémicos y de aprendizaje de esta.

Retos en la enseñanza de la semiología

En esta categoría emergieron cuatro temas. A continuación, se describe cada uno:

Ampliación del recurso humano en simulación

Los participantes afirmaron que es necesario considerar la ampliación del recurso humano dentro del área, con el objetivo de lograr mejores espacios de educación. A su vez, hicieron notar que se requiere un personal con especialidad en docencia y optimizar el tiempo de las actividades. De tal forma es posible inferir la demanda de tres elementos que se han notado con anterioridad: tiempo, procesos personalizados en la enseñanza-aprendizaje y te-

ner en cuenta los saberes en pedagogía por parte de los mismos profesores para una formación significativa.

Gestión del recurso docente con base en sus competencias

Los docentes consultados expresaron que se requiere incluir formación disciplinar específica en el centro de simulación, con miras a brindar un buen desarrollo y mantener coherencia en las actividades con los estudiantes. En ese sentido, les pareció necesario incluir profesores médicos para el área de medicina y jefes para el área de enfermería. En este punto, valdría la pena preguntarse si la información que debe ser enseñada-aprendida necesariamente ocurre en tanto hay un conocimiento disciplinar o, si, por el contrario, obedece a unos conocimientos transdisciplinarios que pueden proveerse de manera adecuada en la medida en que los domina un profesional de la salud.

Con relación a lo anterior, es pertinente pensar en la construcción de prácticas en la enseñanza-aprendizaje de la semiología que consideren no solo los conocimientos disciplinares sino las necesidades que tiene que satisfacer esta formación. Así sería posible tener en cuenta los requerimientos en la cantidad y la calidad docentes y los modos de estructurar la semiología de forma que los estudiantes puedan aprenderla de una manera amplia y profunda y, en definitiva, evitar la falta de motivación para ejecutar sus prácticas.

Coherencia en la finalidad de la asignatura

En este punto los participantes hicieron visibles las múltiples dimensiones que hay en el conocimiento, la comprensión y el tratamiento de temáticas en la semiología. En ese sentido, es válido cómo dialogar con esas múltiples formas de hacer y conceptualizar la semiología. Incluso, como mencionó uno de los docentes, sería apropiado evaluar cómo unificarse los modos de hacer la semiología, sin que ello implique su reducción a un único método y teorización, pues las aproximaciones a la asignatura que cada profesor propone son válidas en la mayoría de los casos. Ahora bien, en esa medida, es igual de importante asegurar que estos enfoques particulares de cada maestro estén lo suficientemente sustentados, tratados y abordados,

con miras a que, su réplica en la enseñanza-aprendizaje tenga toda la robustez teórica y de aplicabilidad acertada.

Inclusión de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) con proyección a telesalud

En las entrevistas los docentes llamaron la atención sobre uno de los escenarios a los que estarán enfrentados los profesionales de la salud dada la implementación de las nuevas tecnologías en la atención a los pacientes. En ese sentido, es importante considerar la formación a los estudiantes en el abordaje de los pacientes desde el uso de las TIC. Al respecto, destaco la diferencia que existe entre atender a un paciente de modo presencial y hacerlo desde la virtualidad.

De acuerdo con lo anterior, sería necesario considerar las tensiones, las posibilidades y las preguntas que suscitaría la implementación de las TIC en la semiología. Igualmente, es clave contemplar, los cambios en la relación médico-paciente, las implicaciones positivas y negativas en la atención a través de las tecnologías y el vínculo entre la presencialidad y la virtualidad para tratar a un paciente.

Retroalimentación permanente universidad-escenario clínico

Otro tema que se planteó en el marco de la investigación es si la relación entre la academia y la clínica se está dando de la mejor forma para que los estudiantes puedan desempeñarse; si la universidad responde a las demandas de la clínica o, incluso, contribuye a que los estudiantes adopten una posición crítica frente a los modos en que estas instituciones operan. Así pues, se propuso evaluar si la facultad mantiene y propicia esta relación entre estos tres procesos, a la vez que, genera una enseñanza-aprendizaje significativa de cara a las problemáticas de cada estudiante y de la realidad que vive el contexto de la salud en Colombia.

Procesos de selección de los estudiantes

Por último, los participantes llamaron la atención sobre dos elementos dentro de la formación en la universidad. El primero, tiene que ver con la necesidad de que la facultad realice procesos de evaluación indicados para el modelo de aprendizaje que

proponen. En ese sentido, según observaron los docentes, procesos pedagógicos y de formación profesional pueden tener mejores resultados, tanto para la facultad como para los mismos profesionales. En segundo lugar, se sugirió pensar desde la facultad, en el tipo de estudiantes que desea acoger y cómo proveer una educación que, más que imposibilitar al estudiante, desarrolle sus fortalezas.

DISCUSIÓN

Al analizar los resultados de la investigación, desde las cinco categorías apriorísticas establecidas, en primer lugar, se revela que la semiología se aborda en los semestres iniciales, pero no se evidencia en el documento maestro ni en la malla curricular. Así se plantea lo que Centeno y Grebe (2021) denominan "currículo oculto" en la enseñanza de las ciencias de la salud, cuya influencia en la formación es importante reconocer.

Por otra parte, frente a la concepción de que el solo hecho de realizar acciones es suficiente, Sandrino *et al.* (2020) se oponen argumentando que la propia concepción no basta, en cambio se necesita una estructura metodológica en todos los niveles. Al respecto, se destaca que el sistema didáctico instaurado en la institución abordada, ha sido beneficioso, al darles fortalezas a sus docentes facilitadores. En su revisión, Barrios *et al.* (2017), destacan este aporte y muestran con respecto a otros modelos locales, que se cumplen elementos en la formación, pero también ponen en juicio la necesidad de ir involucrando diferentes enfoques y didácticas para potenciar la formación.

En efecto, la simulación puede desempeñar un papel importante en la apertura a nuevas aproximaciones pedagógicas. De hecho, la interacción entre aula y simulación ha sido posible gracias a los cursos y diplomados de formación continuada, donde los docentes exponen sus puntos de vista. De la misma forma, Sandrino *et al.* (2020), destacan cómo este mecanismo fomenta mejores estrategias basadas en el trabajo y en la supresión de barreras. Asimismo, Ruiz (2018) confirma en su trabajo que, los profesores requieren espacios para su participación, y Jiménez-Cruz (2019), entretanto, concluye que el reto educativo está en enfocarse en las capacidades humanas y alejarse de la burocracia.

En cuanto, a las competencias transversales y comunicativas, aún falta trabajo. Mezquia, *et al* (2019; Ferreria, *et al* 2015), por ejemplo, consideran que es necesario incluir habilidades comunicativas, ya sea como estrategia curricular independiente o como parte de la estrategia educativa declarada.

Finalmente, la primera categoría presenta la evaluación como un proceso de mejora que requiere seguimiento, pues los resultados no muestran la realidad, ya que algunos estudiantes siguen avanzando sin tener buen desempeño. Esto concuerda con lo hallado por Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes (2013) quienes señalan que, la enseñanza se centra en la consecución de resultados para exámenes. Así mismo, Pineda *et al.* (2014) y Gutiérrez *et al.* (2017), proponen la necesidad de evaluar las estrategias curriculares y, didácticas, así como reorganizar contenidos y objetivos de aprendizaje, en función de las necesidades del profesional del momento.

En la segunda categoría, centrada en la metodología de la enseñanza, la investigación muestra que el cuerpo docente utiliza diversas estrategias, tales como elaboración de videos, paciente simulado, presentaciones orales, lectura de textos y carrera de observación (esta última no había sido evidenciada en estudios previos). Entre estas alternativas pedagógicas, Pineda *et al.* (2014), destacan en particular las ventajas del paciente simulado a la hora de desarrollar competencias comunicativas, aunque en su momento pocas instituciones hacían uso de este recurso. Ahora bien, Grau *et al.* (2015) consideran por su parte que recurrir a paciente reales supera con creces la exposición a pacientes simulados o la prueba de competencias objetiva estructurada. De cualquier forma, como lo mencionan Marín (2017) y Casademont (2018), el estudiante es quien, ante todo, debe asumir el protagonismo de su aprendizaje, mientras que el docente está obligado a proponer tareas motivadores y alejadas en lo posible de clases magistrales.

La investigación evidencia que la dinámica de aula refleja un grado de interacción entre docentes y estudiantes, pero no indica con exactitud si se logran todos los objetivos propuestos. Esto contrasta con el trabajo de Marín (2017), donde se evidenció que la interacción social era unidireccional. Este mismo autor plantea que, en general, se da un proceso de heteroevaluaciones donde se tiene una percepción

informal y no se utilizan instrumentos de evaluación extensos. Así como plantea Ruiz (2018), el aprendizaje centrado en el estudiante no es entonces una realidad en el aula; el modelo tradicional puede estar aún en la mente de docentes y estudiantes. Por lo tanto, es importante revisar esos instrumentos y tal vez caracterizarlos mejor.

De igual modo, en este estudio los participantes afirmaron que la acción de los estudiantes en los escenarios clínicos es necesaria. Esta postura la comparten Mezquia *et al.* (2019), quienes consideran importante buscar una integración asistencial, que, bajo una forma organizada de la enseñanza, aporte finalmente al cumplimiento del perfil que se declara en el plan de estudios.

Dentro de la tercera categoría aparecen los factores que influyen en la enseñanza de la semiología. La investigación mostró una preocupación acerca de la actitud de los docentes frente a su acción pedagógica, y los participantes reconocieron que se necesita tiempo para aprender y aplicar. Frente a esta postura, Casademont (2018) plantea que se requiere libertad de acción en la búsqueda de nuevas formas de explorar, reflexionar y criticar con los estudiantes cómo fue el proceso de enseñanza. Por otra parte, sería valioso que el docente fuera modelo, realizara por completo el ejercicio clínico frente a los estudiantes y ayudara a confrontar la negación de la valoración que suelen hacer los pacientes.

En esta materia, Lifshitz-Guinzbarg (2012) indica que los profesores son modeladores de conductas, vigilantes de los progresos de los estudiantes, orientadores y testigos del dominio para que estos últimos sean egresados competentes. Así mismo, Mezquia *et al.* (2019), recalcan que es necesario que todas las disciplinas del ciclo clínico se preocupen por la adquisición y aplicación del método clínico por parte de los estudiantes y consideran que cuanto más temprano un estudiante sea sometido a la necesidad de resolver problemas, más oportunidad tendrá de acumular experiencias bajo una supervisión.

Del mismo modo, la investigación mostró que los docentes tienen expectativas acerca de los estudiantes con los que se desarrolla la formación. Desde el momento de la entrevista, los maestros identifican motivación, pero no todos los aspirantes

logran responder debido a que tienen vacíos en conocimientos previos. La tecnología pareciera ser un factor de ayuda, pero tampoco es claro si, en efecto, proporciona apoyo. Esto concuerda con los hallazgos de Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes (2013), en términos de que una enseñanza práctica de calidad demanda no solo actitud e interés, sino conocimientos previos. Entretanto, Casademont (2018) cuestiona al profesor por pretender educar, si ni él mismo cuenta con las capacidades tecnológicas que si tienen estas generaciones. Esto último también se presentó en la investigación actual, lo que deja abierta la posibilidad de repensar cómo enseñar en esta era tecnológica.

Otro aspecto que también han señalado en otros estudios es la formación que deben tener los profesores, no solo desde lo disciplinar sino desde lo pedagógico, aunque no se especifica qué conocimientos en particular debería tener quien dicte semiología. En uno de los trabajos, Pineda *et al.* (2014) caracterizan de forma superficial el perfil de una persona que enseña semiología, que corresponde a médicos generalistas, con tendencia a que sean médicos familiares. Ahora si bien, estas posturas proponen miradas importantes, no se debe dejar de lado el punto de vista de aquellos que ejercen la medicina general, para la cual se están formando los estudiantes de pregrado.

Como cierre de esta tercera categoría, la investigación refleja, un factor relacionado con el “modelo paraclínico”. Este enfoque, surgido de reformas internacionales que centran la atención de los pacientes, en los resultados paraclínicos, desestima el valor de un examen físico completo. Este patrón es evidente inclusive en Colombia dado el alto volumen de pacientes que se deben atender. Sin embargo, es importante tener en cuenta, según Pineda *et al.* (2014), que cada uno de estos modelos tiene una justificación en el tiempo y suelen transformarse. Por ende, la reflexión debería centrarse en cómo hacer ajustes desde la universidad y no en dejar la atención de los pacientes para enfocarse en lo particular, dando frutos solo a un sistema de producción.

Dentro de la cuarta categoría, la investigación presenta la relevancia que la semiología tiene para los participantes, no solo durante la formación, sino más allá del ejercicio profesional, para lograr un

adecuado contacto con el paciente. En ese tenor, Casademont (2018) sugiere garantizar el desarrollo de competencias para que se solucionen los problemas del paciente con técnicas impecables.

Por otra parte, entre los participantes de la investigación surgió la noción de que el aspecto humano siempre deberá ser importante, a pesar de que hoy en día se cuenta con las tecnologías. Si bien estas han apoyado en los procesos de formación, no se puede permitir que superen la relación entre personas. Para ese fin, es conveniente aprovechar a aquellos docentes que a través del tiempo han consolidado su experiencia y pueden dar elementos a las nuevas generaciones para atender a sus pacientes. Como se afirmó anteriormente, Lifshitz-Guinzberg (2012) ya consideraba que la enseñanza iba a ser un reto para las escuelas en cuanto a modernizar las actividades y aprovechar las tecnologías, pero preservando a su vez las cualidades de humanismo y profesionalismo. Así mismo, Oliverio y Barráez (2011) anotan que el examen físico y la tecnología se complementan, y aconsejan no creer que la tecnología tiene poderes sobrenaturales. De igual modo, con los resultados y contrastes presentados, la investigación no desconoce que la formación también debe proyectarse hacia procesos de telesalud.

En la última categoría se plasman los hallazgos en torno a los retos que surgieron para que se consolide la enseñanza de la semiología. En primera instancia, la investigación revela la necesidad de una ampliación del recurso humano, teniendo en cuenta los tiempos que se le asignan con miras a que pueda desarrollar mejor su trabajo, pues no tiene sentido contar con formación pedagógica, si no es posible aplicar los conocimientos. Esta conclusión es similar a lo que Núñez-Cortés y Gutiérrez Fuentes (2013) recomiendan para los planes de estudio, esto es, considerar un personal docente calificado y, al mismo tiempo asignarle una proporción racional de número de estudiantes para trabajar. En el caso del presente estudio, la institución que integran los participantes intenta, en efecto, fijar un número de estudiantes debido a que hay espacios donde la parte procedimental es el fuerte, aunque se siguen requiriendo tiempos más amplios para garantizar calidad.

También en esta categoría, los participantes propusieron que se consideren los conocimientos disciplinares de los docentes, para de esta forma generar

el proceso de enseñanza-aprendizaje según el nivel y el profesional que se pretende formar. Esta observación obedece al hecho de que la institución para la que trabajan les asigna en algunos momentos de la formación de profesionales ajenos a la medicina, algo que lleva a estos profesores a una falta de motivación. En la literatura no se muestra esta situación de manera puntual, pero en el trabajo de Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes (2013) se podría asociar a que los docentes se sientan poco valorados o motivados en su labor educativa, si bien en este caso se mencionan otros factores como el económico y la resistencia al cambio, que no fueron tocados a fondo por los entrevistados.

Otra propuesta a la luz de la investigación es que los docentes que están relacionados con la enseñanza de la semiología se formen de manera continua en la asignatura y, a su vez, evalúen nuevas formas de llevarla a los estudiantes. Serra y Viera (2014), concuerdan con esta postura en la medida en que afirman que los docentes encargados de la asignatura deberían dominar el programa de estudios con su PEI y malla curricular, así como conocer los objetivos y las orientaciones metodológicas y didácticas. De tal forma, una revisión de todas las asignaturas semestre tras semestre podría aportar beneficios, pues cada grupo de estudiantes tiene particularidades de aprendizaje y bases que sería bueno conocer antes de recibirlos.

Como resultado final, se plantea que todas las consideraciones previas para dar una enseñanza exitosa, dependen siempre de que todos los actores del proceso institución y docentes de los diferentes niveles de formación y que trabajan diferentes competencias estén interconectados. La institución analizada en esta investigación, con su formación continuada, parece estar cumpliendo con este propósito. En ese sentido, su enfoque concuerda con el de Marín, (2017), quien afirma que perfeccionar los programas de formación docente podría facilitar espacios de reconstrucción de estructuras mentales y contradicciones pedagógicas, que llegan a ser objeto de estudio y transformación. A su vez, Navarro (2022) considera importante realizar lo que llama una meta evaluación a los procesos, para que sean flexibles y lleve a una aproximación de las realidades según el contexto. Este debería ser un primer paso en la institución para hacer una verdadera evaluación del

proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura y su impacto.

CONCLUSIONES

En su mayoría, los docentes que enseñan semiología en la institución evaluada, mostraron que conocen sobre los aspectos entorno a la asignatura. Sin embargo, al igual que en otros estudios, consideran que el acercamiento a la semiología, adopta un enfoque más bien superficial y se siguen evidenciando puntos generales y algunos particulares dentro de la entidad para considerar y con potencial de ser mejorados.

En términos generales, surgieron temas como la importancia de la formación continua de los docentes, algo que puede aportar en el desarrollo pedagógico y a abrir espacios de reflexión sobre la práctica. Así mismo, se señala que las estrategias de enseñanza aún tienen un estilo tradicional y, si bien se enmarcan en un modelo constructivista, todavía es necesario centrar los procesos en el estudiante. Este hallazgo, concuerda con el hecho de que estos profesores, perciben que sus estudiantes obtienen aprendizajes memorísticos y enfocados en resultados de exámenes. Por ende, se propone que en cada parte de la enseñanza se haga un riguroso ejercicio de evaluación.

Siguiendo con las generalidades, también se destacó que el tiempo influye en el desarrollo tanto disciplinar como pedagógico y en que este no se pueda explotar como debe ser. Una medida inicial al respecto, sería ampliar la planta docente. Asimismo, en lo general, es importante un acercamiento temprano del estudiante al escenario clínico y tener cuidado al proponer un modelo basado en paraclínicos que haga que se pierdan el humanismo y el profesionalismo. Por otro lado, en lo particular, los docentes reconocen la importancia de la semiología. Ahora bien, aunque saben que esta asignatura se desarrolla desde los primeros semestres, también es cierto que no potencian esas habilidades en el resto de la formación.

Además, se observa que la articulación con un centro de simulación parece favorecer competencias requeridas para los futuros profesionales en el encuentro con los pacientes. Sin embargo, este progreso, no se evalúa de manera específica, sino en ciertos momentos. Valdría la pena pensar entonces si con el ABP se pueden articular otros modelos.

Los docentes destacan también que tanto para la elaboración de una historia clínica como para una entrevista médica se requiere de competencias transversales, que muchas veces se espera los estudiantes tengan previamente a la vida universitaria, pero esto no ocurre. Por ello, hacer una retroalimentación de ingreso y durante el proceso (individual y grupal) sería útil. De igual forma, dar mayores oportunidades de exponer a los estudiantes no solo a simulación sino a pacientes reales favorecería su desempeño. Finalmente, los docentes participantes parecieran estar satisfechos con su ingreso económico y con la intención de enseñar, pero se plantea un reconocimiento de su labor (¿social?), como un deseo mayor.

Esta investigación sirvió para identificar algunos aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la semiología en una institución educativa de Colombia. Asimismo, durante la revisión de los antecedentes, se revelaron distintas causas probables de que tanto en la educación médica como en la enseñanza de la asignatura aún no se logre alinear a los actores para llevar un proceso educativo más idóneo y que apunte al perfil de profesional que busca la sociedad.

Por lo anterior, queda por decir que cada institución debería revisar sus procesos de manera conjunta, verificando más allá de lo escrito y estipulado, fijándose en todos los actores que intervienen en el desarrollo de la semiología. Esta es una medida vital toda vez que, tal como lo refleja esta caracterización, dicha asignatura es ampliamente reconocida como la piedra angular y un puente de interacción entre el paciente, su familia, la enfermedad, la sociedad y el planeta.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Durante la ejecución del trabajo y la redacción del artículo no se ha incidido en interés propio o ajeno que pueda afectar las buenas prácticas editoriales e investigativas. El actual artículo se ajusta a las imposiciones éticas en el campo de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armas, R. (2011). La enseñanza de la Semiología. Presentación del texto de Semiología de A. Goic, G. Chamorro y H. Reyes. *Revista Médica de Chile*, 139(1), 119-122. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872011000100016>

Barrios, Á. M., Caicedo, C. A. y Saavedra, T. A. (2017). Revisión sistemática rápida: referentes teóricos de la renovación curricular en las facultades de medicina. *Desarrollo Profesional Universitario*, 5(1), 12-23. <https://doi.org/10.26852/2357593x.27>

Carpinetti, J. (2017). Teorías de las migraciones, paradigmas epistemológicos en las ciencias sociales y condiciones sociales de producción. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (52), 59-79.

Casademont, J. (2018). Pathophysiology and clinical semiotics. Where are we and where should we go? *Educación Médica*, 19(1), 48-50. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.01.001>

Centeno, A. M. y Grebe, M.. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. *Investigación en Educación Médica*, 10(38), 89-95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>

Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 9(1).

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>





Eizaguirre, M., Urrutia, G., y Askunze, C. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Alboan.

Ferreira, G., Ferrández, T., Baleriola, J. y Almeida, R. (2015). Communication skills in the curriculum of Medical students from Spain (1990-2014): From the Primary Health Care to the Bologna Plan. A descriptive study. *Atención Primaria*, 47(7), 399-410. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2014.09.007>

- Herrera, A. y Serra, M. A. (2011). El proceso diagnóstico y su enseñanza en la medicina. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 10(1), 126-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180418876017>
- Goic., A. (2018). Sobre el origen y desarrollo del libro *Semiología Médica*. *Revista Médica de Chile*, 146(3), 387-390. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000300387>
- Grau, J. M., Antúnez, E. y Cobos, A. (2015). Valoración de la docencia clínica en tercer curso del Grado de Medicina: estudio secuencial de cinco cursos. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(5), 331-335. <https://doi.org/10.4321/s2014-98322015000600007>
- Gutiérrez, F., Masiá, M. y Pascual, R. (2017). Talleres integrados de medicina clínica: un enfoque innovador para fomentar la adquisición de competencias clínicas transversales en el grado de medicina. *Educación Médica*, 18(1), 13-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.08.005>
- Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. <http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones-teorico-practicas-para-sistematizar-experiencias.pdf>
- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235.
- Lifshitz-Guinberg, A. (2012). La enseñanza de la clínica en la era moderna. *Investigación en Educación Médica*, 1(4), 210-217. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572012000400008&script=sci_arttext
- Marín, R. (2017). *Reflexión de los docentes clínicos de la Universidad de Chile sobre sus prácticas de enseñanza* [Tesis para optar al título de doctor en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Santiago de Chile]. https://doctorado.umce.cl/images/PDF/TESIS/Rigoberto_Mar%C3%ADn.pdf
- Mezquía, N, Pérez, T., Pozo, S.M., Betancourt, I., González, I. y Martínez, A. (2019) *Análisis del programa Propedéutica Clínica y Semiología Médica*. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 18 (1), 114-125. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/2367>
- Navarro, 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>
- Núñez-Cortés, J.M. y Gutiérrez-Fuentes, J. A. (2013). Enseñar a ser médicos: un análisis de opinión de los médicos implicados en la docencia de la clínica práctica (II). Análisis cuantitativo de la opinión de médicos implicados en la docencia de clínica práctica. *FEM: Revista de La Fundación Educación Médica*, 16(2), 119-124. <https://doi.org/10.4321/s2014-98322013000200011>
- Olivero, R. y Barráez, C. (2011). Importancia de la semiología médica en la adquisición de las competencias de un médico. *Salus*, 15(3), 31-36.
- Pineda, C. A., García-Perdomo, H. A., Tehelen, J. P., Ruiz, O. y Yandi, J. A. (2014). Formación en semiología médica: una caracterización desde la práctica. *Educación y Educadores*, 17(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.4>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35124304004>
- Ruiz, A. P. (2018). *Resultados y percepciones de tutores clínicos en relación a la implementación de la innovación curricular en la carrera de Medicina de la Universidad de Chile*. [Tesis para optar al grado de magíster en Educación de Ciencias de la Salud, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168113>
- Sandrino, M., Hernández, N., Madraso, Y., Valdés, L. y Dopico, D. (2020). Implementación de estrategias curriculares en la asignatura Propedéutica Clínica y Semiología Médica. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 24(1), 152-161.
- Serra, M. Á. y Viera, M. (2014). Consideraciones sobre la enseñanza de la semiología, la propedéutica y el proceso diagnóstico en la práctica clínica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(1), 163-174
- Velandia, C.O. (2021). *Guía para la sistematización de experiencias*. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/9258>

Presencia curricular de la asignatura Psicología del Deporte en planes de estudio de Psicología y Educación Física en Colombia.

Curricular presence of the subject “Sports Psychology” in the study plans of Psychology and Physical Education in Colombia.

Ángela Urrea-Cuéllar¹  
Camila Gutiérrez Carmona² 
Sergio Barbosa-Granados² 

¹ PhD. Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia. Correo electrónico: amurrea@correo.iue.edu.co

² Psicóloga. Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia. Correo electrónico: camilacarmonapsy@gmail.com

³ Magister. Universidad Cooperativa de Colombia, Pereira, Colombia. Correo electrónico: sergio.barbosag@campusucc.edu.co

Recibido: 20 de enero de 2021

Aceptado: 12 de mayo de 2023

Publicado en línea: 09 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Urrea Cuéllar, A., Gutiérrez Carmona, C y Barbosa Granados, S. (2023). Presencia curricular de la asignatura de psicología del deporte en planes de estudio de Psicología y Educación Física, en Colombia. *Praxis*, 19(2), 192-204.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3911>



Mayo-agosto 2023

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo conocer la presencia curricular de la asignatura Psicología de la Actividad Física y del Deporte en los planes de estudio de los programas de Psicología y Educación Física en Colombia. Correspondió a un estudio descriptivo y transversal que tuvo en cuenta 133 programas de Psicología y 45 de Educación Física, registrados en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior. Dentro de los resultados se evidenció mayor presencia de la asignatura en los programas de Educación Física, con un 48,88 %, que, en los programas de Psicología, con un 39,06 %. Se concluye que la asignatura de Psicología del Deporte tiene mayor presencia en programas de Educación Física que en Psicología, lo que vislumbra el proceso interdisciplinar y transdisciplinar del objeto de estudio. Este es también un llamado a los programas de Psicología a incluir en sus planes de estudio este campo, lo que permitiría un diálogo más profundo y colaborativo con las ciencias del deporte, en consonancia con el enfoque transdisciplinario que aborda las complejidades de esta área.

Palabras clave: psicología; actividad física; deporte; educación física; planes de estudio.

ABSTRACT

The objective of this study was to know the curricular presence of the Psychology of Physical Activity and Sport subject in the study plans of the Psychology and Physical Education programs in Colombia. It corresponded to a descriptive and cross-sectional study that took into account 133 Psychology programs and 45 Physical Education programs, registered in the National Higher Education Information System. Within the results, a greater presence of the subject was evidenced in Physical Education programs, with 48.88%, than in Psychology programs, with 39.06%. It is concluded that the Sport Psychology subject has a greater presence in Physical Education programs than in Psychology, which glimpses the interdisciplinary and transdisciplinary process of the object of study. This is also a call for Psychology programs to include this field in their study plans, which would allow for a deeper and more collaborative dialogue with sports science, in line with the transdisciplinary approach that addresses the complexities of this area.

Keywords: psychology; physical activity; sports, physical education; study plans.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la psicología del deporte en los planes de estudio de las universidades es innegable en la actualidad. Esta disciplina se ha convertido en un componente esencial para formar atletas completos y mejorar el rendimiento deportivo en todos los niveles. En primer lugar, la psicología del deporte ayuda a los deportistas a desarrollar una mentalidad sólida y resiliente, lo que les permite enfrentar la presión y el estrés competitivo de manera efectiva. Además, promueve la motivación intrínseca y el compromiso a largo plazo con la práctica deportiva, lo que es fundamental para el éxito a largo plazo. Además, esta rama de la psicología también desempeña un papel fundamental en la prevención y rehabilitación de lesiones, ya que puede ayudar a los atletas a manejar el dolor y la ansiedad asociados con las lesiones deportivas.

Con el transcurso del tiempo, la Psicología de la Actividad Física y del Deporte (PAFD) ha ido teniendo un campo de aplicación más amplio, lo cual ha permitido su definición y desarrollo. El trabajo realizado por McCullagh *et al.* (2014) resalta que la primera vez que se utilizó el término *psicología del deporte* fue en el artículo denominado *La Psychologie du Sport*, el cual fue publicado en 1900 por el padre de los Juegos Olímpicos modernos: Pierre de Coubertin. Adicionalmente, el desarrollo histórico enunciado por Briones-Arteaga (2016) resalta que este campo tiene sus inicios en el siglo XX, en países como Rusia, Alemania y Estados Unidos, y basa la labor del psicólogo del deporte (PD) en dos perfiles: el “desarrollista”, en el que el especialista se centra en el deportista como cliente; y el “terapéutico”, en el cual el PD se relaciona con el deportista como paciente según sus objetivos. A su vez, Cruz y Cantón (1992) exponen que existen evidencias de que la psicología del deporte inició con trabajos de la psicología experimental, porque tuvo interés en la perceptivo-motriz que tiene el ser humano y en su respuesta de rendimiento en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

La Asociación de Psicólogos Americanos, APA (2012), en su división 47, expone que la PAFD es el estudio científico de los factores psicológicos que están mancomunados con la participación y el rendimiento en el deporte, el ejercicio y otros tipos de actividad física. Este campo de la psicología con el tiempo ha incluido todo tipo de población: niños, jóvenes,

adultos y ancianos (APA, 2012). En resumen, la PAFD se encarga de estudiar los aspectos psicológicos durante la actividad física, ya sea orientada al rendimiento o al bienestar físico y psicológico (Weinberg y Gould, 2010), y de tener en cuenta los efectos de la participación en el deporte (Williams, 1991). Por su parte, Gil (2003) expresa que el PAFD tiene en cuenta la triada deportiva, es decir, los aspectos cognitivos, conductuales y emocionales, los cuales deben de ser potenciados para mejorar el rendimiento deportivo.

En este sentido, Sánchez Jiménez y León Ariza (2012) hacen un recorrido teórico y conceptual de la psicología del deporte y destacan los tres ejes en los que se desarrolla esta ciencia: (i) investigación, (ii) enseñanza y (iii) asesoramiento. Estos ejes están establecidos por los procesos psicológicos básicos que se involucran en la práctica del ejercicio y del deporte (motivación, ansiedad, atención concentración, etc.) y determinan los ámbitos de acción, como pueden ser los campos relacionados con el deporte, la salud, la discapacidad y el deporte infantil. Estos son mediados por los diferentes agentes que están involucrados en el deporte como los padres de familia, los entrenadores, el árbitro o los jueces, los directivos, entre otros (Cantón, 2010).

En la década de los setenta existió un énfasis creciente en la práctica profesional de la psicología del deporte. Fue así como salió del espacio de confinamiento de los laboratorios, para utilizar metodologías experimentales que se enfocaron en que los atletas tuvieran un mejor y mayor rendimiento (Petrie, 2019; Winter y Collins, 2016; Wrisberg y Dzikus, 2016). En este período, en países como Alemania, España, Inglaterra, Estados Unidos y Canadá se dieron los inicios de aplicación de la psicología en el deporte, aunque se dio solamente con los profesionales en educación física, quienes identificaron la importancia de trabajar las variables psicológicas (Cruz Feliu, 2002; Dosil, 2008) como “el tiempo de reacción, las motivaciones hacia la práctica deportiva, el poder mental, las tensiones y la personalidad del deportista” (Casis y Zumalabe, 2008, p. 5) y la relación entre la pedagogía y la psicología (Cagigal, 1962, 1963 y 1964, citado por Pérez Córdoba y Estrada Contreras, 2015).

La PAFD en Colombia tuvo sus inicios en el año 1973 con la realización del “Curso Suramericano de Psicología del Deporte”, el cual se llevó a cabo con el auspicio de Coldeportes Nacional. Para el siglo XXI se ha

evidenciado un avance en cuanto a congresos, diplomados y otros eventos académicos, entre los que se encuentran la creación de la primera especialización en el área, denominada Especialización en Psicología del Deporte y el Ejercicio, en la Universidad El Bosque en Bogotá (Serrato, 2008).

En el 2012 se ofertó el Diplomado de Medición Psicológica e Interdisciplinar en Deporte, en la Universidad El Bosque, e igualmente se ofertaron dos diplomados, uno en Psicología Aplicada al Deporte y la Actividad Física para la Salud, en la Universidad de San Buenaventura (Medellín), y la UNICAB presentó el Diplomado Psicología Deportiva con PNL para Entrenadores de Excelencia. Para el año 2015 la Universidad Cooperativa de Colombia (sede Pereira) ofertó el Diplomado en Psicología del Deporte, Actividad Física y Salud, y se creó la segunda especialización en el país, denominada Especialización en Psicología de la Actividad Física y del Deporte, en la Institución Universitaria de Envigado (Resolución del MEN N° 10560 del 14 de julio de 2015). De hecho, en estos dos últimos años en Colombia se han realizado eventos en los cuales ha habido representación de esta área de la psicología y también se ofrecen dos diplomados: Diplomado Coaching y Psicología del Deporte de la Universidad Manuela Beltrán, y otro ofertado por la Universidad Católica Luis Amigó.

Tal como refiere Barbosa (2007), se ha tenido avance en esta área aplicada de la psicología, aunque “en Colombia, y hablando de la realidad nacional, solo existe una especialización en la ciudad de Bogotá. Esto genera incertidumbre respecto a la psicología del deporte en Colombia” (p. 60). Por ende, es necesario incentivar en los pregrados la inclusión de esta asignatura que, como se describió anteriormente, hace parte del estudio del comportamiento de los seres humanos que están relacionados con la práctica del deporte o la actividad física. Del mismo modo, Álvarez *et al.*, (2018) hacen énfasis en los procesos investigativos, los cuales se deben fortalecer para tener un mayor divulgación y desarrollo científico del campo. Durante el año 2019 y 2020 se ha aumentado la producción científica y se encuentran artículos referidos a la psicología del deporte y la discapacidad (Hernández Roldan *et al.*, 2020); otros se centran en los hábitos de vida, es decir, en la calidad de vida, que es una de las aristas de estudio de este campo (Urrea Cuéllar *et al.*, 2020) y se tienen

en cuenta otras poblaciones que están inmersas en la práctica del deporte (Aguirre-Loaiza, *et al.*, 2020).

En un estudio bibliométrico llevado a cabo por Omedilla *et al.*, (2017) en España, se identifican diversas variables, entre ellas los temas que más se estudian o revisan en las tesis doctorales. De ellos se destacan el estudio de los aspectos psicológicos en relación al rendimiento deportivo, los procesos en la iniciación deportiva, el ocio y tiempo libre, el deporte para personas en situación de discapacidad, la organización deportiva y otros, lo cual permite entrever las diferentes temáticas que se pueden abordar en este campo.

Por consiguiente, el nivel de conocimiento de los profesionales de estas disciplinas se cruza con lo que se hace en cada uno de los programas, en especial los que trabajan con el ser humano, por lo que demanda la contribución de diferentes ciencias y profesionales. La PAFD converge en ese objeto en común, en el que dichas áreas permiten la labor profesional mediante la integración entre disciplinas (Cantón Chirivella, 2002). Por su parte, Rodríguez y Caro (2013) evidencian la creación de la “Psicología del Deporte y el Ejercicio” (Acuerdo N° 9 de 2006) y la propuesta de un perfil por competencias del PD en Colombia, el cual tiene en cuenta la formación epistemológica, teórica, conceptual, metodológica, evaluativa y diagnóstica. Este perfil va acompañado de procesos de intervención y consultoría, y está complementado por las competencias transversales que se relacionan con las habilidades interpersonales, comunicativas, profesionales y ético-legales.

En general, se destaca que el proceso de formación en psicología del deporte en pregrado es mayor en los programas de educación física o de ciencias del deporte que en los de psicología en Colombia (Barbosa, 2007; Serrato, 2005). Esto se ha demostrado en contextos en los cuales se han comparado los planes de estudio de pregrado y posgrado de educación física vs. psicología (Lewis, 2014; Reynaga-Estrada *et al.*, 2013; Souza-Neto *et al.*, 2004). No obstante, la historia de la psicología del deporte en Colombia deja entrever que uno de los primeros acercamientos a la academia se dio mediante la investigación, evidenciada en los trabajos de pregrado (tesis) de Instituciones de Educación Superior, y más adelante se extendió gracias al apoyo de la empresa privada para hacer procesos investigativos en el campo de la PAFD (Serrato, 2008).

En un estudio realizado por Hutter *et al.*, (2016) se analizaron los cursos que conducen a la formación y experiencia en la psicología aplicada al deporte en 35 programas europeos. En este se identificó que dichos programas son de diferente nivel, tamaño y enfoque, es decir, los cursos relacionados a la PAFD se encontraron a nivel de pregrado, máster y doctorado. Al respecto, Johnson (2013) evidencia que el curso de Psicología del Deporte es uno de los primeros cursos que matriculan los estudiantes de ciencias del deporte, debido a que genera gran interés por su modelo o enfoque diferencial, en el que se concibe la Psicología del deporte como una ciencia que permite desarrollar herramientas relacionadas con variables experimentales como la disciplina, el liderazgo, la motivación, la cohesión grupal, entre otros.

Dicho lo anterior, es importante estudiar la presencia curricular de la asignatura de PAFD tanto en los planes de estudio de psicología como en los de educación física, teniendo en cuenta que esta es una ciencia de soporte en todas las áreas de la cultura física, pues la PAFD estudia “el comportamiento humano en el ámbito de la actividad física y el deporte” (COP, 1998, parr. 1). De igual modo, Petrie (2019) resalta que se debe de tener una formación específica que adopte diversos tipos de capacitación y permita el desarrollo de competencias en los profesionales de la psicología del deporte.

Con el tiempo se ha hecho necesaria la enseñanza de la psicología del deporte no solo para psicólogos, sino también para las personas que están involucradas en las ciencias del deporte y de la salud, teniendo en cuenta que los profesionales en ciencias del deporte analizan el desarrollo psicomotor y evolutivo de cada persona o deportista para tener un mejor resultado con la preparación física, técnica y táctica. El entrenamiento deportivo es un complejo proceso psicopedagógico (Afón Cardoso *et al.* 2011).

De acuerdo con lo anterior, se resalta lo expuesto por Williams y Straub (1991) al afirmar que la psicología del deporte tiene como objetivo “aprender a crear un ambiente psicológico ideal permanente, que dé rienda suelta a aquellas habilidades físicas que permitan a los deportistas dar lo mejor de sí mismos” (p. 30). Por ello se le denomina de esta manera, porque tiene en cuenta “los factores psicológicos que determinan el ejercicio y la práctica deportiva; y, por otro, los efectos psicológicos que se

derivan de tal participación” (p. 29). En esto radica el interés de los educadores físicos, quienes fueron los primeros profesionales en dar indicios de este campo de la psicología antes de denominarse como tal. Fue en centros universitarios o en las propias canchas o lugares de entrenamiento donde se empezaron a realizar acotaciones psicológicas como, por ejemplo, la expresión de ciertas palabras por parte de los entrenadores que motivaran a sus deportistas antes una situación en particular (Williams y Straub, 1991; Cantón Chirivella, 2002). En esta misma línea, Gill (1986), Feltz (1992) y Morgan (1989) consideran que, para llevar a cabo una comprensión integral del deporte y lo que acontece en él, no solo a nivel físico, técnico, táctico sino también psicológico, se debe de tener una relación multidisciplinar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace referencia al pensador Cagigal (citado por Cruz *et al.*, 1990), quien en sus diferentes obras dejó expuesto su interés por la PD. Cagigal hace énfasis en el encuentro “multidisciplinar en el ámbito de la educación física y el deporte” (Cruz *et al.*, 1990, p. 203) y por ello, con la creación de la Licenciatura de Educación Física, el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid puso su sello en el plan de estudios, haciendo énfasis en los procesos psicológicos y psicopedagógicos.

En resumen, la inclusión de la psicología del deporte en los planes de estudio universitarios contribuye significativamente a la formación de deportistas más completos y preparados tanto en el aspecto físico como mental, lo que se traduce en un desempeño deportivo más exitoso y en una mayor calidad de vida para los atletas. Por consiguiente, el presente estudio pretende conocer la presencia curricular de la asignatura de Psicología del Deporte en los planes de estudio de Psicología y Educación Física, para dar una visión amplia de la correspondencia de la asignatura en el ámbito educativo, científico y profesional.

METODOLOGÍA

La metodología desempeñó un papel fundamental en este estudio, ya que orientó la forma en que abordamos la investigación. Optamos por un enfoque cuantitativo, siguiendo las recomendaciones de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), elegimos una perspectiva cuantitativa que nos permitió examinar relaciones tangibles entre variables a través

de mediciones precisas. Mediante un diseño de análisis descriptivo-transversal, investigamos la presencia de la asignatura de Psicología del Deporte en los planes académicos de las disciplinas de Psicología y Educación. La recopilación de datos se efectuó mediante la plataforma del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), complementada con encuestas a decanos en casos particulares. Esta metodología sentó las bases sólidas para el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

Diseño de la investigación

Este estudio realizó un análisis descriptivo-transversal para conocer la presencia de la asignatura de Psicología del Deporte en los planes académicos de Psicología y de educación, porque permite dar cuenta de los hechos observados en un solo tiempo, tal como lo indica Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, se accedió al Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), que brindó acceso a información de programas de instituciones educativas. A través de filtros específicos, se seleccionaron programas activos de pregrado en áreas como psicología, ciencias sociales, derecho, ciencias políticas y educación física. Se evaluó la presencia de la asignatura en los planes, cantidad de créditos, nivel y nombre de la asignatura utilizando la información disponible en las páginas web de las universidades.

En el proceso se tuvo en cuenta si la asignatura hacía parte del plan de estudios, la cantidad de créditos, el nivel en el que se ofrecía y el nombre exacto de la asignatura. Todo esto de lo que se vio en la página web de cada universidad. Después de filtrar la información en la que aparece la asignatura, se identificaron los programas en los que no aparecía en su plan de estudios y se procedió a enviar a los decanos o directores de programa una encuesta en la cual podían indicar su presencia o no en la malla curricular, el nivel en el que se ofertaba, el nombre de la asignatura y si era electiva u optativa. Posteriormente, en una matriz de Excel se sistematizaron los datos obtenidos de la página web de cada universidad y la respuesta de las encuestas enviadas a los decanos y directores.

Al realizar este proceso se mostraron, para el año 2019, 133 programas activos de Psicología y 45 de Educación Física, teniendo presente profesional en deporte, técnico o tecnólogo en entrenamiento deportivo.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Con la información ordenada en la matriz de Excel, se analizó la frecuencia de aparición de la asignatura PAFD en los pensum académicos de Psicología y de Educación Física y se representó en porcentajes. Después se inspeccionó el comportamiento de los datos mediante gráficos realizados en el software Graphpad Prism, que permitió sintetizar y organizar la información obtenida.

RESULTADOS

Con respecto a la información arrojada por el SNIES, se evidencian 133 programas de Psicología, de los cuales 62 respondieron la encuesta, de modo que 24 programas cuentan con la asignatura y la tienen incluida en su pensum académico, 11 como asignatura electiva, 6 como obligatoria y 7 como optativa. 38 programas de Psicología no tienen la asignatura de Psicología del Deporte en el pensum, aunque 25 universidades evidencian la intención de incluirla en sus planes de estudio (tabla 1).

Tabla 1. Oferta de la asignatura de PAFD en los pensum de Psicología.

Programas de Psicología	Frecuencia	Porcentaje
Electiva	11	18 %
Optativa	7	11 %
Obligatoria	6	10 %
No la tienen	38	61 %
Total	62	100 %

Nota: PAFD = Psicología de la Actividad Física y del Deporte.

Fuente: Elaboración propia 2021.

Asimismo, el SNIES muestra 45 programas de Educación Física, de los cuales 22 universidades han dado respuesta, de manera que 15 programas ofertan la asignatura y la tienen incluida en su pensum académico, 11 como asignatura obligatoria y 4 como electiva. Dos universidades no ofertan la asignatura

dentro de su pensum académico y una tiene la intención de ofertarla próximamente (tabla 2).

Tabla 2. Oferta de la asignatura de PAFD en los pensum de Educación Física.

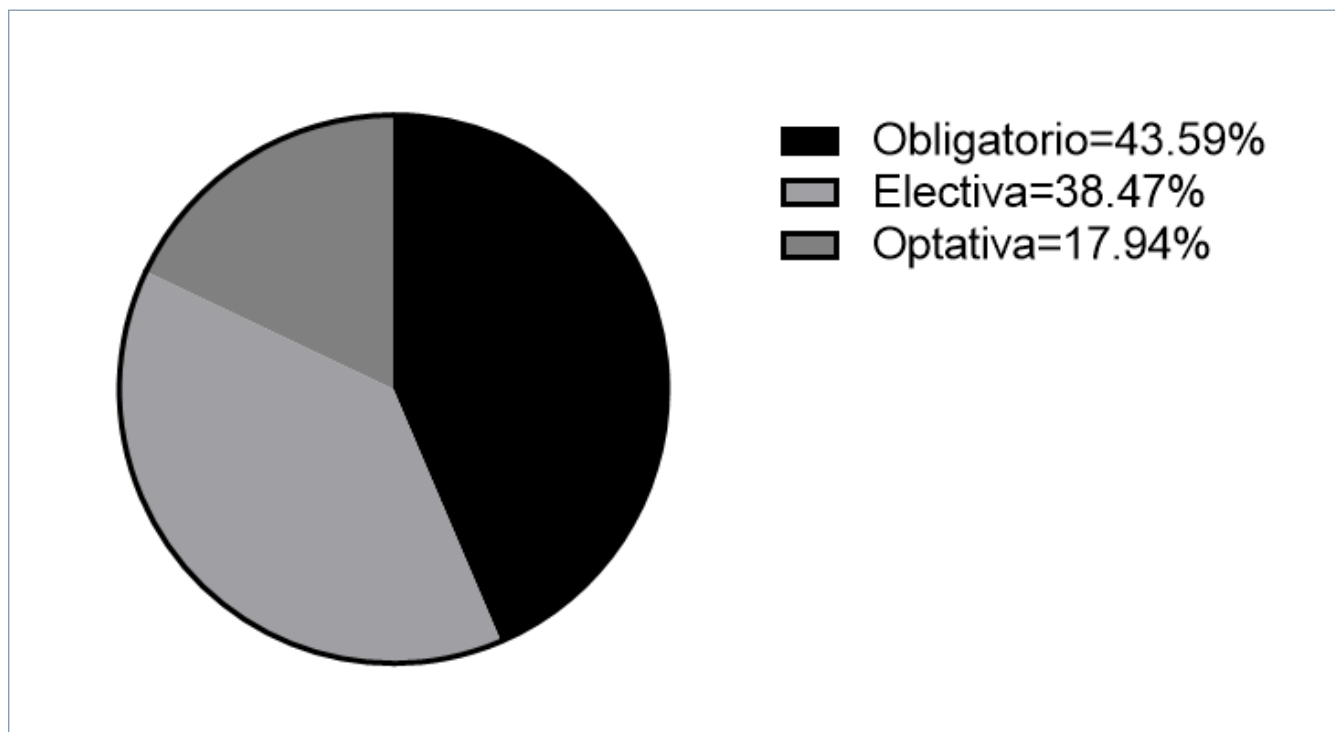
Programas de Educación Física	Frecuencia	Porcentaje
Obligatoria	11	50 %
Electiva	4	18 %
No la tienen	7	32 %
Total	22	100 %

Nota: PAFD = Psicología de la Actividad Física y del Deporte.
Fuente: Elaboración propia 2021.

Partiendo de la identificación de la presencia curricular de la asignatura de Psicología del Deporte en los pensum académicos de Psicología y de Educación Física, se logró evaluar que existe mayor presencia de la asignatura en los programas de Educación Física en el pensum, con un 68,18 % ($n=15$ programas), y no pensum, con 31,82 % ($n=7$ programas); mientras los programas de Psicología, en el pensum, 38,70 % ($n=24$ programas), y no pensum, 61,30 % ($n=38$ programas).

Con respecto a la presencia de la asignatura en los planes de estudio, se evidencia que el 43,59 % ($n=17$) la incluyen como obligatoria; el 38,47 % ($n=15$) la ofertan como electiva y el 17,94 % ($n=7$) como optativa (Figura 1).

Figura 1. Presencia de la asignatura de PAFD en los planes de estudio.

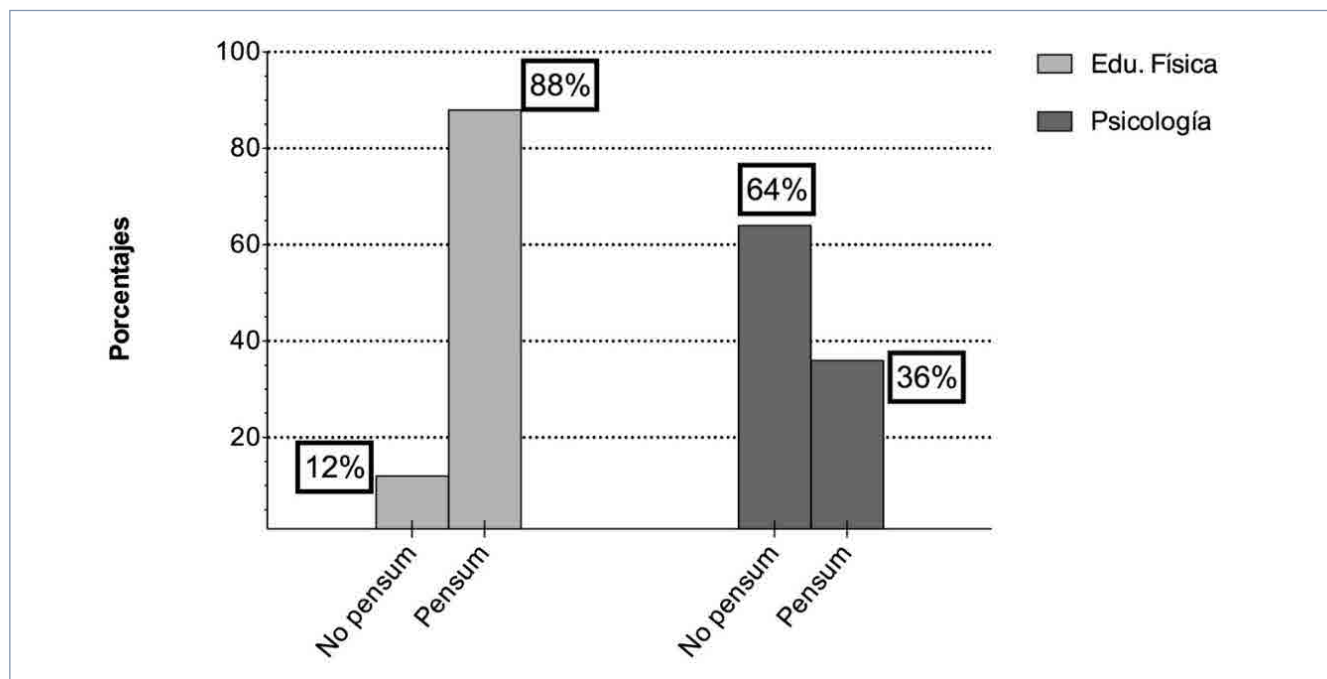


Fuente: Elaboración propia 2021.

Lo que corresponde al programa y al carácter de la universidad, se evidencia que el 88 % de las universidades privadas ofrecen la asignatura en los planes de estudio de las licenciaturas, frente al 12 % de las universidades públicas. Diferente a lo que pasa con

los programas de Psicología, en el que las universidades privadas, con el 36 %, son las que ofertan la asignatura, frente el 64 % de las universidades públicas (Figura 2).

Figura 2. Comparación de la presencia de la asignatura de PAFD en los pensum de Educación Física y Psicología en Colombia.

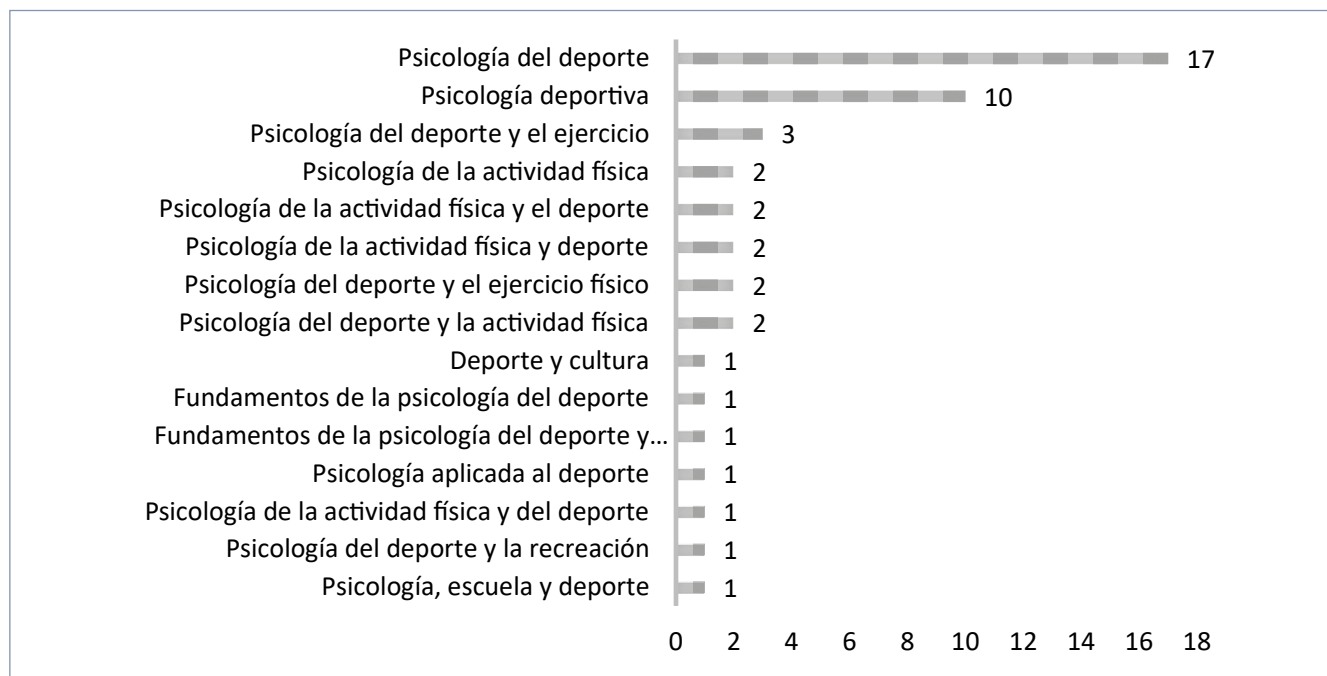


Fuente: Elaboración propia 2021.

Con respecto a la denominación, se muestra en la figura 3 que predomina el nombre de “Psicología del Deporte”, que corresponde al 36,17 %, es decir a 17 programas. Por otro lado, 10 programas la

denominan “Psicología Deportiva”, con un porcentaje de 21,27 %. El porcentaje restante se divide en diversas denominaciones que se le da en las universidades.

Figura 3. Denominación de la asignatura.



Fuente: Elaboración propia 2021.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue conocer la presencia curricular de la asignatura de Psicología del Deporte en los planes de estudio de Psicología y Educación Física en Colombia. Con la revisión y la participación de los diferentes programas, tanto de Educación Física como de Psicología, queda sustentada la diversidad en la denominación de la asignatura en los diferentes planes de estudio, lo cual podría llevar a pensar en las diferentes posturas u orientaciones que se le quieren dar a la asignatura con su denominación.

Por otro lado, se deja evidencia de la poca o nula presencia de este campo en los programas de Psicología, mientras que existe un mayor interés en este campo en los programas de ciencias del deporte. Así también lo expusieron Dosil (2008), Reynaga-Estrada *et al.* (2013) y Hutter (2014), quienes también coinciden con lo expuesto por Le Roux (2010), Johnson (2013) y Lewis (2014), quienes resaltan que la Psicología del Deporte generalmente se encuentra en los departamentos de deporte y ejercicio, y no dentro de los programas de Psicología.

Lo que se destaca a partir de esta investigación es que la asignatura de PAFD tiene mayor presencia en las ciencias del deporte y esto puede tener explicación a partir de los antecedentes epistemológicos de dicho campo, que Lorenzo (1997) defiende que están “basados en reflexiones personales, trabajos que intentaban explicar por qué los expertos en la actividad física y los deportistas debían tener en cuenta los factores psicológicos y qué beneficios podrían obtenerse de la práctica del deporte y el ejercicio físico” (p. 18). De la misma manera, Cantón (2010) y Cej (2011) expresan que la asignatura de Psicología del Deporte se encuentra en sus inicios en los centros educativos asociados a la ciencia del deporte o educación física.

La investigación evidencia el auge que ha venido teniendo este campo de la psicología en las dos disciplinas en las que se han fortalecido los procesos concernientes a la Psicología del Deporte, ya que integrando las dos posturas disciplinares se vuelve más enriquecedor el campo de acción. Por eso, de acuerdo con lo expuesto por Dosil (2008) y Wylleman *et al.* (2009), hay un encuentro transdisciplinar sano en el que se muestra una postura común y es la actividad física. En concordancia, Afón Cardoso

et al. (2011) se refieren a la necesidad de esa unión, de la transdisciplinariedad, que atreviese los límites y pueda crear un enfoque que permita la consolidación de dicha unión. A partir de esa unión puede surgir el desarrollo y el fortalecimiento no solo de la ciencia, sino de los sujetos que están inmersos en ella. Según lo expuesto por Ugas (2006) con respecto a la transdisciplinariedad, esta “concierna, como lo indica el prefijo ‘trans’, a lo que simultáneamente es entre las disciplinas a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina” (p. 90), pasando los límites del conocimiento y permitiendo que emerja nuevo conocimiento.

En la denominación de la asignatura se denota la inclusión de palabras como deporte, actividad física, ejercicio físico y recreación, que coinciden con lo expuesto por Cox (2009), Weinberg y Gould (2010), APA (2020) y COLPSCIC (por medio de Rodríguez y Caro, 2013), quienes especifican que el objetivo de la psicología de la actividad física y del deporte es comprender los efectos de las variables psicológicas sobre el rendimiento de un deportista o de una persona que practica actividad física. Así mismo, y como lo expresan Reynaga-Estrada *et al.* (2013), hace falta la homogenización de la denominación, la cual debe ser amplia e incluyente con respecto a las disciplinas que se involucran en ella.

CONCLUSIONES

Desde comienzos de la psicología del deporte y hasta ahora, en Colombia se ha evidenciado mayor presencia de la asignatura de PAFD en los pensum académicos de las ciencias del deporte, en contraste con los programas de psicología. Es importante destacar que el desarrollo del campo es cada vez más reconocido y es creciente el interés por la formación de parte de las instituciones y profesionales, de modo que esta investigación brinda información sobre los programas de educación de Psicología del Deporte en Colombia y puede hacer surgir o apoyar iniciativas relacionadas con la educación, que permitan mostrar la importancia de estudiar e investigar estos temas para continuar con el progreso científico del campo, así como el de la generación de aportes a la educación en Colombia, donde a través de la evaluación para el mejoramiento continuo de las instituciones o programas, se identifique esas nuevas necesidades contextuales, sociales y de campo (Navarro Viloria, 2022), teniendo en cuenta que la

evaluación se enfoca en la medida en la cual se asigna un juicio de valor sobre las competencias que se han alcanzado con respecto a un determinado conocimiento y, a su vez, orienta la búsqueda de alternativas que permitan su mejoramiento o eficacia (Navarro Vilorio, 2022, p. 380).

De esta manera, este estudio se convierte en un precedente para los programas de psicología con el fin de incentivar la inclusión en la malla curricular de la asignatura de PAFD, ya que puede generar un diálogo más profundo con las ciencias del deporte, teniendo en cuenta que la transdisciplinariedad emerge como un factor clave, en la cual, la Psicología del Deporte actúa como un puente entre las disciplinas de Psicología y Ciencias del Deporte. Esta convergencia enriquece el campo de estudio y permite una comprensión más holística de cómo los factores psicológicos afectan el rendimiento y la salud en el contexto deportivo y de la actividad física.

De igual manera, al tener la psicología del deporte como objeto de estudio el ser humano en la actividad física, el deporte, el ejercicio, sea este orientado al rendimiento, salud o bienestar, hace que sea relevante continuar y fortalecer los procesos de investigación y abonar para la formación de competencias en los profesionales del campo. Además, tiene presente el trabajo de todos los profesionales para lograr mayor divulgación de logros académicos que permitan seguir sumando en el avance de la estructura disciplinar.

Es importante pensar que, a medida que la sociedad avanza, se presentan diferentes cambios y la psicología del deporte también debe transformarse para poder comprender el comportamiento individual y grupal. Por eso, se resalta la importancia de conservar la visión transdisciplinaria en la PD para tener un impacto en el individuo y en la sociedad, que permita a su vez continuar sumando a la educación e investigación científica del campo. Este estudio resalta la evolución y la diversidad en la presencia curricular de la PD en Colombia, así como la importancia de una perspectiva transdisciplinaria para enriquecer el campo de estudio. También subraya la necesidad de una denominación más inclusiva y homogénea que refleje la amplitud y la relevancia de esta disciplina en el contexto deportivo y de la actividad física.

Algunas limitantes de este estudio fueron no obtener respuesta por parte de algunos decanos, coordinadores o directores de los programas, lo cual hizo que no se llegara a la totalidad de los programas. Igualmente, una de las preguntas era responder con el nombre de los docentes que imparten la asignatura y se recibieron pocas respuestas por asuntos de confidencialidad. Se quería recuperar estos nombres para tener conocimiento sobre los perfiles profesionales de los docentes que acompañan el curso, con el fin de brindar orientaciones a través del Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC) y la Asociación de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI). Adicionalmente, se recomienda que en futuros estudios se generen correlaciones y diferencias significativas entre lo que ofertan las instituciones públicas y las privadas.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores manifestamos no tener conflicto de intereses en la elaboración del artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afón Cardoso, L. L., Lamadrid Martín, D., Wambrug Callejas, T., y Miranda Ramos, M. A. (2011). Necesidad básica de la inclusión de la Psicología deportiva en la formación académica de los profesionales de la salud y el deporte. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 15(2), 412-429. <http://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/1996>
- Aguirre-Loaiza, H., Holguín, J., Arenas, J., Núñez, C., Barbosa-Granados, S., & García-Mas, A. (2020). Psychological characteristics of sports performance: Analysis of professional and semiprofessional football referees. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(4), 1861-1868. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.04252>
- Álvarez, D., Gallego, M. A., Loaiza, T., Salazar, J., Saldarriaga, C., Marín, A. M., y Posada López, Z. M. (2018). Psicología del deporte, ¿qué tanto se conoce sobre esta área en Antioquia? *Poiésis*, (35), 52-74. <https://doi.org/10.21501/16920945.2961>
- American Psychological Association (APA) (2012) *Division 47. Society For Sport, Exercise & performance Psychology*. <https://www.apadivisions.org/division-47/about/sport-proficiency>

- Barbosa, S. (2007). La Psicología del deporte: una perspectiva hispanoamericana. *MEDUNAB*, 10(1): 57-62. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/130>
- Becker Jr., B. (2001). La psicología del ejercicio y del deporte en Brasil y américa del sur. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 249-253. <https://www.rpd-online.com/article/view/156>
- Briones-Arteaga, E. (2016). Psicología en el deporte. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 323-334. <https://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3.143>
- Cantón Chirivella, E. (2002). El área profesional de la psicología del deporte. En: Dosil, J. (Ed.). *El psicólogo del deporte: asesoramiento e intervención* (pp. 39-50). Editorial Síntesis.
- Cantón, E. (2010). La Psicología del deporte como profesión especializada. *Papeles del Psicólogo*, 31(3), 237-240. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1852.pdf>
- Casis, S. L. y Zumalabe, M. J. M. (2008). *Fisiología y psicología de la actividad física y el deporte* (1ª Ed.). Elsevier.
- Cei, A. (2011). Ferruccio Antonelli: His work and legacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(4), 356-361. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2011.634615>
- Colegios Oficiales de Psicólogos (COP) (1998). *Psicología de la actividad física y del deporte*. <https://www.cop.es/perfiles/contenido/deporte.htm>
- Congreso de la República de Colombia. (06 de septiembre de 2006). Ley 1090. *Ley del Psicólogo*. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Cox, R. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones* (6ª ed.). Medica Panamericana.
- Cruz, J., Balaguer, I., Fuentes, F., Guillén, F., Oña, A., Palmi, J., Riera, J., Roca, J. y Salvador, A. (1990). Historia, estado actual y perspectivas de la Psicología del deporte en España. *Ponencias del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, Valencia. https://www.personales.ulpgc.es/fguillen.dps/docs/capt_historia_estado_actual_y_perspectivas_de_la_psicologia.pdf
- Cruz, J. y Cantón, E. (1992). Desarrollo histórico y perspectivas de la Psicología del Deporte en España. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 53-61. <https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v1n1/19885636v1n1p54.pdf>
- Cruz Feliu, J. (2002). Aplicaciones de la psicología aplicada al deporte. En: Dosil, J. (Ed.). *El psicólogo del deporte: asesoramiento e intervención* (pp. 23-38). Editorial Síntesis.
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte* (2. ed.). McGraw Hill: Interamericana de España.
- Feltz, D. L. (1992). The nature of Sport Psychology. En: T. S. Horn (Ed.) *Advances in sport psychology*. Human Kinetics.
- Gil, C. (2003). La Psicología del deporte. Implantación y estado actual en España. *Encuentros multidisciplinares*, 5(14), 48-56. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680299>
- Gill, D. L. (1986). *Psychological dynamics of sport*. Human Kinetics.
- Hernández Roldan, R., Anderson Quiñonez, J., Arenas, J., Urrea, A. M., Barbosa-Granados, S., & Aguirre Loaiza, H. (2020). Características Psicológicas en Deportistas con Discapacidad Física (Psychological Characteristics in athletes with physical disability). *Retos*, (40), 351-358. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83079>
- Hernández-Sampieri, R. H. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hutter, R. I. (2014). Sport psychology supervision in the Netherlands: Starting from scratch. En J. G. Cremades, & L. S. Tashman (Eds.), *Becoming a Sport, Exercise, and Performance Psychology Professional: A Global Perspective* (pp. 260-267). New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Ruitter. <https://psycnet.apa.org/record/2014-24572-000>
- Hutter, R. I. V., van der Zande, J. J., Rosier, N., & Wylleman, P. (2016). Education and training in the field of applied sport psychology in Europe. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(2), 133-149. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1162189>

- Johnson, D. A. (2013). Sport and Exercise Psychology Academy: A Course-related Approach with a Twist of Experiential Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(9), 37-42. Doi: 10.1080/07303084.2013.838115
- Le Roux, K. (2010). The importance of sport psychology in school sport. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 16(3), 433-446. <https://www.ajol.info/index.php/ajpherd/article/view/60922>
- Lewis, A. (2014). Developing Sport Psychology in a girls' sport academy curriculum. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-16. DOI: [10.15700/201412071150](https://doi.org/10.15700/201412071150)
- Lorenzo, J. (1997). *Psicología del deporte*. Biblioteca Nueva.
- McCullagh, P., Noble, J. M., & Portenga, S. (2014). Education for sport and exercise psychology. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 453-465). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14251-020>
- Ministerio de Salud. (04 de octubre de 1993). Resolución 8430 de 1993. *Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Morgan, W. P. (1989). Sport psychology in its own context: a recommendation for the future. En J. S. Skinner, C. B. Corbin, D. M. Landers, P. E. Martin y C. L. Wells (Eds.) *Future directions in exercise and sport sciences research*. Human Kinetics.
- Navarro Vilorio, I. (2022). La evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. *Praxis*, 18(2), 377-395. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.4624>
- Olmedilla, A., Abenza, L., Serrano, A., Muñoz, A. M., García-Angulo, F. y Ortega, E. (2017). Estudio bibliométrico de tesis doctorales sobre psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 121-130. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/301971/216651>
- Pérez Córdoba, E. y Estrada Contreras, O. (2015). Historia de la Psicología del Deporte. *Apuntes de Psicología*, 33(1), 39-46. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/561/424>
- Petrie, T. (2019). Education and Credentialing in Sport Psychology: Who Are We and What Do We Do?. En *APA Handbook of Sport and Exercise Psychology: Vol. 1. Sport Psychology*, M. H. Anshel (Editor-in-Chief). <https://doi.org/10.1037/0000123-040>
- Resolución del MENN nº 10560. Ministerio de Educación, Colombia, 14 de julio de 2015. *Registro Calificado programa de Especialización en Psicología de la Actividad Física y del Deporte de la Institución Universitaria de Envigado, Antioquia*. <https://www.iue.edu.co/documentos/generales/RegistroCalificadoEspPsicologiaDeporte.pdf>
- Reynaga-Estrada, P., Landeros-Rubio, A. Y., Alonso Gómez, T. L. y García Santana, A. (2013). Presencia curricular de la Psicología de la Actividad Física y del Deporte en los planes de estudio de pregrado y posgrado de Educación Física versus Psicología, en México. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(4), 847-863. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000400004>
- Rodríguez, M. y Caro, N. (2013). Perfil por competencias para la psicología del deporte y el ejercicio en Colombia. En Colegio Colombiano de Psicólogos. *Perfiles por competencias del profesional en Psicología* (pp. 34-40). Bogotá: Colombia. https://www.infopsicologica.com/documentos/2013/Perfiles_por_competencia_psicologia.pdf
- Sánchez Jiménez, A. y León Ariza, H. H. (2012). Psicología de la actividad física y del deporte. *Hallazgos*, 9(18), 189-205. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0018.11>
- Serrato, L. H. (2005). *Psicología del deporte: Historia, contextualización y funciones*. Editorial Kinesis.
- Serrato, L. H. (2008). Historia de la Psicología del Deporte en Colombia. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 3(2), 277-300. <https://www.riped-online.com/articles/historia-de-la-psicologa-del-deporte-en-colombia.pdf>

- Souza-Neto, S., Nardi Alegre, A., Hunger, D. y Martins Pereira, J. (2004). A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas*, 25(2), 113-128. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ugas, G. (2006). *La complejidad: un modo de pensar*. San Cristóbal, Venezuela: Taller permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Urrea Cuéllar, A. M., Arenas, J., & Hernández Calle, J. (2020). Relación entre los estilos de vida y autoconcepto en jóvenes universitarios (Relationship between lifestyles and self-concept in young university students). *Retos*, (41), 291-298. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82222>
- Weinberg, R y Gould, D. (2010). *Fundamentos de la psicología del deporte*. Editorial Medica Panamericana.
- Williams, J. (1991). *Psicología aplicada al deporte*. Editorial biblioteca nueva.
- Williams, J. & Straub, W. (1991). Psicología del deporte: pasado, presente, futuro. En J. William (Ed.). *Psicología aplicada al deporte* (pp. 29-46). Editorial biblioteca nueva.
- Winter, S., & Collins, D. J. (2016). Applied sport psychology: A profession? *The Sport Psychologist*, 30, 89-96. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0132>
- Wrisberg, C., & Dzikus, L. (2016). The United States. En R. Schinke, K. McGannon, & B. Smith (Eds.), *International handbook of sport psychology* (pp. 20–35). Routledge.
- Wylleman, P., Harwood, C., Elbe, A., Reints, A., & de Caluwé, D. (2009). A perspective on education and professional development in applied sport psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(4), 435-446. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.03.008>

Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el COVID-19. Relato de la emergencia de los ambientes virtuales en educación inicial

Teaching practices with early childhood during COVID-19. The emergence of virtual environments in early childhood education

Zaily del Pilar García-Gutiérrez¹  

Ángela Patricia Durán-Pérez² 

Nelly Johanna Sánchez- Quijano³ 

¹ Doctora Universidad de Granada, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: zgarcia@uniminuto.edu.co

² Magíster Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: angela.duran@uniminuto.edu.co

³ Magíster Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: nsanch35@uniminuto.edu.co

Recibido: 19 de julio de 2022

Aceptado: 26 de abril de 2023

Publicado en línea: 09 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: García-Gutiérrez, Z. P., Durán-Pérez, A. P. y Sánchez-Quijano, J. (2023). Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el COVID-19. Relato de la emergencia de los ambientes virtuales en educación inicial. *Praxis*, 19(2), 205-220.

DOI: 10.21676/23897856.4612



Mayo-agosto 2023

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue visibilizar los ambientes virtuales emergentes en las prácticas de docentes de educación inicial en una institución educativa oficial de Bogotá, Colombia, enfrentando el desafío de la mejora y actualización permanente, exacerbado por la pandemia de COVID-19. La metodología adoptada fue la investigación cualitativa con un enfoque crítico social, utilizando el método biográfico narrativo para co-crear historias de vida a partir de micro-relatos de dos profesores. La información se recopiló mediante mapas corporales, autoinformes y entrevistas biográficas. Los hallazgos revelaron que los maestros de primera infancia lograron dominar el uso de la tecnología, lo que, en conjunto con la contingencia de la pandemia, transformó los ambientes de aprendizaje entre lo virtual y lo presencial. Las conclusiones destacan las condiciones y el impacto del cambio en las prácticas docentes en relación con los ambientes de aprendizaje, lo que tuvo repercusiones tanto en los docentes como en los niños, niñas y sus familias, quienes se adaptaron a cada una de las experiencias generadas.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje; docente; educación inicial; COVID-19; práctica de la enseñanza.

ABSTRACT

This article presents the results of a research whose purpose was to make visible the emerging virtual environments in the practices of early childhood education teachers in an official educational institution in Bogota, Colombia, facing the challenge of continuous improvement and updating, exacerbated by the COVID-19 pandemic. The methodology adopted was qualitative research with a social critical approach, using the narrative biographical method to co-create life stories from the micro-stories of two teachers. The information was collected through body maps, self-reports and biographical interviews. Findings revealed that early childhood teachers achieved mastery in the use of technology, which, in conjunction with the pandemic contingency, transformed learning environments between virtual and face-to-face. The conclusions highlight the conditions and the impact of the change in teaching practices in relation to learning environments, which had repercussions on both teachers and children and their families, who adapted to each of the experiences generated.

Keywords: learning environment; teachers; early education; COVID-19; teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La educación de los niños se ve retada ante nuevos caminos formativos, en un alto porcentaje derivados de la pandemia del COVID-19. Cuando se habla de “cambio” en los tiempos de COVID-19 frente a la educación, se relaciona usualmente con identificar y maniobrar ante la fuerte presión que tienen los docentes respecto a sus estudiantes para que logren ser más hábiles y adaptables en cuanto a las tecnologías digitales novedosas y emergentes en sus repertorios pedagógicos (Farrell, 2021).

Al mismo tiempo, de la educación inicial durante el COVID-19 se destaca el trabajo organizado, planificado y contextualizado que llevaron a cabo los profesores con la primera infancia durante el confinamiento a través de clases virtuales y presenciales (en adelante bimodalidad). De este modo quedó en evidencia la buena práctica docente al involucrar diferentes estrategias y maneras de pensar la tarea para adaptarse a la nueva realidad que se afrontaba en ese momento (Modenutti y Gusberty, 2021).

En esta misma línea, los docentes de educación inicial tuvieron la necesidad de implementar nuevas estrategias para desarrollar sus prácticas, reforzando de hecho el trabajo colaborativo en este tiempo singular. Sin embargo, aparece nuevamente el reto de mantener y consolidar este tipo de colaboración en cada institución educativa (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2021).

Así pues, los docentes de educación inicial debieron aprender a usar herramientas informáticas y plataformas virtuales para estimular acciones que posibilitaran mantener los vínculos y las experiencias educativas. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un acompañamiento a las familias para fortalecer sus habilidades en educación y crianza. Este fue un gran desafío que estuvo acompañado de aprendizajes y temores, y que requería un mayor esfuerzo en la planeación de contenidos, así como mayor creatividad en las propuestas en comparación con los medios convencionales. Específicamente, era preciso que las pantallas motivaran actividades fuera de ellas (Cepal, 2021).

La educación inicial es un proceso fundamental donde se sientan las bases principales para el desarrollo del ser humano, tanto física como emocionalmente. Desde la infancia se potencia la personalidad y

se promueven la igualdad de género y la equidad, lo que ayuda a mejorar el bienestar de los niños reduciendo la desigualdad y la pobreza infantil (Cano-Hila y Argemí-Baldich, 2021). Por lo tanto, como profesionales en el área, surge la necesidad de profundizar en temas relacionados con el quehacer de los docentes en función de la enseñanza a estudiantes en edades tempranas para potencializar los procesos de formación. Este compromiso se maximiza ante situaciones extremas como las vividas en tiempo de confinamiento decretado a raíz del COVID-19.

Desde el año 2020, a causa del COVID-19, los docentes tuvieron que asumir la enseñanza de niños de manera virtual. En consecuencia, estos profesionales iniciaron una búsqueda de recursos digitales que apoyaran su proceso pedagógico para que los estudiantes continuaran con la construcción de nuevos aprendizajes a pesar de las dificultades, entre las cuales se destacan como más recurrentes el limitado acceso y manejo adecuado de herramientas tecnológicas, la carencia de dispositivos electrónicos y la baja o nula conectividad (Domenech *et al.*, 2023).

Ahora bien, de manera puntual se enfatiza en el quehacer de los profesores integrando tecnologías digitales para la primera infancia ya que, además de lo acontecido por la pandemia, desde hace algunos años se ha hecho indispensable que estos actores educativos asuman el desafío de integrar los medios digitales a entornos de primera infancia (Vidal-Hall *et al.*, 2020). Es así como se observa la necesidad de que los docentes vayan a la vanguardia de los avances en tecnología y educación, incorporando a su práctica de enseñanza nuevas estrategias, herramientas y metodologías que apoyen el proceso de su quehacer tanto en entornos virtuales como en los presenciales.

Este uso de herramientas tecnológicas, no obstante, es un reto para los docentes puesto que requieren de competencias digitales, formación pedagógica y capacidad de vincular la tecnología con los métodos de enseñanza para potencializar el aprendizaje de los estudiantes (Betancourt-Odio *et al.*, 2021). Por tal motivo, se ven convocados a desarrollar habilidades en la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), articulando en sus prácticas pedagógicas nuevas herramientas armonizadas con los propósitos formativos de la educación inicial, sobre todo a la luz de las nuevas demandas

que impuso el confinamiento en torno al apoyo y la orientación para continuar movilizando aprendizaje significativo por parte de niños, articulado con el horizonte de los objetivos para cada grado (Otterborn *et al.*, 2019). De este modo se presentó una realidad desafiante para los docentes de educación inicial, ya que de un día para otro se vieron ante la obligación de implementar estrategias didácticas respaldadas en un cien por ciento por el empleo de las tecnologías para responder a las necesidades formativas de los estudiantes, generando así ambientes de aprendizaje óptimos y pertinentes con el fin de dar continuidad al acto educativo.

Por todo lo anterior, este artículo da cuenta de un proyecto de investigación cuyo principal objetivo es visibilizar los ambientes de aprendizaje que emergieron de la práctica de los docentes de educación inicial durante el confinamiento causado por la pandemia de COVID-19. Para dicho fin, se analiza una historia de vida colectiva construida a partir de la experiencia de dos maestras de educación inicial vinculadas laboralmente a la Institución Educativa Distrital General Santander, un colegio oficial ubicado en Bogotá, Colombia.

La iniciativa investigativa aquí expuesta se deriva de un macroproyecto titulado “Infancias, cuerpo, sensibilidades y otredades, encuentros y desencuentros en la práctica pedagógicas de los maestros”¹, en resonancia con su interés de acudir al relato como un detonante para la reflexión y mejora continua de práctica docente. Alineado con esta perspectiva y en coherencia con el objetivo en mención, el abordaje teórico implicado en este artículo se expresa en tres categorías: ambientes de aprendizaje, práctica docente y educación inicial, las cuales orientan tanto la búsqueda de antecedentes investigativos como la profundización y postura conceptual del proyecto.

En relación con los antecedentes investigativos afines con este proyecto, se destacan tres estudios que aportan en la reflexión. En primer lugar, se encuentra la investigación de Cano-Hila y Argemí-Baldich (2021) en una escuela ubicada en Barcelona, España, donde el 13 de marzo de 2020 un grupo de familias de primera infancia tomaron la decisión de crear

un canal privado de YouTube (Cargol treu banyes) y fortalecer su grupo de WhatsApp (Cargols) con la finalidad de generar pertenencia al grupo de niños, niñas y padres, rompiendo así el aislamiento social en el que se encontraban en ese momento. Los dos canales de comunicación fueron compartidos más adelante con la docente titular del curso.

El trabajo de Cano-Hila y Argemí-Baldich (2021) presenta entonces los análisis y los impactos de la experiencia “Cargol treu la banyes” como estudio de caso de una red de apoyo mutuo virtual de niños y niñas de tres años con sus familias y la escuela en tiempos de cuarentena por el COVID-19. Uno de los resultados más relevantes del estudio, y que se encuentra en concordancia con este proyecto de investigación, es que la red de apoyo virtual que logró conectar a los niños con sus familias y con la docente por medio de YouTube se convirtió en un canal de comunicación e interacción entre la tríada niños, familias y profesora. Por tanto, la maestra influyó en el refuerzo positivo y en el vínculo del grupo de clase.

Por otro lado, Fusté (2021) se propuso relatar una experiencia relacional y educativa basada en el uso de videollamadas con estudiantes de primera infancia en un contexto de crisis (COVID-19) para observar si es posible que siga habiendo una correlación entre niños tan pequeños a pesar de la distancia física. Con base en un estudio autoetnográfico, este autor muestra la aplicación de Skype como herramienta tecnológica para facilitar los encuentros *online en la primera infancia* (concretamente, para las edades de dos a tres años) en condiciones de crisis como el confinamiento por la pandemia. Esta es la principal contribución de este caso de estudio, que da a conocer la realidad específica de un grupo de niños que ya se conocían de antes y tenían vínculo afectivo, tanto entre ellos como con la maestra.

Desde otro punto de vista, Modenutti y Gusberti (2021) dan a conocer el trabajo de tres maestras de una institución pública de la ciudad de Resistencia, Chaco (Argentina), quienes tenían a su cargo dos cursos de niños entre cuatro y cinco años de edad. El artículo destaca el trabajo organizado, planificado y contextualizado que las docentes llevaron a cabo durante el confinamiento a través de clases bimodales, lo que da cuenta de una buena práctica docente que involucró diferentes estrategias y maneras de pensar la tarea con el objetivo de adaptación

1. Investigación financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).

a la nueva realidad que se afrontaba en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Del análisis de los antecedentes presentados se identifica como principal aporte el uso de las tecnologías (plataformas y aplicaciones) en la enseñanza de educación inicial durante la pandemia, haciendo de ellas un recurso fundamental para el diseño y la ejecución de ambientes de aprendizaje que enriquecieron el bagaje profesional y, por ende, la práctica docente. Estos referentes, asimismo, coincidieron en un enfoque cualitativo que posibilita visibilizar las experiencias de los participantes, ya sea por medio de relatos, observaciones, diarios de campo, entre otros, lo que refleja una introspección personal y una transformación educativa no solo para los participantes, sino además para los lectores. También llama la atención que, a pesar del tiempo transcurrido desde la pandemia de COVID-19, es poca la literatura científica sobre la práctica de profesores en educación inicial mediada por la virtualidad. Por lo tanto, cabe aclarar que este es un interés de estudio emergente, presto para continuar profundizando en la comprensión de este fenómeno social y así mismo continuar aportando a la construcción de nuevo conocimiento.

Ahora bien, en lo que respecta a la fundamentación teórica, la primera categoría, *ambientes de aprendizaje*, se entiende como el entorno dispuesto donde interactúan física, emocional y psicológicamente docentes y estudiantes acerca de diferentes temas, utilizando diversos métodos y técnicas acordadas previamente con el objetivo de obtener conocimientos, desarrollar destrezas y actitudes y aumentar las competencias (Herrera-Batista, 2006). Es decir, el ambiente de aprendizaje es el lugar dispuesto para que el docente impacte la vida de los estudiantes. Por ende, la terna entre ambiente, desarrollo y aprendizaje, por medio del proceso de interrelación efectiva con el entorno, debe propiciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes de forma conveniente en cada una de las etapas de su crecimiento (Páramo y Burbano, 2021).

También se considera un ambiente de aprendizaje como protagonista del suceso educativo, pues cada entorno propone a las personas que interactúan, en este caso a los niños y docentes, unos procedimientos de ser y estar (Durán, 2015), porque el ambiente habitado está impregnado de historia, interacciones,

relaciones y rastros de lo acontecido. A su vez, cada persona que habita o transita estos espacios deja huellas e impresiones que dignifican a lo largo de la vida (Durán, 2015).

Además, estos nuevos diseños para los ambientes en el aula deben estar encaminados a la autorregulación del aprendizaje al beneficiar una relación flexible entre el estudiante y el docente, entendiendo que este último no es el único propietario del conocimiento mediante la exploración de nuevos papeles y representaciones del grupo en general (Páramo y Burbano, 2021). Por otro lado, el funcionamiento en el ambiente de aprendizaje virtual pasa del modelo de enseñanza tradicional, que se focaliza en el docente, a concentrarse en el alumno. Esta nueva aproximación implica un conjunto de cambios y adaptaciones de la misma conceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje y su ejecución, donde la interacción de los educandos con los profesores, los recursos y los materiales disponibles se convierte en un componente fundamental (Quijada, 2014).

Por consiguiente, una plataforma puede proponer un ambiente de aprendizaje que combina herramientas digitales para potenciar las actividades que plantean los docentes y estudiantes (Quijada, 2014). Sin embargo, estos recursos deben contar con cuatro características específicas para conformar un ambiente de aprendizaje: primero, la interactividad, de manera que quien utilice la herramienta tenga una percepción consciente de su protagonismo en su propia formación; segundo, la flexibilidad, entendida como la forma en la que el sistema opera para adaptarse fácilmente a la organización donde se desea implementar (esta adaptación puede darse a los planes de estudio o a los contenidos y estilos pedagógicos); tercero, la escalabilidad, que se describe como la funcionalidad de la plataforma a pocos o muchos usuarios; cuarto, la estandarización, que supone la facilidad para retomar recursos realizados por terceros y, así, los cursos instaurados para la organización de origen (Quijada, 2014).

La segunda categoría, *práctica docente* en educación inicial, entendida como el momento de reflexión, es la potencialización de las habilidades básicas que hacen del profesor un sujeto transformador. Para este caso, las maestras de educación infantil le apuestan a la transformación humana desde la infancia,

teniendo en cuenta el amor, el respeto, la alegría, la tolerancia, la ética, entre otros valores que configuran la razón crítica y libertadora de la educación (Cuervo *et al.*, 2019). En esa medida, las docentes deben ser un referente claro, que persuade con certeza, que encante, que conquiste, dándoles motivos a sus estudiantes para sentirse tocados profundamente por esa epifanía coherente de quien los educa.

La práctica es fundamental en la formación de un docente, y más en primera infancia, pues es un gran privilegio que se goza cotidianamente, entendiendo que no se trata de una simple transmisión de conocimientos, sino de la construcción y creación de estos, logrando una metacognición. Educar en la práctica no es un azar de circunstancias: los docentes tienen la responsabilidad de participar en la formación de niños favoreciendo su felicidad, su esperanza y su razón más alta en pro de la humanidad (Cuervo *et al.*, 2019).

De tal forma, la práctica docente es una tarea profesional que va más allá de lo operativo y entra a la reflexión del trabajo realizado como primordial fuente de conocimiento. Para eso se debe hacer un análisis de la relación entre teoría, práctica e investigación y formación (Fortoul *et al.*, 1999). Además, junto a esta interrelación, se resalta la dimensión didáctica como el factor determinante que le permite al profesor mediar el conocimiento, con miras a que el alumno se aproxime al saber, recurriendo a estrategias y métodos que innoven y transformen el conocimiento en el aula (García-Gutiérrez, 2017).

Asimismo, es claro que los docentes deciden las maneras pertinentes y eficaces para estar disponibles para los niños, y en ese sentido están prestos a reconocer e interpretar las señales emocionales y las necesidades de sus alumnos. Esto se logra gracias a la existencia de un alto grado de empatía con los alumnos que, a partir de esa observación, permite reconsiderar acciones para dar respuestas sensibles y efectivas (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Igualmente, la práctica docente consiste en una relación dialógica, es decir, constituye una interacción que presume escuchar, conocer y comprender al otro (Cuervo *et al.*, 2019). Se trata de reconocer los contextos en los que se desenvuelven los niños,

las niñas y sus familias, lo cual es en sí mismo un referente de inspiración para las planeaciones y experiencias pedagógicas pues consiente una aproximación a las realidades que viven en el día a día (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Finalmente, la tercera categoría es la *educación inicial* en tiempos de COVID-19, contemplando el importante papel de la tecnología en la formación durante el confinamiento —especialmente, las conexiones a internet y los equipos tanto para docentes como para estudiantes— ya que facilita una educación en línea satisfactoria de manera recíproca. Sin embargo, datos de la Agencia de Educación de las Naciones Unidas indican que la mitad de todos los estudiantes del mundo no tienen acceso a una computadora o a un aparato tecnológico y más del 40 % no cuenta con internet en casa, unas circunstancias que no solamente crean una brecha digital, sino que también representan una gran amenaza para poder acceder a la educación (Cepal y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).

En esta clase de escenarios, es de resaltar la labor de los docentes, que han sido los trabajadores de primera línea para la educación incluso antes de la pandemia. Sin embargo, también es evidente que se necesita establecer ambientes de aprendizaje mixtos para la educación toda vez que se ha comprobado que los maestros necesitan interactuar con sus estudiantes, incluso si debe ser con la asistencia de herramientas tecnológicas como televisores, teléfonos inteligentes o con funciones, computadoras portátiles y tabletas. Google Classroom, por ejemplo, ha desarrollado un conjunto completo de plataformas de aprendizaje integradas que se pueden vincular fácilmente a YouTube, Lexia, Khan Academy y otras ayudas didácticas, pero cada plataforma requiere que el profesor diseñe y adecúe el ambiente de aprendizaje apropiado (Iyengar, 2020).

En este sentido, algunos de los docentes tuvieron que afrontar grandes desafíos y escenarios diferenciados dentro de un solo grupo de estudiantes. Debido a la problemática por la falta de tecnología, tanto en términos de recursos como de conectividad en algunos casos, los profesores se vieron en la obligación de categorizar a sus alumnos así: aquellos que estaban bien conectados, con banda ancha de alta velocidad y opciones de conexión de video;

otros con conexiones lentas, y finalmente quienes no tenían ninguna conexión por razones como su economía u otra situación personal (Cepal y Unesco, 2020).

De igual modo, es importante tener una mirada más amplia acerca de las metodologías de enseñanza pues pocas instituciones educativas a nivel mundial estaban capacitadas para el cambio a la educación virtual durante la contingencia por la pandemia de COVID-19 sin impedir sus actividades docentes (Cepal y Unesco, 2020). En efecto, la pandemia hizo factible el brote de nuevas metodologías y pedagogías educativas, y simultáneamente la alfabetización digital estuvo a la delantera en ese periodo porque, como no había cursos presenciales, los docentes se vieron en la necesidad de estar actualizados en cuanto a la tecnología (Huerta *et al.*, 2022), con el fin de aprovecharla de cara a la nueva enseñanza.

Así las cosas, en resonancia con la situación expuesta hasta el momento, el objetivo de este artículo es socializar el análisis de una historia de vida colectiva construida a partir de las vivencias de dos maestras de educación inicial en el contexto de la pandemia de COVID-19. Mediante esta experiencia se visibilizan entonces los ambientes de aprendizaje que emergieron de la práctica de estas docentes durante el confinamiento de ese periodo.

METODOLOGÍA

La ruta metodológica con la cual se atiende al interés investigativo es de tipo cualitativo. Así, mediante un método biográfico narrativo, se hace uso de tres técnicas para la recolección de datos: mapa corporal, autoinforme y entrevista biográfica. En el estudio participaron dos docentes de primera infancia con quienes se construyó una historia de vida temática editada a partir de la articulación de sus dos relatos cruzados. Los criterios de selección de las participantes fueron: profesores que habían orientado pedagógicamente a estudiantes de primera infancia, y profesionales que enfrentaron la emergencia sanitaria por COVID-19 desde marzo de 2020 hasta noviembre de 2021.

De común acuerdo entre las investigadoras y las docentes de primera infancia, los autoinformes y narrativas, las fotografías, los videos, las entrevistas

y otros elementos tomados como fuente de información se encuentran anonimizados, preservando la identidad, la integridad y la seguridad de las participantes. Este tipo de protección a la identidad en esta clase de trabajos donde se busca visibilizar las voces de los participantes es importante pues se trata de personas que de manera voluntaria dieron a conocer sus relatos (Condiza-Plazas, 2021). A continuación, se hace una presentación mucho más detallada de cada elemento constitutivo del diseño metodológico.

Como primera medida, se optó por realizar una investigación de tipo cualitativo dado que se busca indagar por procesos sociales cuya exploración pueda contribuir a la generación de nuevo conocimiento, en este caso a propósito de las prácticas docentes de maestras de primera infancia en tiempo de COVID-19, para así identificar los ambientes virtuales de aprendizaje que emergieron en ese contexto. Según el paradigma cualitativo, es posible acercarse, explorar, indagar y comprender este tipo de fenómenos sociales en función del reconocimiento y la aplicación de tres principios: a) la comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica social, b) aproximación global, y c) profundización de caso (Cifuentes, 2014).

Anclado en la investigación cualitativa, se optó por un método biográfico narrativo, bajo el entendido de que este varía según las formas y el propósito. Para la presente investigación, en particular, se contempló como un amplio conjunto de medios para obtener y analizar relatos dentro del campo de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas y relatos biográficos (Plummer, 2021). Entre estas alternativas se utilizó la historia de vida construida como resultado de la articulación de los relatos cruzados de las dos docentes de primera infancia participantes. La profundidad de estas narraciones fue de microhistorias, es decir, se trata de historias que no necesariamente son lineales, mucho menos neutrales; la clave es reflejar la experiencia tal como fue vivida por las profesoras (Moriña-Díez, 2017). En este sentido, se da relevancia a que las maestras participantes no solo se queden en el papel de narradoras de la situación vivida, sino que también asuman el rol de investigadoras frente a la construcción textual y contextual en torno a la problemática.

En consecuencia, el texto final de la historia de vida corresponde al resultado de un proceso de edición trabajado tanto por las investigadoras como por las docentes de primera infancia, ambas con derechos de coautoría y manejo de información. Por lo tanto, teniendo en cuenta que las participantes serán vinculadas no solo como narradoras de experiencias, sino también como investigadoras del proyecto de forma directa e intencional, ellas tienen acceso al texto final en donde asumen la potestad de mencionar si los relatos y demás narraciones fueron interpretadas tal cual como ellas lo vivieron y expresaron en su momento (Pujadas, 2000).

Ya que bajo el método biográfico narrativo las docentes de primera infancia se involucran de forma activa hacia la acción —y, claramente, la intención de transformación—, esta investigación se sustenta en el enfoque crítico-social (Cifuentes, 2014). Esto obedece a la reconstrucción que realiza cada profesora sobre su práctica, reflexionando sobre lo vivido en la situación para, finalmente, aprender de ello con miras a potenciar la transformación de su práctica. En suma, se busca una mirada subjetiva de las docentes por medio de narraciones y argumentaciones emancipadoras para, por último, reconstruir una solución donde se privilegien el lenguaje intersubjetivo, la participación, la perspectiva y el respeto a la diferencia.

Cabe recordar que este enfoque se caracteriza por ser, en efecto, emancipador: busca la transformación crítica social promoviendo reflexiones propositivas de las condiciones y particularidades para el desarrollo de un problema social (Cifuentes, 2014). Es así como la investigación da cuenta de una autorreflexión crítica, acompañada de una exploración de las prácticas de docentes de primera infancia en tiempo de COVID-19, para identificar los ambientes virtuales de aprendizaje que emergieron en ese contexto. En últimas, se pretende que por medio de narraciones se construyan relatos individuales —y luego colectivos—, teniendo en cuenta que para Cifuentes (2014) la reflexión crítica es histórica ya que tiene en cuenta los significados individuales y sus interpretaciones.

Lo anterior se materializó a partir de la recolección de datos finalizando el año 2021 y a inicios del año 2022, con la participación de las dos docentes de primera infancia de la Institución Educativa Distrital General

Santander, ubicada en la localidad 1 de Usaquén, en el barrio Barrancas de Bogotá, Colombia. Los relatos fueron recogidos por medio de tres instrumentos: primero con un mapa corporal, luego con el autoinforme, y finalmente con una entrevista biográfica.

El mapa corporal (Cruz *et al.*, 2017) permitió un primer acercamiento entre las investigadoras y las docentes. Con este instrumento se extrajeron significados y discursos que fueron encarnados en el cuerpo de cada profesora, plasmándolos en su silueta corporal y luego llevándolos a una coconstrucción.

El autoinforme, por otra parte (Moriña-Díez, 2017), se desarrolló en espacios escogidos por cada participante ya que se les brindó un tiempo para que escribieran de manera natural y espontánea. Con este instrumento se buscó obtener narraciones de situaciones de forma detallada, pues por medio de hojas plasmaban de forma escrita sentimientos, adversidades, ambientes de aprendizajes y experiencias vivenciadas durante su práctica docente frente a los ambientes virtuales que afrontaron desde marzo de 2020 hasta noviembre de 2021.

Finalmente, la entrevista biográfica (Moriña-Díez, 2017) se realizó de manera virtual, utilizando la plataforma Teams en horarios que fueron propuestos por las maestras. Este instrumento logró enmarcar comportamientos verbales por medio de preguntas sobre situaciones vividas cronológicamente, donde se pudo hacer hincapié en aquellas experiencias de ambientes que emergieron de forma amplia y general en la práctica pedagógica de cada docente.

El análisis de los datos se llevó a cabo con perspectiva emic, ya que consistió en una mirada introspectiva (desde dentro de las narraciones) (Bolívar, 2002). Para ello, se elaboró una historia de vida colectiva con base en las microhistorias de cada maestra mediante los siguientes pasos: primero, se realizó una lectura individual del mapa corporal, del autoinforme y de la entrevista de cada docente participante; luego se seleccionaron las narraciones por orden cronológico desde el año 2020 hasta noviembre de 2021; después se resaltaron los relatos de cada profesora y las categorías que emergieron siguiendo la neutralidad en el análisis con el fin de respetar la voz de las maestras en sus escritos, de manera que las investigadoras no cuestionaron; juzgaron las narrativas entre sí.

El relato final tiene una escritura de participante como narrador (tercera persona) (Bolívar, 2002). De este modo se buscó obtener narraciones importantes propias de experiencias vividas por las docentes de primera infancia en el proceso de enseñanza mediado por los ambientes virtuales debido a la pandemia del COVID-19, expresando en ellas sus sentimientos, modos de ver y perspectivas frente a la situación. En relación con esto, la interpretación de las voces de las docentes se apoyó en el relato, implementando la saturación de categorías para la presentación de resultados; estas fueron: ambientes de aprendizaje en primera infancia, práctica docente en primera infancia y educación inicial en tiempos de COVID-19.

RESULTADOS

De acuerdo con el análisis de la información, hubo dos hallazgos que dan cuenta de la emergencia de los ambientes virtuales en el marco de las prácticas docentes de maestras de primera infancia en la pandemia: a) conquista del uso de la tecnología en la práctica de enseñanza en educación infantil, y b) el COVID-19 transformó los ambientes de aprendizaje en primera infancia entre la virtualidad y la presencialidad. En adelante, se presentan dichos resultados con la posibilidad de develar las vivencias y los logros, y a su vez los retos, las frustraciones y la problemática. Asimismo, se exponen las reflexiones, los aprendizajes y las transformaciones de las prácticas de enseñanza experimentadas por las docentes en el momento de dar continuidad a los procesos formativos de los niños de primera infancia, en medio de la contingencia causada por la pandemia de COVID-19.

Conquista del uso de la tecnología en la práctica de enseñanza en educación infantil

Para las docentes, los ambientes de aprendizaje son espacios que se dan primordialmente por medio del contacto físico con los niños a diario, en donde se comparte de forma bidireccional. Entre cuatro y cinco años de edad, los niños asisten ilusionados y curiosos al colegio, frente a lo que su docente les tenga preparado para aprender ese nuevo día, y dispuestos a compartir con sus compañeros en el parque, los juegos, las canciones e incluso el mismo refrigerio. Es aquí donde se construyen los saberes a través de la experimentación, la socialización y los

lazos afectivos. Sin embargo, esta realidad enfrentó un giro de ciento ochenta grados de un día para otro, ante la inminente prohibición de salir de casa para entrar en periodo de aislamiento, de acuerdo con los protocolos de bioseguridad declarados por la pandemia por COVID-19:

Ese recordado 13 de marzo de 2020, al llegar al colegio, no había niños, no se escuchaban risas, no había juegos. La incertidumbre se apoderaba de los directivos, maestros y padres de familia porque eso que veíamos tan lejano en las noticias había llegado a Colombia y, por la seguridad de nuestra salud, debíamos prepararnos para diseñar actividades en casa por dos días, pero nadie se esperaba lo que pasó los siguientes días.

Se entiende entonces que los ambientes de aprendizaje en educación inicial tuvieron que ser explorados desde otras perspectivas, que no dependieran exclusivamente de los encuentros presenciales dentro de las instituciones educativas. Ante esta situación, fue relevante entender, más allá de la modalidad, que el ambiente es el que invita a la acción, a relacionarse, pues el niño no es un objeto que simplemente recibe información de manera auditiva y visual, sino que interactúa y vive cada momento con todos sus sentidos e integralidad (Durán, 2015). Instaladas en este principio didáctico y obligadas a explorar otras alternativas para diseñar ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones de confinamiento, las docentes de primera infancia encontraron en las TIC una opción viable, pese a que, en alto porcentaje, este fuera un terreno inexplorado dada su falta de conocimiento y destreza para el uso de dichas herramientas digitales.

El reto —pero sobre todo la necesidad— estaba trazado. Uno de estos ambientes de enseñanza ajustados a las nuevas demandas de formación fue generado por medio de un *blog donde se* enlazaron actividades comprensibles para los padres de familia y sencillas para desarrollar por los niños en casa. Adicionalmente, estas actividades eran explicadas por medio de videos caseros que se subían a un canal personal de YouTube. A este recurso se unió a su vez la herramienta Classroom, en donde las docentes, motivadas por explorar los usos de esta en busca de nuevas alternativas de comunicación con sus alumnos, iniciaron de forma autodidacta, tal como lo detalla el siguiente fragmento:

A partir de allí, comenzamos a buscar de manera muy autodidacta ya que siempre hemos tenido el gusto por aprender de manera autónoma sobre diferentes actividades que sean pertinentes para enriquecer el proceso académico de los niños y las niñas.

Así, esta herramienta, por medio de ensayo y error, tanto de las docentes que generaban el diseño como de los niños y sus familias que aprendían a usarla, se constituyó en un escenario enriquecido que brindaba la oportunidad al estudiante de construir nuevos conocimientos en compañía con las familias (Echeverría-Fernández y Obaco-Soto, 2021).

Otra experiencia de mediación digital en la configuración de nuevos ambientes de aprendizaje se dio en la medida en que las docentes se conectaban con sus alumnos en las clases sincrónicas. Allí se advirtió la necesidad de explorar más herramientas que pudiesen ser entendidas de una mejor manera por parte de los padres de familia o cuidadores que se encontraban con los niños en el momento. En el relato, esto se expresa así:

Se pudo acordar con la mayoría de las docentes de primera infancia que se organizaran las guías de tal manera que su presentación fuera más comprensible para las familias y los niños, que fueran más llamativas y motivaran a los niños a continuar con su aprendizaje.

Fue entonces cuando las participantes diseñaron infografías de manera llamativa, creativa y sencilla por medio del programa Microsoft PowerPoint, que deja crear, editar, presentar y compartir temáticas y cuyas ventajas en ese sentido fueron aprovechadas por las docentes. En dichas piezas gráficas que se enviaban semanalmente las profesoras pusieron un sello propio, que fue la creación de un avatar, con el fin de tener una conexión más cercana a sus alumnos, de forma que en el momento en que ellos estuviesen realizando la guía sintieran que su docente se encontraba allí a su lado. Esto evidencia cómo la práctica docente se puede modificar según necesidades, modelos y contexto en que se vaya a desarrollar. En el caso concreto de los tiempos de COVID-19, las herramientas tecnológicas fueron las que ayudaron a establecer nuevas técnicas para que los estudiantes siguieran formándose en todos los ámbitos de su vida como

seres íntegros para una sociedad (Naycir y Zúñiga, 2020).

El avatar se diseñaba según la temática que se iba a abordar con los niños. Por lo tanto, cada envío de la infografía a los correos electrónicos suministrados por los padres despertaba intriga y emoción en el hogar. Además, las docentes decidieron facilitar a las familias los videos explicativos y complementarios de la guía, descargándolos y comprimiéndolos a formato MP4 en la aplicación aTube Catcher.

Junto con estos recursos suplementarios de las guías, las participantes también vieron la necesidad de diseñar videos caseros donde se explicara a la familia el paso a paso de actividades básicas de educación inicial, como recortar, entorchar, rasgar, entre otras, dado que los niños y las niñas necesitan una educación que considere todos los elementos de desarrollo: las capacidades sensoriales y motrices, el lenguaje, la apreciación auditiva, visual, táctil y cenestésica, y la capacidad de pensar, aprender, memorizar, adaptarse socialmente y desarrollarse emocionalmente (Sáez *et al.*, 2018). Los videos eran elaborados en Screen Cast y fueron un apoyo en el acompañamiento que los alumnos tenían en casa al desarrollar las actividades propuestas por las docentes.

Otra herramienta que fue de gran ayuda tanto para las docentes como para los niños fueron las video-llamadas por WhatsApp. Mediante estas, las profesoras mantuvieron contacto con los niños que no lograban acceder a Classroom, y a través de ellas se hacía acompañamiento al proceso de aprendizaje.

Asimismo, se resalta como resultado positivo el acercamiento y la capacitación frente a la plataforma digital Teams facilitados por la Secretaría de Educación. Este recurso dio lugar a una nueva conexión virtual sincrónica con los niños. Al inicio, sin embargo, la comunicación por este medio no fue fácil pues muchos alumnos no ingresaban desde su correo institucional, sino desde el del padre de familia, lo que limitaba ciertas actividades de la plataforma como levantar la mano, compartir la pantalla o escribir en el chat. Esto a su vez motivaba a los niños y a los padres de familia a comprometerse con lo que se le proponía frente al ingreso por el correo institucional. Así, a medida que pasaba el tiempo las docentes fueron observando que en cada sesión

aumentaba el ingreso de los estudiantes con su usuario institucional.

En definitiva, la participación y la utilización de Teams favoreció otras maneras de generar interacciones en el momento de realizar clases, como se expresa en el siguiente apartado:

Cuando se tenían clases virtuales por la plataforma Teams, iniciamos con unos acuerdos para el buen desarrollo de estas. Se organizaban los tiempos dividiéndolos en verificar asistencia, saludo inicial, a veces canciones o ejercicios para ambientar el trabajo, y luego se daban las indicaciones para realizar la actividad de acuerdo al tema que se fuese a abordar. También se daba el tiempo para que los niños y las niñas pudieran expresarse. Se les insistía en el respeto hacia la palabra del compañero, y mientras trabajaban se les iba haciendo retroalimentación de lo que iban realizando y, a su vez, recomendaciones para completar o mejorar el trabajo.

En este orden de ideas, se destaca que en una de las clases por Teams se planeó una actividad de reconocer el barrio. De esta forma, las docentes realizaron un recorrido virtual por Barrancas, que es donde está ubicado el colegio y donde viven la mayoría de los niños, a través de la aplicación Google Maps, que les permitía observar las calles, los parques y los sectores importantes del barrio. Esta fue una experiencia significativa tanto para los estudiantes como para las profesoras pues a través de esta herramienta podían visualizar los aspectos sobresalientes de su barrio desde sus propias casas, gracias a la tecnología. Esto resalta la capacidad del aprendizaje en línea de suministrarles una diversidad de recursos a los estudiantes a pesar de hallarse físicamente distantes de sus maestros, conectándose en un ambiente flexible por medio de plataformas, simuladores virtuales, aplicaciones, entre otras (Quijada, 2014).

Indiscutiblemente, las prácticas educativas en educación inicial están en constante cambio y transformación con el fin de optimizar los recursos, diseñar ambientes que motiven al aprendizaje y lograr una educación de calidad donde los niños desarrollen el mayor potencial de sus habilidades comunicativas, cognitivas, artísticas, sociales, entre otras. Así es como esta situación de contingencia impulsó el uso de la tecnología como medio para garantizar

el derecho a la educación de millares de niños en todo el mundo.

El COVID-19 transformó los ambientes de aprendizaje en primera infancia entre la virtualidad y la presencialidad

Día a día, cuanto más tiempo se prolongaba el periodo de confinamiento, las docentes se adentraban cada vez más en otras formas de ejercer sus prácticas de enseñanza, transitando de lógicas instauradas un cien por ciento en la presencialidad a nuevas alternativas dispuestas desde el ámbito digital junto con la virtualidad. En el relato se evidencia que las profesoras incluyeron en su práctica el uso de diferentes recursos tecnológicos para adaptar las actividades establecidas en el plan de estudios.

Como parte de su adaptación, las maestras movilizaron experiencias de aprendizaje en las que se incrementó la participación directa de las familias para favorecer el desarrollo integral de los niños, anclado en el fortalecimiento de dicho vínculo afectivo. Indudablemente, esto influye en el proceso formativo gestionado desde la práctica pedagógica, considerada como el conjunto de actividades que implementan los docentes, como parte de su labor en el aula o en su relación directa con el objetivo de que sus estudiantes logren las metas de aprendizaje planificadas en el currículo y los programas de estudio (Martínez-Rizo, 2012).

A medida que transcurría el tiempo, las docentes se exigían un poco más para la creación del ambiente de aprendizaje, el cual diseñaban con criterios cada vez más precisos en correlación con su interés por lograr un impacto favorable en la formación de los estudiantes. Con este propósito en mente, las profesoras realizaban búsquedas desde Google, intentando captar recursos con buena resolución, sin marca de agua, acordes con el interés temático, capaces de atraer, desafiar y movilizar nuevas estructuras de pensamiento en los niños de primera infancia (García-Gutiérrez *et al.*, 2022). Estas búsquedas, de un alto nivel de exigencia desde el componente didáctico, además de retar las competencias digitales y pedagógicas de las docentes, también demandaban más tiempo de lo habitual en la planeación. Es allí donde las transiciones hacia otro modo de ejercer las prácticas de enseñanza se fueron evidenciando por parte de las participantes en medio de los aprendizajes que los niños

mostraban en sus conexiones a través de Classroom o Teams, según el siguiente apartado:

La plataforma Teams nos brindaba diferentes herramientas para los encuentros, como cambiar los fondos de pantalla de acuerdo con la temática, como un fondo de la selva cuando la clase se trataba de animales salvajes. [También] nos permitía organizar la galería grande con temas de salón de clase, cine, entre otros, para que los niños pudieran verse con sus compañeros en el transcurso de la clase. Las clases sincrónicas se programaban una vez a la semana, y su duración era entre una hora o máximo hora y media.

Las docentes observaban por medio de la cámara de sus computadoras cómo la familia se integraba de forma favorable ante las actividades sincrónicas puesto que estas eran lúdicas. Así, por ejemplo, durante la realización de una ensalada de frutas pudieron notar que el ambiente en casa era reestructurado y los niños vestían con gorros o delantales para iniciar la dinámica. A partir de ahí se logró un trabajo mancomunado entre las profesoras, no solo por grado, sino también en el nivel de primera infancia en general de la institución educativa.

Los niños en su mayoría lograban conectarse a las clases sincrónicas por Teams, lo cual resultaba satisfactorio para las docentes pues podían observar las expresiones de ellos y detectar sus avances. También se hacían actividades complementarias a las guías como manualidades, muestras de videos o elaboraciones de dibujos en las que las participantes podían seguir los trazos de los alumnos:

Las familias en su mayoría realizaban las guías y enviaban sus fotos y videos de las actividades realizadas. Se mostraron muy felices cuando nos conectábamos en las clases; también un poco aliviados de ver que estaba la docente acompañando a sus hijos. Les gustaban las actividades que se realizaban en las clases, y los niños estaban muy motivados, animados y tranquilos, a pesar de la situación tan difícil que tuvimos que vivir todos.

Igualmente, se hicieron actividades en las que los niños se disfrazaron de acuerdo a diferentes profesiones para proyectarse a futuro, soñando con ser grandes. Estas, en particular, se destacaron como dinámicas muy bonitas en las que los estudiantes

se mostraron motivados y con muchas ganas de aprender:

Era muy lindo porque ellos se sentían bien, y las familias también se mostraban animadas y agradecidas por todo lo que estaban haciendo las docentes.

Sumado a estas acciones pedagógicas diseñadas para motivar tanto a los niños como a padres de familia o acudientes, en cada periodo se entregaba un diploma realizado en PowerPoint. A su vez, y como parte de este reconocimiento, se hacía un *collage* (elaborado en la aplicación Collage) con los trabajos elaborados por cada niño en el periodo, valorando el esfuerzo de estudiantes y familias frente al desafío que representó la pandemia de COVID-19, que llegó de imprevisto a la vida de cada ser humano.

También se destaca la importancia de incluir en las actividades preguntas como: “¿Cuántos objetos puedes encontrar con forma de círculo en tu casa?”, “¿Tienes mascota? Cuéntanos de ella” y “¿Cuáles animales conoces de tu país?”, entre otras, con el fin de ayudar a profundizar en lo que se estaba trabajando. De una u otra forma, las docentes se acercaban a las vivencias de los niños al involucrar más a los miembros de la familia, lo que permitía a la vez crear y afianzar los vínculos entre las personas que convivían cerca, tal como lo relatan las participantes:

Al darles entrada a las familias de los estudiantes al sagrado espacio de nuestro hogar y viceversa, creamos espacios dentro de nuestros hogares. Usamos incluso juguetes y materiales didácticos de nuestros hijos para los videos y clases sincrónicas. Prácticamente se hicieron parte de nuestras vidas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el deseo e interés de aprender en edades tempranas queda configurado de una mejor forma en los niños y las niñas por sus características y disposiciones innatas, dando lugar a los hogares como primeros educadores del ser y hacer (Colombia Aprende, 2020).

Así las cosas, llama la atención que el hogar y la familia toman un lugar protagónico no solo en las experiencias de aprendizaje de los niños, sino

también en la docente de primera infancia, como lo señala el relato:

El trabajo, la familia, el estudio de nuestros hijos, etc. Abrimos las puertas de nuestro hogar a los estudiantes, a los padres de familia, les dimos la entrada de sus vidas de manera más cercana, aunque no nos podíamos ver cara a cara.

De la nada, todas las áreas de la vida de la docente se encontraban en un solo escenario: su hogar. Allí atendían tanto las demandas de su familia como los requerimientos laborales provenientes de la institución educativa. Sin pensarlo, de un momento a otro, las participantes se descubrieron a sí mismas atareadas, preparando los alimentos o atendiendo el requerimiento urgente del algún miembro de su propia familia mientras solucionaban la entrega de una tarea prioritaria asignada por el jefe o respondían la llamada de un padre de familia con preguntas respecto a la tarea de su hijo.

Las nuevas formas de gestionar ambientes de aprendizaje en primera infancia acordes a las cambiantes condiciones impuestas por el COVID-19, además de impactar el ámbito familiar de las docentes, también influyó de diversas formas en el trabajo de estas con sus colegas. Mientras que una de ellas tuvo que trabajar sola, la otra logró un trabajo basado en la confianza y cooperación con una compañera del mismo nivel, y su práctica fue mejorando satisfactoriamente gracias a la retroalimentación entre pares. Esto, asociado a la posibilidad de escuchar la lluvia de ideas entre compañeras, dio lugar a iniciativas creativas que se complementaban, tanto así que en varias oportunidades las maestras se descubrieron tan motivadas trabajando en equipo que seguían laborando incluso hasta altas horas de la noche para diseñar y planear el ambiente de aprendizaje óptimo ante los requerimientos de formación de los niños. En ese sentido, cabe recordar que, en todo instante, los docentes revelan sus intereses y afinidades personales y profesionales, y desde allí configuran experiencias que los posicionan como educadores activos que plantean, crean, investigan, conversan y construyen conocimiento en la confluencia con los otros, desde una acción comprensiva de la realidad y que se perfecciona con la reflexión específica (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Las prácticas docentes en educación inicial y los desafíos que vinieron con la pandemia por COVID-19 evidenciaron la potencia de la vocación de las docentes por la educación inicial, que las llevó a indagar sobre un tema que tiempo atrás se veía lejano (uso de la plataforma Teams como medio de comunicación con los estudiantes). Las maestras observaron, trabajaron en equipo, generaron ambientes de aprendizaje motivantes para los niños e hicieron la retrospectiva sobre la responsabilidad y la satisfacción de los avances evidenciados en cada uno de los niños y sus familias. Esta misma situación la vivieron otras maestras, como se dará a conocer en la siguiente discusión.

DISCUSIÓN

Cobra relevancia comparar los resultados encontrados con otras investigaciones en cuanto al aprendizaje y uso de la tecnología como recurso que favorece la creación de ambientes de aprendizaje que se adaptan y atiendan las necesidades e interés de formación de niños de primera infancia. Fusté (2021), por ejemplo, da a conocer la realidad específica de un grupo de niños que ya se conocían desde antes del periodo de confinamiento y que además tenían un vínculo afectivo, tanto entre ellos como con la docente. La experiencia en este caso muestra cómo, ante una crisis como la de COVID-19, se puede conservar un vínculo virtual con niños de entre dos y tres años con un ambiente de juegos e interacciones a través de la plataforma Skype. Así, el resultado de esta investigación, igual que el presente estudio, da cuenta de la transformación de la práctica docente en cuanto al uso de la tecnología, con el objetivo de establecer ambientes de aprendizajes basados en una comunicación efectiva y propicia entre los niños y la docente, fortaleciendo los vínculos afectivos que fueron afectados a causa del confinamiento por la pandemia.

Por otra parte, Cano-Hila y Argemí-Baldich (2021) hallaron que el ambiente digital en una escuela ubicada en Barcelona, España, contribuyó al bienestar de todos sus participantes al permitirles sentirse apoyados, asistidos y entendidos. Los autores también resaltan cómo se estableció un vínculo, una relación de cooperación, que empoderó a todos sus participantes para aportar y recibir ayuda y afecto. Los resultados de esta investigación evidencian la

importancia de implementar entornos virtuales y el modo en que la comunicación e interacción de los actores involucrados contribuye en el proceso de aprendizaje y en el bienestar de ellos. Finalmente, se analiza que el uso de la tecnología para generar ambientes de aprendizaje es un factor clave para potenciar la práctica docente en educación inicial, pues permite la comunicación asertiva y favorece los vínculos afectivos en situaciones que pueden afectar emocionalmente a niños, niñas y docentes.

CONCLUSIONES

Para hablar de la educación en primera infancia mediada por ambientes virtuales, es necesario reconocer la práctica docente como el detonante del aprendizaje en los niños. Este trabajo aporta a la literatura científica visibilizando los ambientes virtuales que emergieron en la práctica docente de maestras de primera infancia a causa de la pandemia por COVID-19. Por medio de la construcción del relato de vida desde marzo de 2020 hasta noviembre de 2021, las docentes de educación inicial participantes dieron a conocer su propia experiencia en cuanto a la transformación permanente de la educación en primera infancia al vincularla a ambientes virtuales donde la tecnología medió la comunicación entre las maestras, los niños y las familias para continuar con el proceso de académico.

Al diseñar este tipo de ambientes virtuales se hicieron visibles los cambios de las rutinas no solo de las maestras, al adaptar su hogar a un salón de clases, sino también de los niños y las familias al destinar y adecuar un espacio de su propia vivienda a las experiencias propuestas por las docentes, teniendo en cuenta el desarrollo individual de cada niño. Como uno de los resultados más relevantes se evidenció el uso de la plataforma Teams, que se convirtió en un recurso de interacción entre alumnos y profesora, donde se continuó el seguimiento, la valoración y la evaluación de los aprendizajes y las actividades, motivando a la vez a los estudiantes a sentirse apoyados ante la situación de vulnerabilidad en la que se encontraban a nivel mundial.

De igual manera, las videollamadas por WhatsApp lograron conectar a las docentes con sus estudiantes no solo para el seguimiento académico, sino también a nivel emocional. Por otro lado, el trabajo en equipo y cooperativo entre las maestras de prime-

ra infancia estuvo basado en el respeto y la retroalimentación pedagógica para lograr una educación de calidad mediada por ambientes virtuales. Esta última, de hecho, fue una de las principales ventajas y fortalezas para llevar a cabo una práctica docente que respondiera a las necesidades educativas y emocionales de los niños en el contexto de pandemia por COVID-19.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras 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.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Diseño y concepción de estudio, adquisición de los datos, análisis e interpretación de la información, redacción del manuscrito, revisión crítica y aprobación final del documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Betancourt-Odio, M. A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O. y Azevedo-Gomes, J. (2021). Self- Perceptions on Digital Competences for M-Learning and Education Sustainability: A Study with Teachers from Different Countries. *Sustainability*, 13(1), 343. <https://doi.org/10.3390/su13010343>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es
- Cano-Hila, A. B. y Argemí-Baldich, R. (2021). Primera infancia y confinamiento: la experiencia de una red de apoyo mutuo virtual entre niñas y niños, familias y escuela. En J. A. Marín Marín, J. M. Trujillo Torres, G. Gómez García y N. Campos Soto (Coords.), *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 775-787). Dynkinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v07>

- Cepal. (2021). *Sistematización de experiencias de atención y educación en la primera infancia en América Latina y el Caribe en el marco de la emergencia causada por la pandemia del COVID-19*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47404-sistematizacion-experiencias-atencion-educacion-primera-infancia-america-latina>
- Cepal y Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Cepal; Unesco. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Cifuentes, R. M. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Ediciones Novedades Educativas.
- Colombia Aprende (2020, 22 de octubre). *¿Qué se enseña en la educación inicial? Invitada: Rosa Violante* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JBxfTCOEtlg>
- Condiza-Plazas, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17(1), 69-84. <https://doi.org/10.21676/23897856.4041>
- Cruz, D. T., Vázquez, E., Ruales, G., Bayón, M. y García-Torres, M. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Instituto de Estudios del Tercer Mundo.
- Cuervo, C., Batanelo, L., Romero, O., Martínez, S., Durán, N. y Ruiz, R. (2019). *Las prácticas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores*. Sello Editorial Universidad del Tolima
- Domenech, G. A., Berrío, J. D., Rodríguez-Nieto, C. A., Cervantes-Barraza, J. A., Jiménez-Consuegra, M. A., Flórez-Maldonado, E. R. y Aroca-Araújo, A. (2023). Conectividad de estudiantes universitarios durante la pandemia generada por el COVID-19. *Praxis*, 18(1), 68-86. <https://doi.org/10.21676/23897856.3785>
- Durán, S. M. (2015). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial*. Ediciones Morata S. I.
- Echeverría-Fernández, T. M. y Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213-225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3618>
- Farrell, R. (2021). Covid-19 as a catalyst for sustainable change: the rise of democratic pedagogical partnership in initial teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 161-167. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910976>
- Fortoul, B., Rosas, L. y Fierro, M. C. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Fusté, M. (2021). Encuentros online en educación infantil: Una experiencia vincular y educativa en tiempos de COVID-19. *Páginas de Educación*, 14(1), 52-72. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2204>
- García-Gutiérrez, Z. P. (2017). *Caracterización de las prácticas docentes*. Uniminuto.
- García-Gutiérrez, Z., Herrero, A., Dumett, S., Gallo, L. y Tabares, A. (2022). *Ciudadanía creativa: travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social*. Uniminuto. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-570-6>
- Herrera-Batista, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3852623>
- Huerta, R. M., Guzmán, M., Flores, J. I. y Tomas, S. J. (2022). Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por covid-19 en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 49-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.500481>
- Iyengar, R. (2020). Education as the path to a sustainable recovery from COVID-19. *Prospects*, 49(1- 2), 77-80. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09488-9>

- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2976/2546>
- Modenutti, M. C. y Gusberti, J. V. (23-26 de noviembre de 2021). *Experiencias realizadas por profesoras en Educación Inicial durante y luego de la pandemia por Covid-19 en instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad de Resistencia* [Ponencia] II Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial. Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica. Viedma, Río Negro. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8226>
- Moriña-Díez, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea Ediciones.
- Naycir, F. C. y Zúñiga, I. M. (2020). *Práctica docente en tiempos de COVID-19* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa CUC]. Repositorio Institucional Unicosta. <https://acortar.link/KjwWNx>
- Otterborn, A., Schönborn, K. y Hultén, M. (2019). Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings. *International Journal of Technology and Design Education*, 4(29), 717-737. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9469-9>
- Páramo, P. y Burbano, A. (2021). *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1f9pw2>
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2. An invitation A Critical Humanism*. Sage Publications.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>
- Quijada, V. C. (2014). *Aprendizaje virtual*. Editorial digital UNID.
- Sáez, L., Subías, J. M. y Folgueira, M. (2018). *Educación infantil*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. <http://www.educacionbogota.edu.co/portal/index.php/servicios/lineamientos-pedagogicos-curriculares/lineamientos-pedagogicos-curriculares-educacion-inicial>
- Vidal-Hall, C., Flewitt, R. y Wyse, D. (2020). Early childhood practitioner beliefs about digital media: integrating technology into a child-centred classroom environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735727>

Inclusión socioeducativa en niños con parálisis cerebral considerando discapacidad intelectual y física

Socio-educational Inclusion in Children with Cerebral Palsy considering Intellectual and Physical Disability

Jessica Noble¹ 
Esteban Inga²  

¹ Magister en Educación Especial mención en Educación de las Personas con Discapacidad Múltiple – Institución: Universidad Politécnica Salesiana. Correo electrónico: lzbthnrg@gmail.com

² Doctor en Ingeniería – Institución: Universidad Politécnica Salesiana. Correo electrónico: einga@ups.edu.ec

Recibido: 19 de marzo de 2022

Aceptado: 12 de mayo de 2023

Publicado en línea: 10 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Noble-Guerrero, J., Inga, E. (2023). Inclusión socioeducativa en niños con parálisis cerebral considerando discapacidad intelectual y física. *Praxis*, 19(2), 221-237.

RESUMEN

La presente investigación se ejecutó con la finalidad de evidenciar el desarrollo de la inclusión educativa de niños con parálisis cerebral, considerando que un entorno incluyente debe potenciar las capacidades del estudiante para acceder a la información. En este contexto, se propuso un mapa de ruta de prácticas de inclusión que contemplan discapacidad intelectual y física. Como primera medida, se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo en el que se tuvieron en cuenta artículos científicos a niveles mundial, regional y nacional. Asimismo, tomando las bases de datos Web of Science y Scopus, se realizó un análisis bibliométrico a través de VOSviewer para identificar los países con mayor aporte científico en el campo de la discapacidad múltiple, las universidades que presentan dichos trabajos y los investigadores más relevantes en relación con la cantidad de citas. Los resultados se evaluaron a través del método analítico-sintético, contrastándolos con los objetivos planteados. Se halló que, a escala mundial, los países con mayor impacto científico en el ámbito mencionado son Estados Unidos, Australia e Inglaterra. Por otra parte, se aplicaron encuestas por medio de Microsoft Forms a padres de familia y docentes de niños con parálisis cerebral. Se concluye que el análisis bibliométrico respalda unos resultados funcionales y sustentables del trabajo, promulgando el impacto científico en la educación.

Palabras clave: inclusión educativa; parálisis cerebral; educación especial; discapacidad.

ABSTRACT

This research is carried out with the purpose of demonstrating the development of educational inclusion of children with cerebral palsy, since the inclusive environment must enhance the student's abilities to promote access to information. In this context, a roadmap of socio-educational inclusion practices in children with cerebral palsy is proposed considering intellectual and physical disability. A descriptive research is developed, scientific articles are evaluated with a global, regional and national focus; Additionally, a bibliometric analysis will be carried out through VosViewer to identify the countries with the greatest scientific contribution in the field of multiple disabilities, the universities that present research and the most relevant researchers in relation to the number of citations. The verification database will come from Web of Science and Scopus, the results obtained will be evaluated through the analytical-synthetic method that will allow contrasting the objectives set with the results found in the investigation. The investigative procedure finds that, worldwide, the countries with the greatest scientific impact are the US, Australia and England, highlighting the one that stands out around inclusion, surveys were applied through Microsoft Forms to parents and teachers of children with cerebral palsy. Finally, the work considered the bibliometric analysis, which is evidenced in the, which supports functional and sustainable results, promulgating the scientific impact on education.

Keywords: educational inclusion; cerebral palsy; special education; disability

INTRODUCCIÓN

Hablar de inclusión educativa significa adentrarse en un incipiente campo de la educación, que se encuentra en desarrollo y donde se articulan la educación especial, la inicial, la básica y el bachillerato. En este contexto, se entiende por inclusión el proceso enfocado en respaldar las diferencias individuales de todos los alumnos para así brindar una calidad educacional que permita aceptar y reconocer la diversidad, la cual es positiva y enriquecedora cuando las instituciones educativas se comprometen con esa variedad y realizan las adaptaciones necesarias al currículo (Cornejo *et al.*, 2017).

Así las cosas, la formación de los docentes demanda conocimientos y estrategias orientados a la educación inclusiva como un proceso vivencial diario. De igual modo, es fundamental involucrar a las autoridades de educación, docentes, estudiantes y familias, ya que desempeñan un rol crucial en contribuir con las iniciativas requeridas para que los alumnos con necesidades educativas especiales y aquellos sin estas necesidades puedan interactuar y ser aceptados. Los educadores pueden promover esta inclusión al identificar los respaldos necesarios para los estudiantes mediante enfoques pedagógicos creativos. (Silva Sid E., 2020).

Los alumnos con parálisis cerebral realizan sus actividades escolares mediante supervisión constante, ciertas adaptaciones y asistencia según sea el caso. Spiller *et al.* (2019), por ejemplo, contemplan en su trabajo diferentes dispositivos de autoayuda, como pantallas táctiles, *mouse* de seguimiento ocular, entre otros, que contribuyen a proporcionarle independencia al estudiante y a mejorar el ambiente escolar. Gomez-Beleño y López-Muñoz (2016), por su parte, hallaron que la ausencia de tecnología limita el desempeño en la educación, la movilidad y la comunicación de esta población, y para Williams y Dorto (2002) resulta significativo que este tipo de ayuda asistida sea personalizada según la necesidad de ajuste de cada persona, de forma que no sirve para todos por igual. En ese sentido, Cruz-Vadillo e Iturbide-Fernández (2019) consideran esencial centrarse en apoyos y habilidades, mas no en las dificultades de los estudiantes, para lograr una verdadera inclusión, ya que el profesorado que construye conceptos desde el déficit puede generar barreras, las cuales Corrales *et al.* (2016) dividen en tres clases:

infraestructura, gestión institucional y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las personas con parálisis cerebral habitualmente presentan inconvenientes relacionados con el lenguaje, deficiencia mental, trastornos, epilepsia, problemas de conducta, visuales o auditivos, etc. Así pues, este tipo de alumnado se enfrenta cada día a diferentes barreras que se producen en los entornos de enseñanza-aprendizaje y que condicionan su participación activa. Para lograr un ambiente inclusivo dentro del aula integradora, Fernandes *et al.* (2020) proponen apoyarse en los juegos digitales puesto que motivan, proporcionan accesibilidad y generan mayor autonomía (Martínez Vélez A., 2013).

En todo caso, es fundamental respetar el potencial de cada individuo y siempre comparar cada logro desde el punto inicial del alumno dado que todos sus éxitos son valiosos (Martins *et al.*, 2018). Asimismo, conviene eliminar los prejuicios hacia las personas con NEE ya que en la investigación de Ocampo (2018) se concluye que el número de estudiantes se reduce a medida que el grado de discapacidad aumenta. De forma semejante, no se ha establecido una postura firme desde los derechos humanos para permitir la implementación de políticas suficientes que respalden y favorezcan a los alumnos con discapacidad (Malagón-Pinzón *et al.*, 2018). Así lo reflejan la evidente desvinculación entre las medidas existentes para atender a este grupo poblacional y la falta de planes de orientación para docentes (Pereira *et al.*, 2018).

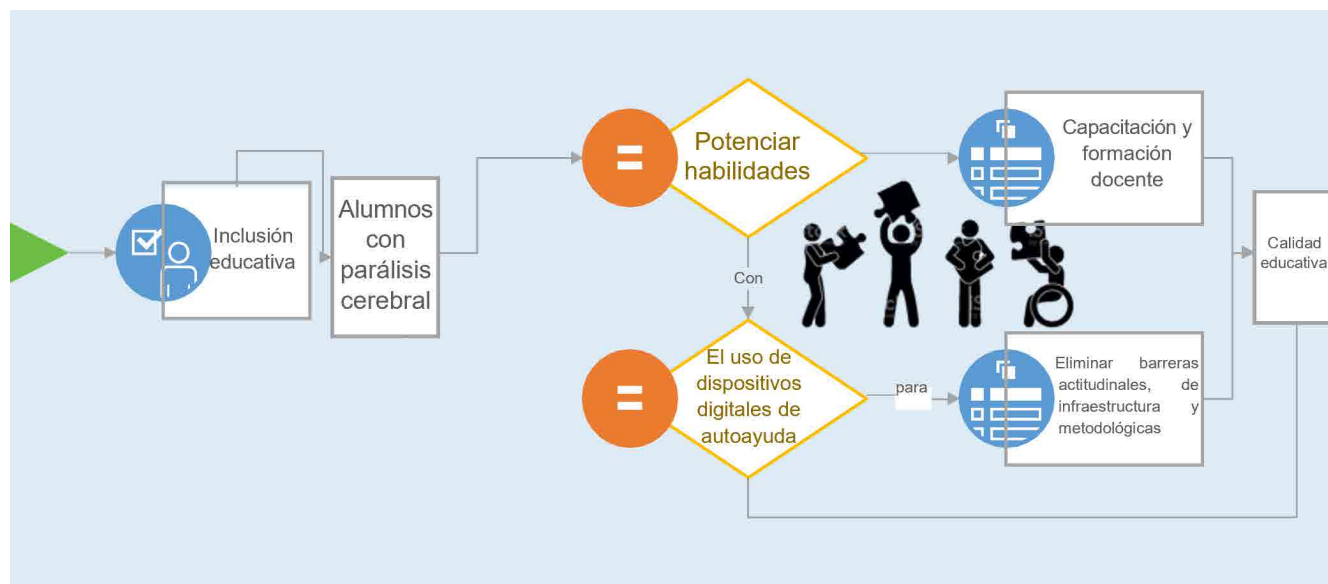
La figura 1 muestra de forma esquemática qué requiere una estrategia educativa para propiciar calidad en la formación de estudiantes con NEE y evitar la discriminación. Según esta propuesta, es fundamental diagnosticar las áreas para adaptar, preparar o ajustar el diseño curricular, desarrollar y sostener el seguimiento, y evaluar (Imms, 2008).

Integrar a alumnos con parálisis cerebral o NEE conlleva una labor en conjunto entre la comunidad educativa y los padres de familia, basada en desarrollar y trabajar con el estudiante a partir de sus habilidades y fortalezas para ayudar al crecimiento de estas. El docente, por lo tanto, necesita de capacitación y actualización constante para usar adecuadamente los instrumentos curriculares y el material de apoyo, además de mejorar el proceso de enseñanza-apren-

dizaje. Para dicho fin, es posible ayudarse con dispositivos tecnológicos que motivan, incrementan el interés, desarrollan la creatividad y facilitan la inte-

racción y la autonomía del estudiante para alcanzar así una verdadera inclusión educativa. (Palomares-Ruiz *et al.*, 2016).

Figura 1. Modelo inclusivo para potenciar habilidades en niños con parálisis cerebral.



Fuente: elaboración propia.

Con fundamento en lo expuesto, los objetivos de la investigación fueron: (1) proponer un mapa de ruta de prácticas de inclusión educativa en niños con parálisis cerebral considerando discapacidad intelectual y física; (2) determinar los aportes científicos significativos para coadyuvar con la inclusión socioeducativa de niños con parálisis cerebral, y (3) sintetizar los instrumentos de valoración en el proceso de inclusión socioeducativa en niños con parálisis cerebral.

En adelante, este artículo se organiza de la siguiente manera: a continuación, describe la metodología de la investigación; luego se presentan los resultados del análisis bibliométrico y de las encuestas, para finalizar con una discusión en torno a los textos revisados y las conclusiones.

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó durante el año 2020-2021 y siguió un enfoque cualitativo usando TIC. El diseño de la investigación, como se ve en la figura 2, partió del método histórico y descriptivo ya que indaga una temática poco abordada, esto es, la descripción del desarrollo de la inclusión de ni-

ños con parálisis cerebral. En ese orden de ideas, se evaluaron artículos científicos a escalas mundial, regional y nacional, y además se llevó a cabo un análisis bibliométrico a través de VOSviewer para identificar los países con mayor aporte científico en el campo de la discapacidad múltiple y parálisis cerebral, las universidades que presentaron dichos trabajos y los autores más relevantes en relación con el número de citas.

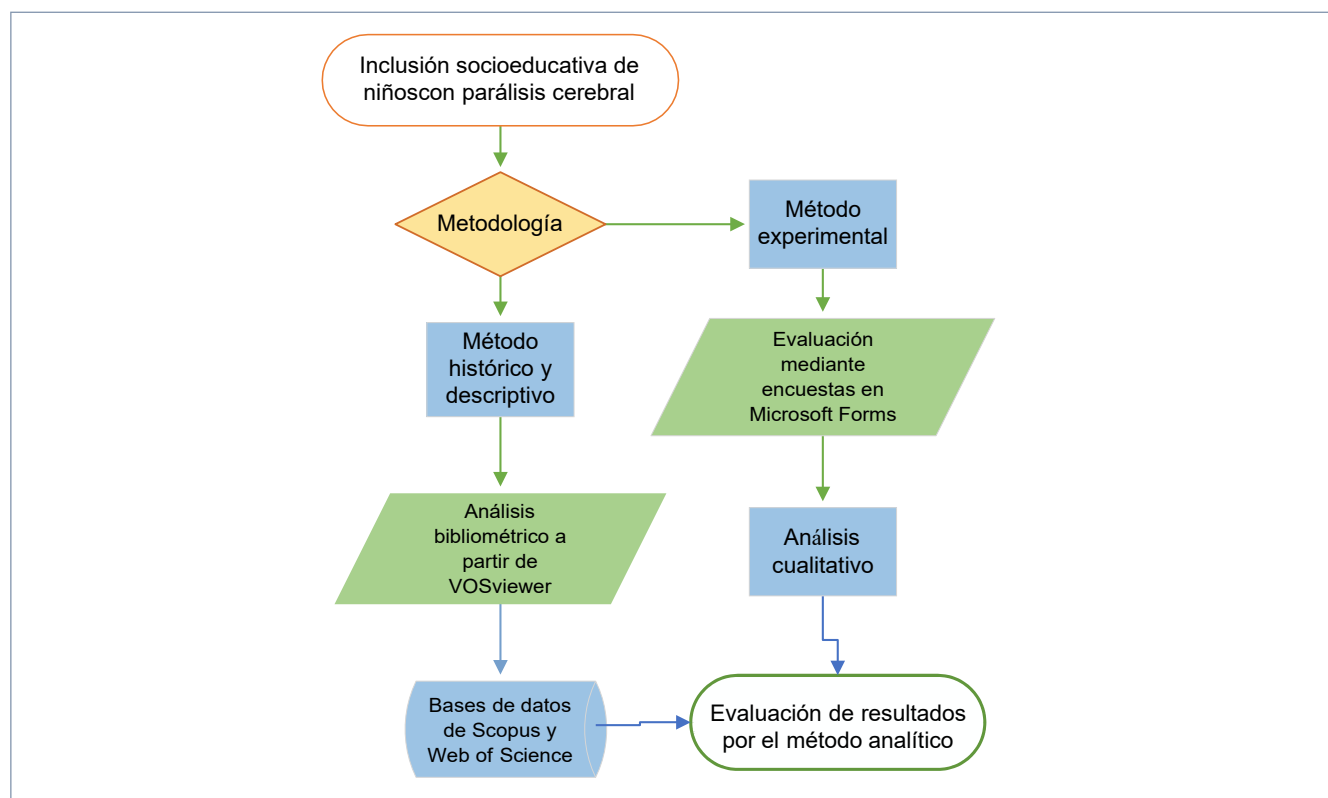
La información recolectada para ejecutar el análisis bibliométrico provino de las bases de datos de Web of Science y Scopus, consideradas como las más importantes y valoradas incluso por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) para la categorización de investigadores y la acreditación de carreras de grado y programas de posgrado. Al utilizar como palabras clave “educación inclusiva”, “parálisis cerebral” y “discapacidad intelectual y física”, se obtuvieron 2000 artículos por cada búsqueda, los cuales fueron sometidos a un posterior análisis cualitativo por medio del software QDA Miner. De tal forma se codificó la concurrencia de temas relacionados con la inclusión socioeducativa y la parálisis cerebral en los documentos seleccionados, lo que permitió generar un mapa de ruta

sobre las prácticas de inclusión en niños con NEE, considerando discapacidad intelectual y física.

Sumado a lo anterior, se aplicaron encuestas a través de la plataforma Microsoft Forms. Estas consultas estuvieron dirigidas a docentes y padres de niños con parálisis cerebral para conocer su punto de vista

y la manera en la que han vivido la inclusión. De esta forma se identificaron fortalezas y debilidades existentes en la educación que reciben los alumnos con NEE y sus prácticas inclusivas. Todos los resultados fueron evaluados a través del método analítico-sintético, que permite contrastar los objetivos planteados con los hallazgos de la investigación.

Figura 2. Proceso metodológico para evaluar y caracterizar la problemática.



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

En la figura 3 se presenta el mapa de ruta propuesto a la luz de la investigación. Según el esquema, la comunidad educativa —es decir, padres de familia, alumnos y, en especial, docentes— debe reconocer la diversidad de estudiantes que se encuentran en la institución educativa e identificar sus fortalezas, habilidades y talentos. Con base en estos hallazgos, se recomienda realizar las adaptaciones necesarias para la persona con NEE y determinar a su vez los apoyos y las estrategias que mejor atiendan sus requerimientos, estimulen sus destrezas y mantengan la motivación. En este sentido, puede explorarse el uso de recursos y dispositivos tecnológicos como pizarras interactivas, *mouse* ocular, tableros de comunicación o aplicacio-

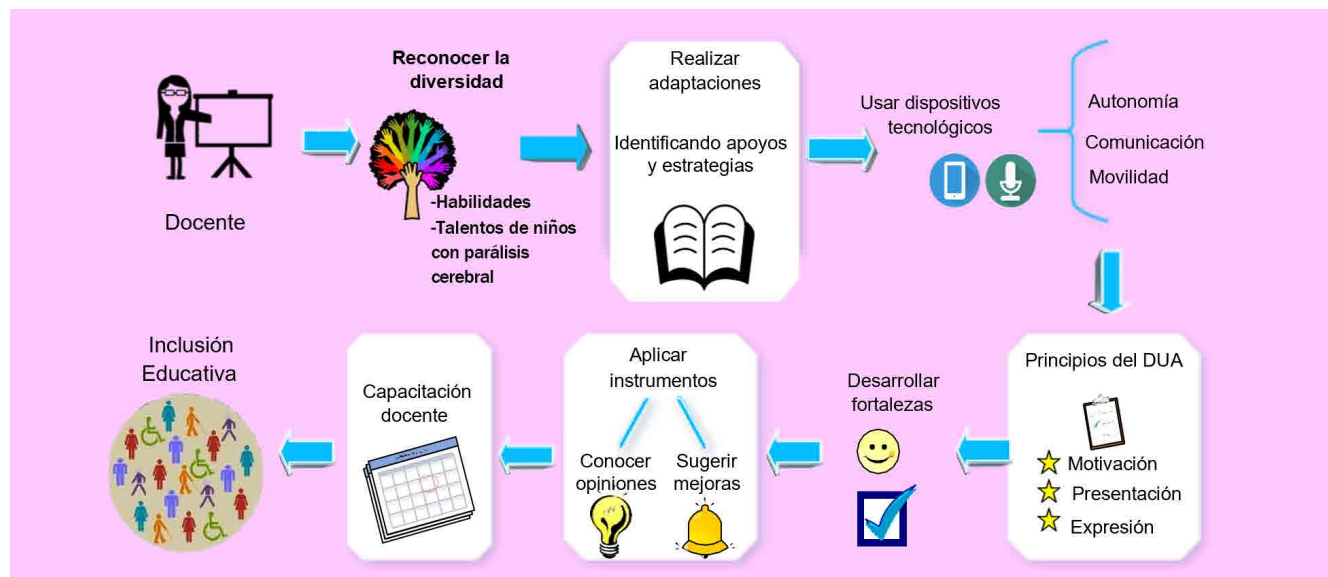
nes para convertir textos e imágenes en audios, los cuales fomentan la autonomía, la comunicación y la movilidad, enriqueciendo la vida del estudiante.

Además, el maestro tiene a disposición los principios del diseño universal de aprendizaje, el cual brinda tres principios para atender a la diversidad, motivación, representación, acción y expresión. Al proporcionar opciones para la motivación, la presentación del tema y las estrategias de acción y expresión, este enfoque contribuye a eliminar barreras dentro de la comunidad educativa y a que el estudiante con parálisis cerebral se pueda desarrollar plenamente a partir de sus fortalezas. Del mismo modo se pueden aplicar instrumentos, como cuestionarios, para recolectar información y opiniones sobre la inclusión

educativa, con miras a proponer cambios y mejoras precisas. Además, es importante que los docentes cuenten con capacitaciones constantes y creen am-

bientes en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sea beneficioso y, sobre todo, no excluya a ningún alumno.

Figura 3. Esquema del mapa de ruta de prácticas de inclusión educativa en niños con parálisis cerebral.

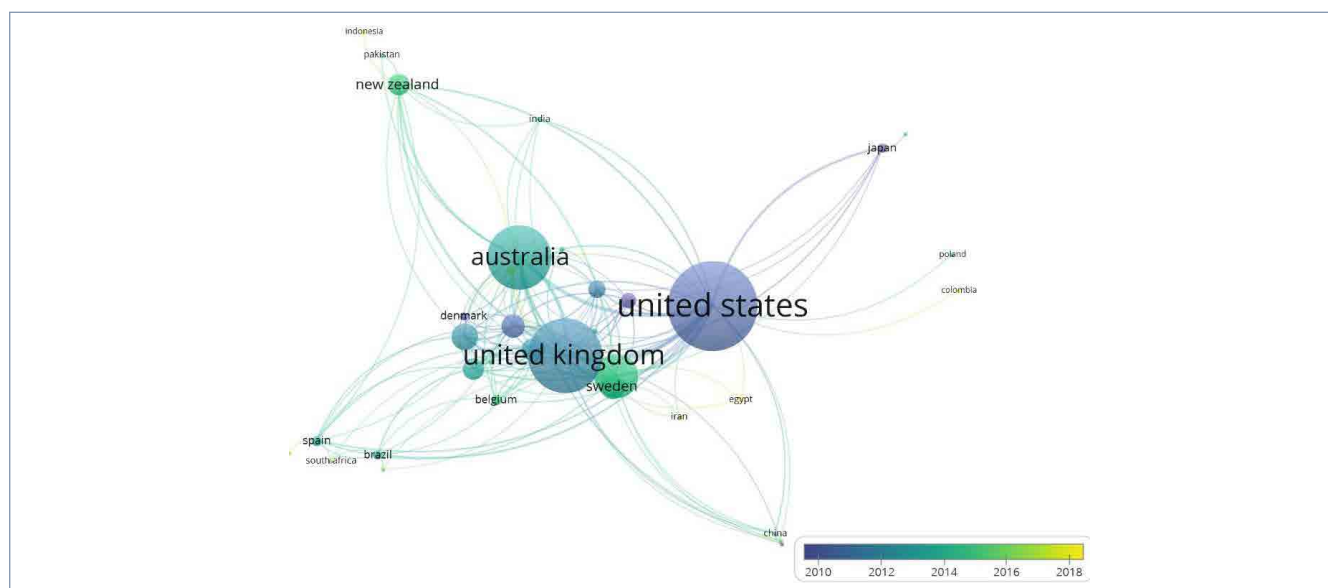


Fuente: elaboración propia.

La figura 4 sintetiza el análisis bibliométrico en torno a la inclusión de alumnos con parálisis cerebral en la educación. Como se puede observar, los países que han logrado un mayor aporte científico en la materia y obtienen mayores registros en la comunidad

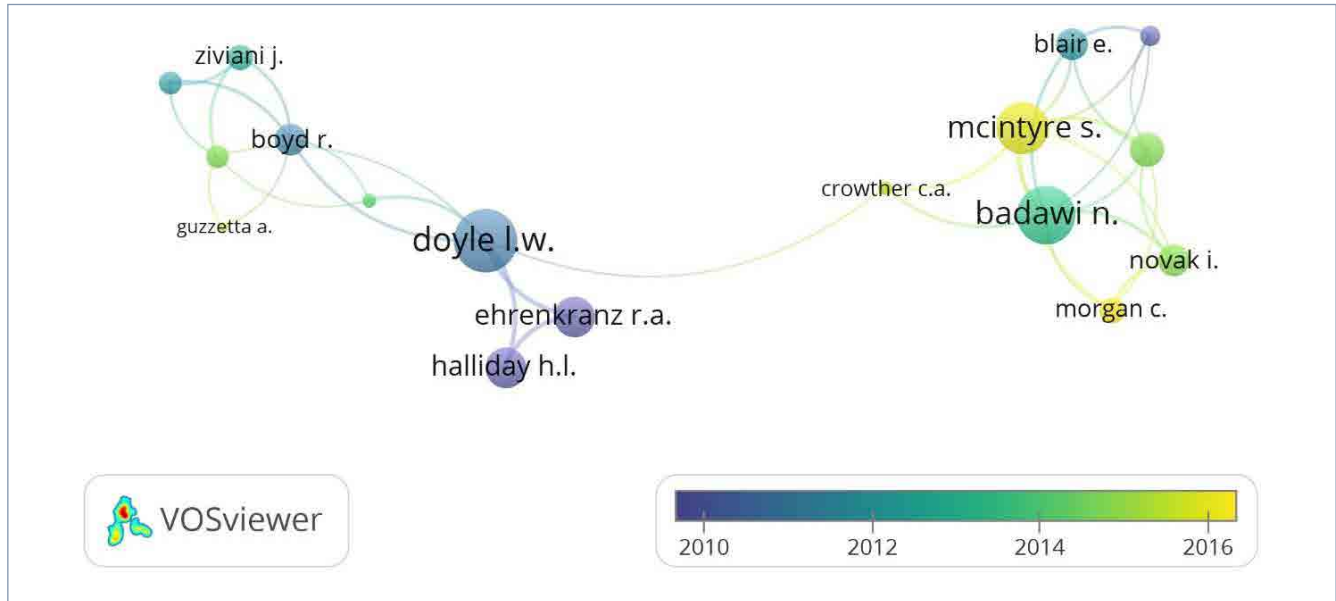
científica, con base en Scopus, son Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Por lo tanto, convendría aprovechar el conocimiento generado desde dichos territorios para generar experiencias propias de enseñanza-aprendizaje inclusivas.

Figura 4. Análisis por países (Scopus).



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Autores relevantes en Scopus, años 2010-2016.



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la figura 5 y la tabla 1 muestran los diez principales autores más relevantes con publicaciones en materia de educación inclusiva en Scopus entre 2010 y 2016, ordenados según el impacto del enlace. También se puede ver el número de docu-

mentos publicados de cada investigador dentro de esta base de datos y las veces que han sido citados en otros estudios, reflejando atmósferas investigativas sobre las prácticas de inclusión que terminan por enriquecer los procesos de aprendizaje.

Tabla 1. Investigadores con publicaciones de mayor impacto en Scopus.

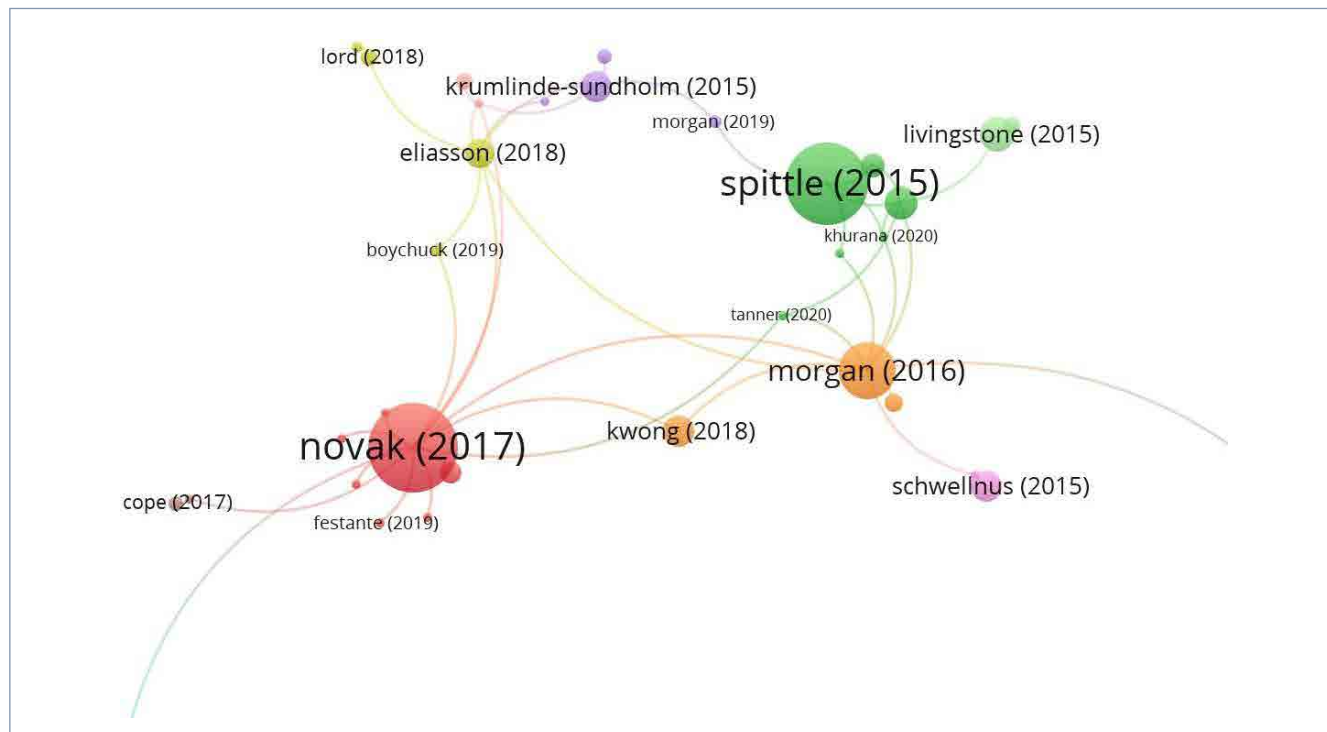
Ítem	Autor	Documentos	Citas	Impacto del enlace
1	L. W. Doyle	13	1629	22
2	N. Badawi	11	561	20
3	S. McIntyre	7	851	18
4	R. Ehrenkranz	7	843	14
5	H. L. Halliday	7	843	14
6	S. Goldsmith	5	995	12
7	D. Landau	7	83	12
8	E. Sheiner	7	83	22
9	E. Blair	5	422	11
10	R. Boyd	12	1149	11

Fuente: elaboración propia.

De igual forma, en la figura 6 se muestra el mismo tipo de análisis a partir de la base de datos de Web of Science. Según el número de citas de cada

autor, en este caso el más importante es Novak, con sus publicaciones de 2017, seguido de Spittle en 2015.

Figura 6. Autores según el número de citas en Web of Science.



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se muestran también los autores en Web of Science que han tenido enlaces de mayor impacto. En primer lugar se presenta Landau, seguido por Sheiner y Bandawi. Además, se detalla el número de documentos publicados y las citas.

Tabla 2. Autores relevantes para la comunidad científica en Web of Science.

Ítem	Autor	Documentos	Citas	Impacto del enlace
1	D. Landau	5	18	5
2	E. Sheiner	5	18	5
3	N. Badawi	6	61	3
4	Novak	6	56	3
5	R. N. Boyd	7	40	0
6	J. W. Gorter	5	12	0

Fuente: elaboración propia.

Praxis

Seguidamente, por medio del software QDA Miner se elaboró un análisis cualitativo y se codificó el texto de artículos de revistas. Como se ve en la figura 7, “prácticas de inclusión” es el término que se usa con más frecuencia en los documentos. De este modo se hace referencia a la accesibilidad a los recursos que se brindan a los estudiantes, los ajustes razonables,

el respeto del ritmo de aprendizaje de cada alumno, las políticas institucionales y la participación activa de la comunidad educativa.

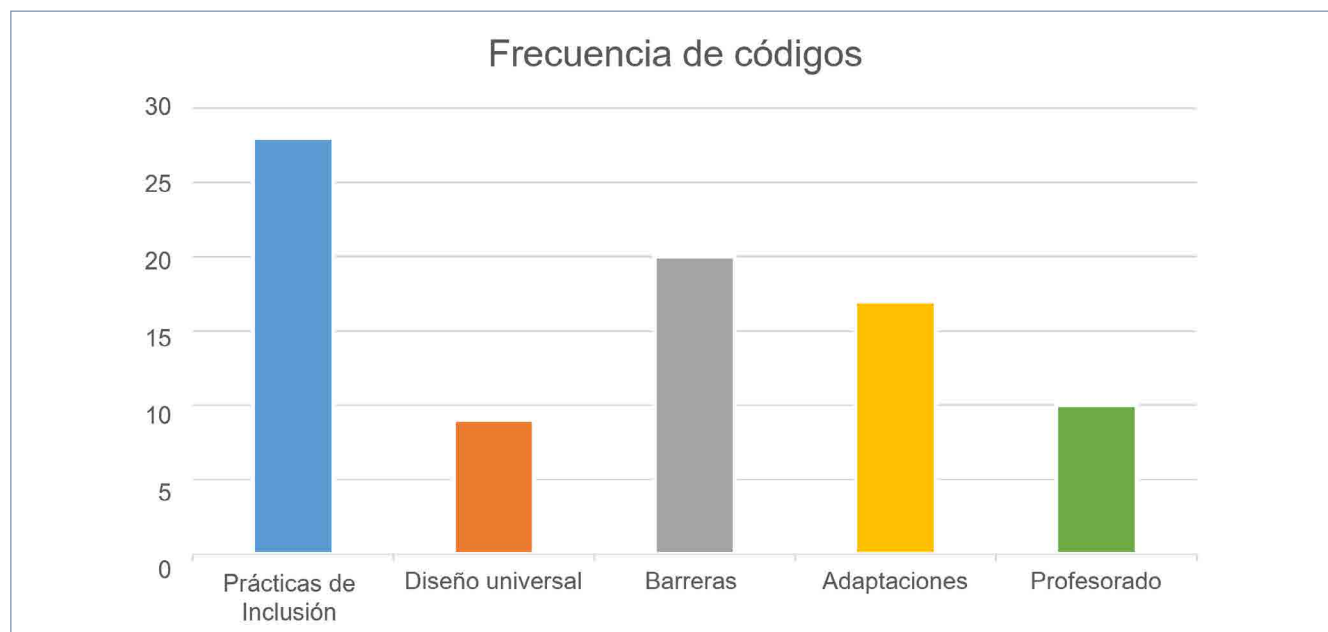
En los artículos también existe interés por las barreras que se generan, ya sean actitudinales, de aprendizaje o de infraestructura, las cuales dificultan el

desarrollo de la autonomía del estudiante y obstaculizan las condiciones de igualdad de las personas. También se aborda el tema de las adaptaciones, ya sean de espacios, de objetos o curriculares, que ofrecen la posibilidad de adecuarse conforme a las necesidades del estudiante.

La siguiente categoría es el profesorado. Tomando en cuenta que los docentes son uno de los princi-

pales actores del proceso formativo y, por ende, necesitan preparación y capacitación, este hallazgo se encuentra relacionado con el principal contenido de la presente investigación. Por último se encuentra el diseño universal de aprendizaje, que permite a todo el alumnado motivarse, desarrollar conocimientos y habilidades e implicarse en el aprendizaje mediante métodos, recursos, objetivos educativos y evaluaciones.

Figura 7. Claves identificadas mediante análisis cualitativo en QDA Miner.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, las encuestas aplicadas a 21 docentes de diversas instituciones demuestran que 14 de ellos trabajan en instituciones privadas; 5, en fiscales, y 2, en fiscomisionales. Asimismo, 9 de ellos han tenido la oportunidad de trabajar con personas con parálisis cerebral. También se observa que el 67 % de los profesores consultados consideran importante capacitarse constantemente ya que así mejoran la eficacia en el desarrollo de su labor con estudiantes con discapacidad. A su vez, un 81 % mencionan la necesidad de educar a los jóvenes por medio de valores inclusivos para reducir la exclusión y el desconocimiento acerca de población con NEE, y el 46 % está de acuerdo con que se deben realizar modificaciones en los planes de estudio para dichos alumnos, lo cual está sumamente relacionado con las adaptaciones.

Igualmente, el 40 % de los encuestados está de acuerdo en que los niños con parálisis cerebral de-

ben tener acceso a los mismos recursos educativos que lo demás estudiantes. Sin embargo, el 27 % por otra parte está en desacuerdo toda vez que, según consideran, se debe tomar en cuenta la diversidad del alumnado y, si es necesario, realizar modificaciones y adaptaciones adecuadas que no sometan al niño con NEE a una tarea indebida. Según esta última postura, son los ajustes y apoyos brindados los que le deben permitir al alumno estar en igualdad de condiciones con los demás.

En la tabla 3 se reflejan, además de las anteriores, otras apreciaciones que también dan cuenta de la inclusión en diferentes aspectos. Cabe anotar que estos resultados se analizan a través de la escala de Likert empleando las siguientes siglas: TDA (totalmente de acuerdo), DA (de acuerdo), NDANED (ni de acuerdo ni en desacuerdo), EDESA (en desacuerdo) y TEDSA (totalmente en desacuerdo).

Tabla 3. Encuesta dirigida a docentes para evaluar innovación educativa.

Preguntas	TDA	DA	NDANED	EDESA	TEDSA
¿La inclusión de niños con parálisis cerebral requiere un grado importante de capacitación continua de los profesores?	67 %	28 %	5 %	0 %	0 %
¿Considera que usted promueve la participación activa de los estudiantes con parálisis cerebral en su aprendizaje?	19 %	52 %	29 %	0 %	0 %
¿Considera que usted utiliza evaluaciones que fomenten los logros de todos los estudiantes?	28 %	67 %	5 %	0 %	0 %
Cuando planifica actividades curriculares o extracurriculares, ¿tiene presentes las competencias de todos los niños de la clase?	33 %	62 %	5 %	0 %	0 %
¿Usted cree importante que los estudiantes aprendan en entornos basados en comunicación y TIC?	67 %	28 %	5 %	0 %	0 %
¿Considera necesario promover el desarrollo de valores inclusivos?	81 %	19 %	0 %	0 %	0 %
¿Considera importante que en la institución educativa existan normativas sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad?	76 %	24 %	0 %	0 %	0 %
¿Es necesario tener conocimientos sobre el diseño universal de aprendizaje?	62 %	38 %	0 %	0 %	0 %
¿Considera importante realizar adaptaciones curriculares de acuerdo a la discapacidad de la persona?	71 %	24 %	5 %	0 %	0 %
¿Considera que los estudiantes de la institución donde labora actualmente poseen valores inclusivos?	48 %	32 %	13 %	7 %	0 %
¿Considera importante que los estudiantes con parálisis cerebral tengan acceso a los mismos recursos educativos de sus pares?	27 %	40 %	6 %	27 %	0 %
¿Considera que se deben modificar los planes de estudio para mejorar el aprendizaje e impulsar la integración de todos los alumnos?	36 %	46 %	18 %	0 %	0 %

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4, por otra parte, se observan los resultados de las encuestas realizadas a 20 padres de niños con parálisis cerebral para evaluar la ruta de las prácticas de inclusión en estudiantes con NEE. En este caso, 15 de los entrevistados tenían a sus hijos matriculados en instituciones privadas; 4, en instituciones fiscales, y 1, en fiscomisional. Además, el 65 % se mostró de acuerdo con que existen obstáculos en el desarrollo de la educación de jóve-

nes con parálisis cerebral, y el 40 % estuvo en desacuerdo con que dichos alumnos no son tratados con el debido respeto. Del mismo modo, el 32 % acusó algún tipo de burla hacia un estudiante con discapacidad, y el 55 % aseguran que han tenido que realizar algún cambio físico para acomodarse a la necesidad de sus hijos, es decir que se utilizaron diferentes herramientas que impulsan la autonomía del niño.

Tabla 4. Encuesta dirigida a padres de niños con parálisis cerebral.

Preguntas	TDA	DA	NDANED	EDESA	TEDSA
¿Los docentes de instituciones especializadas imparten una enseñanza adaptada a los estudiantes de mejor forma que los profesores de instituciones regulares?	35 %	45 %	5 %	15 %	0 %
¿Considera que existen obstáculos en la participación de la educación de niños con parálisis cerebral?	20 %	65 %	10 %	0 %	5 %
¿Cree que los niños con parálisis cerebral son tratados con respeto en el ámbito educativo?	20 %	25 %	15 %	40 %	0 %
¿Se toma en cuenta su opinión sobre la educación que se brinda a su hijo?	14 %	38 %	24 %	19 %	5 %
¿Las opiniones que tiene de los profesores de su hijo en general son positivas?	25 %	55 %	15 %	5 %	0 %
¿La situación del hogar o el entorno ayuda al aprendizaje de su hijo?	35 %	50 %	10 %	5 %	0 %
¿Ha tenido que generar algún cambio para acomodarse a alguna necesidad específica de su hijo?	55 %	40 %	5 %	0 %	0 %
¿Considera necesario que su hijo se encuentre escolarizado hasta el bachillerato?	50 %	30 %	15 %	5 %	0 %
¿Considera necesario que su hijo interactúe con niños sin NEE?	55 %	40 %	5 %	0 %	0 %
¿La infraestructura de la institución donde se encuentra su hijo limita su movilización?	21 %	53 %	16 %	10 %	0 %
¿Cree que la comunicación de los niños con parálisis cerebral es limitada?	20 %	40 %	20 %	20 %	0 %
¿Ha presenciado algún tipo de burla hacia niños con alguna discapacidad?	32 %	16 %	26 %	26 %	0 %
¿Es necesario que los niños con parálisis cerebral deban estar en una institución especializada?	26 %	37 %	21 %	16 %	0 %
¿Considera que los niños con parálisis cerebral puedan estar en instituciones regulares?	30 %	40 %	20 %	10 %	0 %
¿Considera que la comunidad donde vive es incluyente?	11 %	28 %	28 %	33 %	0 %

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 recopila variados instrumentos propuestos para apoyar la labor del profesor, brindando respuestas a la diversidad del alumnado a través del enfoque de la inclusión educativa. Esta selección

considera temáticas de investigación como la formación docente para atender a la diversidad, la actitud de los maestros, las medidas de atención a la diversidad y las opiniones acerca de la inclusión educativa.

Tabla 5. Instrumentos de valoración en el proceso de inclusión educativa.

Instrumento	Autor	Descripción
Escala de valoración de medidas de atención	Domínguez y Pino (2009)	Se analizan los ajustes razonables y las medidas de atención a la diversidad dentro del aula, tales como adaptaciones curriculares, refuerzo académico, acción del tutor y medidas de organización.
Cuestionario sobre medidas y estrategias de atención a la diversidad en alumnado con NEE	Gonzales (2012)	Este instrumento revela información sobre la respuesta por parte de la comunidad educativa, docentes y estrategias inclusivas que favorezcan a los alumnos con NEE.
Percepciones del profesorado sobre la atención a la diversidad	Colmenero (2006)	Se indagan la actitud, las fortalezas y las debilidades de los docentes hacia la inclusión dentro de la institución.
Cuestionario “El profesorado ante la escuela inclusiva”	Arró et al. (2004)	Es un instrumento que se usa para dar a conocer la opinión del docente sobre la metodología, el aprendizaje, las normas, el trabajo en equipo y el aprendizaje de la escuela inclusiva. Posibilita estudiar actitudes hacia la diversidad e inclusión.
Escala de opinión acerca de la educación inclusiva	Bravo (2013)	Instrumento que recoge información sobre los criterios de la educación inclusiva y las medidas para fortalecer las actitudes de inclusión.
Cuestionario “Escala para familias sobre la educación inclusiva”	Doménech y Moliner (2011)	Instrumento que arroja información sobre el conocimiento y las percepciones de las familias.

Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos recopilados en la tabla 5 evidencian algunos recursos mediante los cuales se puede obtener información relacionada a la actitud del profesorado y la manera en que influye positiva o negativamente en el desarrollo de sus prácticas. Por consiguiente, identifican el perfil docente, su preparación y juicios que fomentan la exclusión o la inclusión. Así es posible valorar el trabajo de los maestros y verificar si se da respuesta a las necesidades de todos los alumnos. De igual manera, estas herramientas sirven de base para desarrollar estrategias de atención a la diversidad con más eficiencia.

Asimismo, los instrumentos son capaces de reflejar la opinión la familia del estudiante con parálisis cerebral y conocer, por ende, la satisfacción de los padres en torno a la educación y la atención que sus hijos reciben. En este sentido, los recursos reseñados establecen una evaluación y crean un canal de

comunicación más amplio ya que toman en cuenta la opinión de todas las personas implicadas en el proceso educativo para tener una visión amplia y tomar medidas respectivas.

DISCUSIÓN

En la revisión de literatura en torno a la inclusión de niños con parálisis cerebral se hallaron referencias acerca de los procedimientos de rehabilitación (Veldre *et al.*, 2019), los procesos de cuidado (Bagnato, 2017) y la orientación a la familia (Rézio y Formiga, 2014), lo cual muestra que los estudios se fundamentan en el campo de la salud. Por lo tanto, es imprescindible tener otra visión, una mirada desde los derechos, para mantener una convivencia justa entre todas las personas. Esta perspectiva debería centrarse en los aspectos positivos, las fortalezas y las habilidades, más que en el déficit.

Del mismo modo, en la actualidad es necesario mejorar la calidad del aprendizaje mediante recursos y herramientas tecnológicas (Pascuas-Rengifo *et al.*, 2015) *que además motiven, por ejemplo a través de juegos, debido a que, al presentarse una discapacidad física, es probable que la formación se tome como una actividad no estimulante. Con esto en mente, Fernandes et al. (2020) desarrollaron un dispositivo portátil que facilita la ejecución de movimientos en la extremidad superior, contribuyendo así a la interacción de la persona con un dispositivo.*

En todo caso, también se requiere que los docentes estén dispuestos a aprender metodologías innovadoras y favorecedoras para la diversidad. De forma semejante, para identificar NEE es primordial realizar una evaluación psicopedagógica a través del trabajo interdisciplinario, con miras a desarrollar una atención de calidad para todos los estudiantes (Euan-Braga y Echeverría-Echeverría, 2016). Asimismo, es preciso tener presente que los alumnos con NEE y sin NEE no aprenden igual, ni al mismo ritmo. Al respecto, Bourke-Taylor *et al. (2018) señalan que el problema que se desarrolla con mayor frecuencia en el caso de estudiantes con parálisis cerebral está relacionado con el lenguaje, para lo cual se debe tomar en cuenta un enfoque inclusivo dentro del aula que ofrezca oportunidades a partir de la diversidad (Kientz et al., 2007).*

Por lo demás, se requiere de la formación docente para implementar en su mayoría estrategias inclusivas, como la planificación centrada en la persona, de forma que se destaquen las potencialidades y las habilidades (Zárate-Rueda et al., 2017). Con dicho fin, es valioso que las instituciones inviertan en la capacitación de los profesores para que brinden oportunidades de participación y disminuyan barreras que puedan dificultar la participación activa, ya sean actitudinales, sociales o de accesibilidad (Gomez-Beleño y López-Muñoz, 2016). En este sentido, también se enfatiza en el valor de introducir políticas públicas dirigidas a la sociedad en general para que todos los sujetos puedan beneficiarse de ellas. Concretamente en el campo de la educación, dicho enfoque implica una modificación en las estrategias y en la infraestructura educativa con el propósito de construir un entorno adecuado para los alumnos (Novo- Corti et al., 2015).

Con el objetivo de ayudar a sus alumnos a superar sus obstáculos, los maestros también deben reconocer los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno, adaptando las estrategias pedagógicas y dándole al niño el protagonismo en el proceso formativo (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Siguiendo esa premisa, distintos países han buscado impulsar reformas para desarrollar sistemas educativos más inclusivos, incorporando numerosos instrumentos creados para dar respuesta a la diversidad de estudiantes. A su vez, no hay que perder de vista que este tipo de ajustes favorecen los procesos de evaluación y autoevaluación.

En definitiva, las medidas y las acciones de mejora que contribuyen a desarrollar prácticas de inclusión en las instituciones educativas deben brindarles oportunidades a todos los estudiantes, garantizando igualdad de condiciones y una atención eficaz a cada alumno, teniendo en cuenta la diversidad, respetando la individualidad de cada persona y conociendo sus modos de desenvolverse en los entornos social y educativo. Dentro de la educación especial, el equipo multidisciplinario ejecutará las actividades pertinentes para mejorar las condiciones y la calidad de vida de la persona con parálisis cerebral.

Ahora bien, para que el maestro extienda sus conocimientos es útil que realice artículos científicos, puesto que el intercambio de información permite trascender en la sociedad y reforzar el crecimiento profesional (Dunne *et al.*, 2010). *Igualmente, se debe poner énfasis en el diseño universal de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de manera que todos los alumnos aprendan a su ritmo (Pereira et al., 2019).*

Además de la parte académica, es importante promover la participación en un ambiente artístico que motive al niño y a la vez le proporcione actividades físicas y terapéuticas para mejorar su potencial (López-Ortiz et al., 2012). En este mismo sentido, los terapeutas, a través de la parte médica, pueden proporcionar conocimientos basados en la práctica para contribuir y orientar en el desarrollo de políticas a favor de los niños con discapacidad (Ng et al., 2015).

Sin embargo, cabe mencionar que existe una parte de la población a la que se le dificulta acceder o beneficiarse de los derechos o políticas de inclusión, especialmente en el sector rural, ya que los planes o proyectos de mejoras se ejecutan en su mayoría

en instituciones, mas no en la comunidad (Lakshmi y Sreedhar, 2020). Otro punto por tener en cuenta es la prevención y detección temprana de discapacidades realizando estudios tempranos motores, ya que los menores con parálisis cerebral presentan marcadores tempranos de gravedad que podrían ser tratados y sobrellevados, disminuyendo así las complicaciones (Einspieler *et al.*, 2019).

CONCLUSIONES

Con base en los resultados demostrados hasta aquí, es posible crear un mapa de ruta para originar un ambiente de aprendizaje inclusivo en las aulas y fomentar la progresión de la educación aceptando a la diversidad, eliminando barreras y usando los principios del diseño universal de aprendizaje. Asimismo, las futuras investigaciones basadas en las demostraciones proporcionadas, contribuyen al crecimiento de prácticas inclusivas que enriquezcan aún más la educación.

Además, las futuras investigaciones basadas en las demostraciones proporcionadas contribuirán al crecimiento de prácticas inclusivas que enriquezcan aún más la educación.

El análisis bibliométrico de aportes científicos significativos en inclusión de niños con parálisis cerebral respalda unos resultados funcionales y útiles, en los que se advierte el impacto de las investigaciones en la educación y donde la inclusión revela ciertos beneficios tanto para los niños que tienen NEE como para los que no a la hora de integrarse entre todos e interactuar. En el estudio se pudieron evidenciar además algunos instrumentos que se han establecido para recopilar los criterios que tiene la comunidad educativa acerca de la inclusión. Esto garantiza que no solo el docente reflexione sobre cómo responder a la diversidad del alumnado, sino que también sean partícipes sus pares y los padres de familia, integrando las ideas y el sentir del conjunto de personas que conforman la institución. De este modo se cuenta con una ventaja de cara al análisis de actitudes, creencias y opiniones hacia la variedad de alumnos y hacer hincapié en los aspectos que se pueden mejorar.

Las buenas prácticas de inclusión educativa de niños con parálisis cerebral significan desempeñar los principios y políticas sobre la equidad a los que todos los estudiantes tienen derecho. Dichas acciones implican desarrollar diversas técnicas de enseñanza

aprendizaje, enmarcando la participación de todos e incorporando a la educación valores inclusivos. En ese orden de ideas, los aportes significativos hacia una verdadera inclusión parten de estrategias metodológicas que permiten a los estudiantes construir conocimientos, beneficiarse de una participación activa, aprovechar recursos tecnológicos, contar con un profesorado capacitado y en constante formación, adaptar varios estilos de aprendizaje, fomentar la cooperación, contar con la participación de la familia y hacer énfasis en las habilidades y potencialidades del alumno.

Para terminar, es importante indagar acerca de la inclusión de personas con parálisis cerebral, ya que se debe dar respuesta a las desigualdades, permitir que la individualidad y diversidad enriquezca los procesos educativos, perfeccionar metodologías inclusivas que permitan el acceso y valorar las capacidades de todos.

Mediante las encuestas se puede ver un resultado real de lo que docentes y padres de familia de niños con parálisis cerebral han vivido en cuanto a la inclusión en la sociedad y en la educación, si bien es cierto varios sectores están conscientes del respeto que todos merecen, existe una parte de la población que le falta desarrollar la inclusión, ya que implica un cambio de mentalidad, disminuyendo las barreras mentales y aceptando que todos somos diferentes, pero tenemos las mismas oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arró, M., Bel, M., Cuartero, M.; Gutiérrez, M., y Peña, Pilar (2004). El profesorado ante la escuela inclusiva, Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitat Jaume I. Disponible en http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum_2004_20.pdf
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar Em Revista, spe.3*, 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Bravo, L. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica, Universidad de Alicante. <https://doi.org/10.35376/10324/52021>



- Colmenaro, M. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado* 10(2), 3-13. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94691>
- Cornejo Valderrama, C., Lepe Martínez, N., & Vidal Espinosa, R. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 75. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Corrales, A., Soto, V. y Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles y desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>
- Cruz-Vadillo, R. e Iturbide-Fernández, P. (2019). Disability and Education: Between the Corporality That Disables and the Right to Have Rights. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- Martínez Vélez, A. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Praxis*, 9(1), 73-82. <https://doi.org/10.21676/23897856.746>
- Moliner, O. y Doménech, A. (2011). Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva. Actas del congreso internacional educación especial y mundo digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Educación Especial y mundo digital. Universidad de Almería. Almería. 480-490. <https://doi.org/10.35537/10915/114982>
- Domínguez, José y Pino, Margarita (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 7-9. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.2.2009.11445>
- Dunne, A., Do-Lenh, S., Ó'Laighin, G., Shen, C. y Bonato, P. (2010). Upper extremity rehabilitation of children with cerebral palsy using accelerometer feedback on a multitouch display. *2010 Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society* (pp. 1751-1754). <https://doi.org/10.1109/IEMBS.2010.5626724>
- Einspieler, C., Bos, A., Kriber-Tomantschger, M., Alvarado, E., Barbosa, V., Bertocelli, N., Burger, M., Chorna, O., Del Secco, S., DeRegnier, R., Hüning, B., Ko, J., Lucaccioni, L., Maeda, T., Marchi, V., Martín, E., Morgan, C., Mutlu, A., Nogolová, A.,..., Marschik, P. (2019). Cerebral Palsy: Early Markers of Clinical Phenotype and Functional Outcome. *Journal of Clinical Medicine*, 8(10), 1616. <https://doi.org/10.3390/jcm8101616>
- Euan-Braga, E. y Echeverría-Echeverría, P. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1103-1117. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14215250815>
- Fernandes, F. G., Cardoso, A. y Lopes, R. de A. (2020). Games Applied to Children with Motor Impairment using the Myo Wearable Device. *Anais Da Academia Brasileira de Ciências*, 92(1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/0001-3765202020190273>
- Gomez-Beleño, G. E. y López-Muñoz, J. S. (2016). Tecnología de asistencia para la inclusión educativa de personas con parálisis cerebral: una revisión crítica de la literatura. *Rehabilitación*, 50(2), 87-94. <https://doi.org/10.1016/j.rh.2016.01.001>
- González, Antonio Carlos (2012). Medidas y estrategias de educación inclusiva: alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia, tesis doctoral: Granada: Universidad de Granada. <https://doi.org/10.36006/16355-1>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

- Imms, C. (2008). Children with cerebral palsy participate: A review of the literature. *Disability and Rehabilitation*, 30(24), 1867-1884. <https://doi.org/10.1080/09638280701673542>
- Kientz, J. A., Hayes, G. R., Westeyn, T. L., Starner, T. y Abowd, G. D. (2007). Pervasive Computing and Autism: Assisting Caregivers of Children with Special Needs. *IEEE Pervasive Computing*, 6(1), 28-35. <https://doi.org/10.1109/MPRV.2007.18>
- Lakshmi, J. S. y Sreedhar, G. (2020). What affects the access to entitlements and development schemes among the PwDs? Empirical evidence from Andhra Pradesh. *Journal of Social and Economic Development*, 22(1), 207-231. <https://doi.org/10.1007/s40847-020-00091-4>
- López-Ortiz, C., Gladden, K., Deon, L., Schmidt, J., Girolami, G. y Gaebler-Spira, D. (2012). Dance program for physical rehabilitation and participation in children with cerebral palsy. *Arts and Health*, 4(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/17533015.2011.564193>
- Malagón-Pinzón, G. S., Aponte-Chirivi, D. O., & Rodríguez-Sierra, A. V. (2018). Dificultades en procesos lecto-escritores de niños con NET en segundo grado de primaria y su incidencia en el desempeño académico-social. *Praxis*, 14(1), 41-50. <https://doi.org/10.21676/23897856.2539>
- Martins, M. de F. A., Kaplan, C. V. y Sipes, M. L. (2018). Caminos y prácticas evaluativas en la educación especial: experiencias en Brasil y Argentina. *Pro-Posições*, 29(1), 20-36. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0116>
- Ng, S. L., Lingard, L., Hibbert, K., Regan, S., Phelan, S., Stooke, R., Meston, C., Schryer, C., Manamperi, M. y Friesen, F. (2015). Supporting children with disabilities at school: implications for the advocate role in professional practice and education. *Disability and Rehabilitation*, 37(24), 2282-2290. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1021021>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M. y Calvo-Babio, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200007>
- Palomares-Ruiz, A., Sánchez-Navalón, B. y Garrote-Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1507-1522. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14242240815>
- Pascuas-Rengifo, Y. S., Vargas-Jara, E. O. y Sáenz-Núñez, M. (2015). Tecnologías de la información y las comunicaciones para personas con necesidades educativas especiales. *Entramado*, 11(2), 240-248. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n2.22233>
- Pereira, A., Magalhães, C., Magalhães, P., Lopes, S., Sampaio, A., Magalhães, C. y Rosário, P. (2018). ¿Por qué este niño es especial? La importancia de una dieta educativa en niños con Parálisis Cerebral hemipléjica: un estudio de caso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 37. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.224>
- Pereira, A., Rosário, P., Lopes, S., Moreira, T., Magalhães, P., Núñez, J. C., Vallejo, G. y Sampaio, A. (2019). Promoting School Engagement in Children with Cerebral Palsy: A Narrative Based Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3634. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193634>
- Rézio, G. S. y Formiga, C. K. M. R. (2014). Inclusion of children with cerebral palsy in basic education. *Fisioterapia e Pesquisa*, 21(1), 40-46. <https://doi.org/10.1590/1809-2950/428210114>
- Silva-Cid, E. (2020). El rol docente en la atención a la diversidad en Chile. *Praxis*, 16(2), 235-245. <https://doi.org/10.21676/23897856.3655>

- Spiller, M. G., Audi, M. y Braccialli, L. M. P. (2019). Motor performance of children and adolescents with cerebral palsy during the execution of computer tasks with different peripherals. *Revista CEFAC*, 21(4), 1-8. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192140319>
- Velde, A., Morgan, C., Novak, I., Tantsis, E. y Badawi, N. (2019). Early Diagnosis and Classification of Cerebral Palsy: An Historical Perspective and Barriers to an Early Diagnosis. *Journal of Clinical Medicine*, 8(10), 1599. <https://doi.org/10.3390/jcm8101599>
- Williams, J. M. y Dorto, A. J. (2002). Determination of loss of quality of life. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 13(2), 333-353. [https://doi.org/10.1016/S1047-9651\(01\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S1047-9651(01)00004-3)
- Zárate-Rueda, R., Diaz-Orozco, S. P. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

TPACK para la implementación de recursos educativos digitales: una revisión sistemática

TPACK for implementing digital educational resources: a systematic review

Gregorio Peña-Coronado¹  

Tulio Cano Velásquez² 

¹ Mg. Universidad Rafael Beloso Chacín. Correo electrónico: gregoriopena.est@umecit.edu.pa

² Dr. Universidad Rafael Beloso Chacín. Correo electrónico: tuliocano.doc@umecit.edu.pa

Recibido: 15 de marzo de 2023

Aceptado: 18 de mayo de 2023

Publicado en línea: 10 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Peña-Coronado, G. y Cano-Velásquez, T. (2023). TPACK para la implementación de recursos educativos digitales: una revisión sistemática. *Praxis*, 19(2), 238-255.

RESUMEN

La educación basada en las tecnologías se exigen competencias docentes que integran sus conocimientos disciplinares y pedagógico con los entornos tecnológicos, ante esta realidad educativo el presente estudio describe las tendencias sobre el TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) para la implementación de recursos educativos digitales. Se enmarca en la revisión sistemática de la literatura partiendo de la pregunta ¿cuáles son las tendencias relacionadas al TPACK desde práctica docente al implementar recursos educativos digitales en la educación en general durante el período 2017 - 2022? El orden de la revisión se estableció en varias fases (formulación de la interrogante del problema, criterios de búsqueda, estrategias de búsqueda, extracción de datos, síntesis de la evidencia y elaboración de conclusiones). En el proceso de búsqueda se consultaron publicaciones en Semantic Scholar, Google Scholar, entre otros, los criterios permitieron filtrar 65 artículos. En cuanto a los hallazgos se centraron en las concepciones TPACK, competencias docentes, mediación efectiva con las TIC, diseño de recursos que infunde en el docente una intención de ampliar los conocimientos y reflexionar en el diseño de recursos, siendo flexible en la adaptación de elementos tecnológicos que pueden incorporarse a la metodología para generar innovación educativa.

Palabras clave: TPACK (technological pedagogical and content knowledge); tic; competencias docentes; recursos digitales.

ABSTRACT

Technology-based education requires teaching skills that integrate their disciplinary and pedagogical knowledge with technological environments, given this educational reality, this study describes the trends on TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) for the implementation of digital educational resources. It is framed in the systematic literature review starting from the question what are the trends related to TPACK from teaching practice when implementing digital educational resources in education in general during the period 2017 - 2022? The order of the review was established in several phases (formulation of the problem question, search criteria, search strategies, data extraction, synthesis of evidence and elaboration of conclusions). In the search process, publications were consulted in Semantic Scholar, Google Scholar, among others, and the criteria allowed 65 articles to be filtered. The findings focused on TPACK conceptions, teaching competencies, effective mediation with ICT, resource design that instills in the teacher an intention to expand knowledge and reflect on the design of resources, being flexible in the adaptation of technological elements that can be incorporated into the methodology to generate educational innovation

Keywords: TPACK (technological pedagogical and content knowledge); ict; teaching competencies; digital resources.

INTRODUCCIÓN

Las adaptaciones de la tecnología a los entornos educativos exigen competencias docentes cónsonas con los cambios sociales, de manera que el docente debe estar preparado no solo en área disciplinar y pedagógica, sino además requiere del dominio de herramientas educativas como las TIC. La significación de este hecho implica en todos los sentidos, la formación del docente que puede estar orientada por un proceso de especialización de las facultades físicas o intelectuales, la autorrealización o bien las adecuaciones contextuales donde ejerce su praxis.

Una propuesta que se ha hecho tendencia para capacitar a los actores educativos a través de la mediación de TIC, es el denominado TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge) o modelo basado en conocimiento sobre las tecnologías, la rama de disciplinaria y la pedagogía (Koehler & Mishra, 2009), que se refiere con precisión a dominio de las herramientas digitales. Teóricamente la propuesta TPACK, contempla la integración en el dominio de conocimientos tecnológico, pedagógico y de contenido para desarrollar motivación y capacidades en los docentes en la gestión e implementación de herramientas tecnológicas en los entornos educativos (Edwards, 2016; Salas 2018).

A pesar de este avance de las tecnologías en el contexto escolar, vale la pena preguntarse ¿cuáles son las tendencias relacionadas al TPACK desde práctica docente al implementar recursos educativos digitales en la educación en general durante el período 2017 - 2022?. A este respecto, para el desarrollo de un estado del arte bien fundamentado mediante la revisión sistemática de la literatura, la cual se centra en el objetivo de describir las tendencias en relación al TPACK para la implementar recursos educativos digitales.

La planificación docente desde los entornos digitales es una actividad que se ha acrecentado con los avances de las aplicaciones y equipos tecnológicos que requieren de atención y formación de las competencias docentes que implica saberes y destrezas (Perdomo *et al.*, 2020), con las TIC, las cuales exige un trabajo pedagógico para aquellos docentes que no tienen una formación en esta área, por consiguiente se continúan presentando dificultades ocasionado por improvisaciones por la falta de prepa-

ración en la implementación de estas herramientas (Padilla *et al.*, 2022; Salas, 2018), ocasionando resultados infructuosos o poco exitosos en la práctica pedagógica.

Bajo esta perspectiva centrada en los cambios del ejercicio docente, se plantean otros aspectos que interfieren negativamente este proceso, entre los que se puede mencionar: la falta de conocimiento en materia curricular, cuestión que limita una formación adecuada de los estudiantes. Asimismo, el trabajo didáctico desfasado o poco fundamento en las corrientes educativas suponen un impedimento para afrontar los problemas educativos (Bueno, 2016) y alejan la intervención docente de las posibilidades de éxito en su área académica.

En el uso de las TIC en la formación inicial de los docentes es versátil y flexible no está determinado con una sola línea de enfoques pedagógicos establecido, por el contrario, emergen de la práctica nuevos enfoques para orientar los nuevos entornos educativos (Voogt & Roblin, 2012), donde el rol del docente demanda el dominio estricto y control de estrategias tecnológicas (Badillo & Iguarán, 2019),

en este sentido, se las competencias del docente pueden integrar los tipos de conocimientos inherentes al TPACK en el avance de las aplicaciones y recursos tecnológicos (Figg & Jaipal, 2012). Precisamente, en este propósito se experimentado en el TPACK para la especialización de los docentes con adecuada apropiación integrando los componentes de la profesión.

En torno a estos cuestionamientos, el desarrollo profesional del docente se vislumbra partiendo de la formación técnica permanente y proyectada hacia la resolución de problemas educativos (Bermúdez, 2019), a toda vez que se permitan el desenvolvimiento con respecto al área y disciplina laboral (Giraldo y Fernández, 2023) que permita reforzar la pedagogía alineada con las tecnologías en tanto que puedan integrar los contenido o disciplinarios (CK: Content Knowledge), conocimientos pedagógicos (KP: Knowledge Pedagogical) para apoyar el proceso de aprendizaje (Shulman, 1987), de forma interactiva, en esta medida se reconoció la sigla PCK (Pedagogical Content Knowledge), relativos a la integración del conocimiento disciplinar y pedagógico.

Paralelamente, el docente bajo la influencia del medio social ocasionado por la penetración de las herramientas TIC impone la preparación para dominar el conocimiento tecnológico, en este orden, de la confluencia de los conocimientos subyace una enseñanza significativa y compleja (Koehler *et al.*, 2013). Al enfatizar sobre los dominios en los conocimientos curriculares en la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico combinados para diseñar la planificación de las asignaturas y prácticas de las lecciones supone una acción docente cada vez más compleja y eficaz, de donde se deriva el acrónimo (TPACK) (Koh *et al.*, 2014; Teague, 2017), de aquí que la interacción de estos conocimientos son esenciales para elevar el nivel de competencias docentes que se han difundido en para proponer este modelo en la enseñanza.

No obstante, vale aclarar que en los estudios del modelo TPACK, se ha evidenciado falencias debido principalmente a la falta de los conocimientos mencionados (Cabero, 2014; Gómez y Ruíz, 2019), este hecho limita la eficacia y el éxito de esta modelo que ha constatado en la difusión de diversa investigación (Balladares y Valverde, 2022; Cabero y Martínez, 2019). Esto demuestra que la formación de competencias docentes con TPACK debe involucrar un conocimiento profundo de sus concepciones, así como la comprensión de sus fundamentos y la forma de asimilación de los aspectos metodológicos por parte de los docentes.

Por otro lado, se plantea que las derivaciones realizadas sobre el modelo TPACK, por lo general no toman en cuenta el contexto educativo, siendo este esencial en la capacitación de los docentes que van a poner en práctica las adaptaciones de las herramientas TIC en el aula (Koehler *et al.*, 2015; Rosenberg & Koehler, 2015; Escobedo, y Arteaga, 2015), es decir, que el modelo engloba además los intereses y capacidades de los estudiantes, tomando en cuenta además la disponibilidad de recursos en las instituciones educativa donde se imparten las clases. Es de notar que este aspecto importante se debe considerar en la mediación de las TIC a fin de lograr mejores resultados en el nivel de competencia que se adquieren en los docentes a través del modelo TPACK.

Cabe resaltar que la intervención con las TIC en el aula implica la planificación de estrategias innova-

doras y para ello el diseño de recursos digitales, en tal sentido, la interacción de conocimientos vuelve a centrar la atención para las adecuaciones técnica y usos de aplicaciones en línea que sean apropiadas a los interés y expectativas de los estudiantes sobre las asignaturas. Sobre este particular, la mediación exige competencias para abordar los componentes de los recursos educativos óptimos, la creación de contenido, así como también las formas de evaluación que favorezcan el seguimiento, y retroalimentación y consolidación de los aprendizajes (Crisol *et al.*, 2020).

En este sentido, la alternativa del trabajo pedagógico con las TIC, en la actual generación prefieren utilizar todos los recursos digitales que ayuden a desarrollar la interacción, la comunicación, entre otros recursos que animen a la lectura, videos, podcasts, edición de contenidos (Bilgiç *et al.*, 2011). Basado en todas las aplicaciones que se gestionen la mediación de herramientas que estén asociadas a las tecnologías con el dominio del docente que las aplica, a toda vez que favorezcan en el aprendizaje en los estudiantes.

METODOLOGÍA

En el artículo se busca dar respuesta a la pregunta inicial, para ello se seleccionó la revisión sistemática de la literatura, que se encamino en la secuencia ordenada de las publicaciones seleccionadas, de acuerdo a las teorías principalmente de autores como, Booth *et al.* (2016) y Kitchenham & Charters (2007), Martín, Ahlgrim & Budhrani (2017), quienes señalan que este tipo de investigación también conocidas como revisión sistemática de la literatura (RLS), plantea un método que permite al investigador identificar, evaluar y hacer interpretaciones sobre un tema en específico.

En esta misma línea, Pérez y Bonfil (2004), señalan que el RSL, es un método donde se analizan y sintetizan los resultados de investigaciones haciendo un ensamblaje de dichos estudios, derivado de un proceso de recopilación de fuentes seleccionadas con criterios definidos para extraer información y responder la interrogante de investigación. Para el caso en particular, se establece una revisión sistemática (RS) para dar respuesta a la pregunta, ¿cuáles son las tendencias relacionadas al TPACK desde práctica docente al implementar recursos educativos digitales

en la educación en general durante el período 2017 - 2022?. Llevadas a cabo a través de una revisión descriptiva de los documentos y un análisis estadístico descriptivo de las publicaciones encontradas con la información relevante de las tendencias de TPACK.

Justamente, la selección de la RS, como metodología proporciona una guía para realizar un rastreo exhaustivo en la búsqueda, evitando el sesgo, mediante técnicas de exploración analítica que suponen validez y calidad de la información encontrada (Booth et al., 2016). Este método sistemático implica, además una serie de protocolos de análisis que determinan las evidencias (Sánchez, 2010), en este sentido, se obtienen resultados confiables y convenientes de la investigación que contribuye alcanzar el objetivo y elaborar conclusiones sustanciales que aportan una visión integral sobre la temática de estudio.

Con la finalidad de sistematizar las evidencias recolectadas acerca de las concepciones de TPACK, la mediación en las TIC y el diseño de recursos tecnológicos se utilizó una técnica basada en la declaración PRISMA, la cual corresponde a la diagramación de la búsqueda (Guzmán & Vesga, 2021) orientada a presentar los resultados con calidad y transparencia, a toda vez que sigue un patrón establecido de los criterios de inclusión y exclusión que filtran la información concreta responde a la interrogante de la investigación.

Diseño de la investigación

La secuencia de la revisión sistemática de la literatura, está determinada por varias fases o etapas que constituyen un continuum de elementos temáticos, las estrategias de selección y recopilación de la información que facilitan y resumen los insumos para conformar un conglomerado de evidencias comprobadas (Bardin, 2011; Moreno et al., 2018), en este sentido, se llevan a cabo los siguientes pasos,

1er paso: Se selecciona un tema y se formula la interrogante de investigación

2do paso: Se establecen los criterios que permiten la inclusión o la exclusión de los documentos revisados y estrategias requeridas para la búsqueda

3er paso: Se procede a la extracción de datos y registro de la información en una matriz de referencias

4to paso: se elabora una síntesis de las evidencias temáticas

5to paso: se presentación de las conclusiones finales

1. Interrogante de Investigación: considerando el tema seleccionado por los autores se formula una pregunta que orienta el proceso investigativo de la revisión sistemática, ¿cuáles son las tendencias relacionadas al TPACK desde práctica docente al implementar recursos educativos digitales en la educación en general durante el período 2017 - 2022?, basado en la pregunta se realiza una serie de pasos para lograr responder la interrogante, para ello es preciso un procesos de revisión exhaustivo con un análisis profundo de los textos y documentos relacionados con el tema que se investiga. De aquí que a continuación se detallan los aspectos que fundamentan la búsqueda de información en las diversas fuentes que fueron rigurosamente revisadas por los autores.

2. Criterios y estrategias: en relación a los criterios constituyen el aspecto central de la búsqueda que dan validez a la información seleccionada, y a través de las estrategias se plantean los instrumentos de registro, que en el caso particular, se utilizó una matriz de fuentes donde se especifican los datos generales de la publicación de artículos y trabajos de investigación nacionales e internacionales, como la dirección web, autores, año, título, palabras claves, resúmenes o abstracts, así como también los memos o comentarios de los autores que reflejan el aporte de cada uno de las referencias.

Durante esta fase se accedió a las bases de datos de investigación, Semantic Scholar, Google Scholar, REDIB, Dialnet, Scielo, ScienceDirect, Redalyc y Science and Education como fuentes académicas. En algunos recursos se utilizó la técnica de la bola de nieve para encontrar fuentes similares, los términos de la búsqueda incluyeron criterios de inclusión y exclusión utilizando operadores booleanos (AND, OR, NOT) los cuales no sirvieron en la refinación de la búsqueda. Utilizando las palabras claves con TPACK solo y combinado con mediación basado en las TIC, TPACK con diseños de recursos digitales (tabla 1).

Tabla 1. Criterios de búsqueda.

Criterios	Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Delimitación temporal	2017 – 2022	Menor del 2017
Idioma	Español e inglés	Otros idiomas
Fuentes de información	Semantic Scholar, Google Scholar, REDIB, Dialnet, Scielo, ScienceDirect, Redalyc, Science and Education	Fuentes diferentes a las mencionadas
Fuentes primarias	Artículos teóricos, artículos empíricos, libros, proyectos de investigación	Blog, páginas web informativas, prensa, entre otros
Categorías de Búsqueda en español	“TPACK”, “TPACK” AND “mediación con TIC”, OR “formación en TIC” “TPACK” AND “diseño de recursos digitales” OR “implementación de recursos digitales”, OR “recursos tecnológicos”	Otros descriptores diferentes a los mencionados
Categorías de Búsqueda en inglés	“TPACK”, “TPACK” AND “mediation with ICT”, OR “ICT training” “TPACK” AND “design of digital resources” OR “implementation of digital resources”, OR “technological resources”	Otros descriptores diferentes a los mencionados
Publicaciones	Completas en PDF o HTML	Incompletas o en otros formatos de lectura

Fuente: elaboración propia.

3. Extracción de datos: Las estrategias de búsqueda conllevan a extraer y descartar la información de acuerdo con su relevancia con el estudio, en este sentido se eliminó la información no pertinente y/o duplicada del total de publicaciones seleccionadas, de esta manera fueron filtrados los artículos considerados de alta calidad, que se extrajeron mediante la declaración PRISMA, como estrategia que determina el número de artículos óptimos para el estudio (Moher *et al.*, 2009). Este método se trata del diseño de un diagrama donde se establece la secuencia de inclusión y exclusión de la información partiendo del total de fuentes encontradas hasta el total de fuentes incluidas para la revisión.

La metodología de la revisión sistemática implica un proceso de identificación, evaluación e interpretación de toda la literatura seleccionada (Kitchenham, 2004; Benet *et al.*, 2015), de aquí que se realizaron las etapas de identificación, proyección, elegibilidad y la selección de los incluidos, en la primera etapa de identificación se realizó la revisión

encontrando en las bases de datos 65 artículos y en otras fuentes 6 artículos, que en total se identificaron 61 artículos.

Al revisar los documentos se detectaron 5 artículos duplicados, es decir se extrajo un 8,2% de las publicaciones, por tanto, se proyectaron 56 artículos, de estos artículos identificados para la etapa de elegibilidad de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión considerando la información fundamental del tema de investigación (Jiménez, 2013), sobre todo se procedió a la exclusión de los documentos que conllevó a descartar a 7 artículos (12,5% excluidos), de este tratamiento quedaron 49 documentos a los cuales se amplió la exclusión y se eliminaron 4 (8,16%) documentos incompletos que no favorece su contenido a la investigación, por consiguiente, se decidió incluir un total de 45 publicaciones que representan el 69,23% de los documentos identificados inicialmente, dado a que cumplían con los criterios establecidos para la síntesis, revisión y discusión de la información.

4. Síntesis de evidencias: Para la sistematización de la información se elaboró una matriz con toda la información de las fuentes primarias clasificada por autor (es), fecha, título, resumen, URL, Base de datos/Criterio, que permiten visualizar los datos generales en la evaluación metodológica de las evidencias en este propósito se marcó la información relevante y se extrajo para la presentación de los hallazgos para interpretar de forma cualitativa y cuantitativa con la traficación los valores porcentuales de la búsqueda.

En este punto se hace notar las consideraciones éticas de la información encontrada, por consiguiente, al revisar los documentos incluidos, se plantea el sesgo de la revisión sistemática tomando en cuenta el sesgo de la publicación, verificando los autores que sustentan la información en fuentes primarias; el sesgo de la selección, que cumpla con los criterios en las categorías específicas de la búsqueda; y el sesgo de los observadores, confrontando información favorable y no favorable sobre la temáticas estudiada de TPACK.

5. Elaboración de conclusiones: En la elaboración de las conclusiones se realizó una síntesis con los resúmenes y aportes de cada fuente, que a su vez se integró en una información global que corresponde al interés de la investigación permitiendo enfocar las tendencias sobre TPACK en la implementación de recursos digitales.

Técnicas de análisis de datos

La búsqueda sistematizada y organizada de la información en la matriz de recolección de información se utilizó para hacer lectura a profundidad y revisiones selectivas de la información en cada evidencia consideradas en un registro cuantitativo y el análisis cualitativo aportando transparencia y credibilidad a la revisión (Dijkers, 2009). Asimismo, se realizó el análisis utilizando una lista de comprobación (*check list*), que facilitó el proceso de selección y evaluación en las referencias en la base de datos, como se registra a continuación (tabla 2).

Tabla 2. Lista de selección de los referentes.

Documentos	Bueno	Aceptable	Bajo
DGS01			
DGS02			
DGS03			
DGS04			
DGS05			
DGS06			
DGS07			
DGS08			
DSS09			
DSS10			
DSS11			
DSS12			
DRD13			
DRD14			
DSC15			
DGS16			
DGS17			

Criterios de Selección			
Documentos	Bueno	Aceptable	Bajo
DGS18			
DGS19			
DGS20			
DGS21			
DGS22			
DSS23			
DSS24			
DSS25			
DSS26			
DSS27			
DSS28			
DSS29			
DDD30			
DSC31			
DSC32			
DSS33			
DSS34			
DSS35			
DDD36			
DDD37			
DDD38			
DRD39			
DRD40			
DRD41			
DSC42			
DRC43			
DSSC44			
DSE45			
DGS46			
DGS47			
DGS48			
DSS49			
DSS50			
DSS51			

Criterios de Selección	Bueno	Aceptable	Bajo
Documentos			
DSS52			
DSS53			
DSS54			
DDD55			
DSC56			

Fuente: elaboración propia.

Luego de aplicar la lista de comprobación establecida en una escala de niveles, se determinaron documentos: buenos (24), aceptables (21) y bajos (11), este último nivel excluía al referente revisado, estableciendo códigos para las fuentes consultadas, documentos (D), Google Scholar (GS), Semantic Scholar (SS), REDIB (RD), Dialnet (DD), Scielo (SC), ScienceDirect (SD), Redalyc (RC) y Science and Education (SE) y el número de revisión en orden realizado en una ficha de registro de los documentos.

Tabla 3. Estadísticas de fuentes de información.

Fuente de información	frecuencia	%
Google Scholar	7	16%
Semantic Scholar	20	44%
REDIB	3	7%
Scielo	6	13%
Dialnet	4	9%
ScienceDirect	2	4%
Redalyc	2	4%
Science and Education	1	2%
Total	45	100%

Fuente: elaboración propia.

En el resumen de la revisión sistemática de la literatura seleccionada se observa que se concentró un gran número de documentos en la página web de Semantic Scholar donde se ubicaron 20 publicaciones (44%), seguido por el buscador de Google Scholar (16%), Dialnet (9%), entre otras bases de datos como: REDIB (7%), Redalyc (4%), Scielo (13%) y Science and Education (2%), los cuales fueron evaluados con una escala de buena (42,87%) y aceptables (37,5%), por tanto el conjunto seleccionado

DESARROLLO DEL TEMA

Las tendencias del uso del TPACK fue evidenciada en los 25 documentos revisados (83%), como un proceso efectivo en los entornos educativos, estas publicaciones se encontraron en línea y se representan con su frecuencias y porcentajes por plataforma, (tabla 3):

conformaron el marco del estado de arte que sustenta la investigación.

TPACK CONCEPCIONES GENERALES

En relación a las concepciones que se derivan de los estudios consultados se encontraron cuatro aspectos que concentran las tendencias para definir el TPACK, consideradas en los títulos, resúmenes, palabras claves y conclusiones de los documentos seleccionados en la exhaustiva revisión (tabla 4):

Tabla 4. Tendencias de concepciones generales de TPACK.

Tendencias: TPACK concepciones generales	Número de Documentos	% de Documentos	Autores
Modelo teórico o conceptual que integra el componente tecnológico, pedagógica y disciplinar y la interacción entre sí dentro de un contexto	8	42%	Teague (2017), Morales (2020), Cayachoa <i>et al.</i> (2020) Gómez y Ruíz (2019) Valtonen (2017) Leal y Rojas (2020) Jaipal <i>et al.</i> (2018)
Metodología para la formación de competencias docente	5	26%	Perdomo <i>et al.</i> (2020) Tapia <i>et al.</i> (2021), Cabero y Martínez (2019), Lopera <i>et al.</i> (2021) Morales <i>et al.</i> (2019)
Modelo de formación tecnológico y pedagógico	3	16%	Balladares y Valverde (2022), Dennen <i>et al.</i> (2020) Álvarez <i>et al.</i> (2019)
Metodologías innovadoras a docentes y estudiantes	3	16%	Cabello <i>et al.</i> (2020) Vásconez & Inga (2021), Leal <i>et al.</i> (2020)
Total	19	100%	

Fuente: elaboración propia.

En el proceso de la revisión se consideran los siguientes aspectos con respecto TPACK como Modelo teórico o conceptual que integra el componente tecnológico, pedagógica y disciplinar y la interacción entre sí dentro de un contexto (42%); otros establecen de modo específico como una metodología para la formación de competencias docente (26%); asimismo integra modelo de formación tecnológico y pedagógico (16%) e integra metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras a docentes y docentes (16%).

Los autores coinciden en adaptar los conocimientos de las áreas con las tecnologías, en este sentido, el dominio disciplinar y de contenido de las temáticas se adaptan a las aplicaciones que ofrecen las tecnologías y al contexto escolar, de igual forma se evidencia en forma general que los matices en los componentes del TPACK orienta la integración del conocimiento docente (Teague, 2017; Morales, 2020; Gómez y Ruíz, 2019)), en este sentido, la teoría fundada en los autores se basa en tres conocimientos: de contenido, pedagógico y tecnológico, los cuales interaccionan entre sí combinándose

para formar una red de conexiones con el objetivo de desarrollar competencias docentes (Miguel *et al.*, 2020; Perdomo *et al.*, 2020; Balladares, 2020; Dennen, *et al.*, 2020), que son reconocidos en las siguientes combinaciones:

- Conocimiento del contenido o disciplinar (CK), relativo al área de estudio
- Conocimiento de pedagógico (PK), se encuentra relacionado a todas las acciones o procedimiento para que se favorezca la enseñanza y el aprendizaje
- Conocimiento de tecnológico (TK), usos e implementación de las herramientas TIC

Y las interacciones entre los conocimientos:

- Conocimiento del contenido pedagógico (PCK), se refiere a todos los componentes estratégicos de la enseñanza en un área de conocimiento o disciplina específica.
- Conocimiento pedagógico tecnológico (TPK), considera las estrategias pedagógicas basadas en los entornos tecnológicos

- Conocimiento del contenido tecnológico (TCK), integra los contenidos de aprendizaje en las aplicaciones y programas tecnológicos.

En este orden de ideas, las tendencias del TPACK también derivan en concepciones que especifican a una metodología para la formación docentes (Tapia *et al.* 2021; Castro, 2019; Cabero y Martínez, 2019; Lopera *et al.* (2021), mientras que en otras publicaciones aluden a metodologías innovadoras que desarrollan capacidades en el uso de las tecnologías en docentes y estudiantes (Cabello *et al.*, 2020; Váscónez & Inga, 2021; Leal *et al.*, 2020). Entre otras posturas, TPACK se considera un modelo con tendencia tecnológica y pedagógica (Balladares y Valverde, 2022; Balladares, 2019; Álvarez *et al.*, 2019), que utiliza herramientas flexibles que pueden implementarse en diversas disciplinas.

Por último, se incluyen todos los conocimientos en el modelo integrador TPACK y sus variantes que coinciden en posturas flexibles donde los elementos emergentes de la metodología inciden en la integración efectiva del uso de la tecnología (Mishra, 2019). Por consiguiente, se ha observado mayor dominio de las herramientas informáticas para adecuarla a las asignaturas combinando el trabajo individual y colectivo a la par de los avances de los equipos o

artefactos informáticos (pizarra y lápiz digital, tablas gráficas, audífonos, micrófonos, altavoces, Tablets, reloj y teléfonos inteligentes, reproductores de música y consolas de juegos).

Puede decirse que una implementación idónea de los dispositivos demuestra sus potencialidades y alcances tanto en trabajo docente como en el trabajo de los estudiantes en las aulas, complementado con un reforzamiento de la interactividad. En otras palabras, las incorporaciones de estos dispositivos resultan alternativos que aseguran el desarrollo de competencias de la función docente cambiando los paradigmas tradicionales de la educación, dado a que amplían los acceso e intercambio de la información durante las clases que captan considerablemente la atención e interés de los estudiantes.

Mediaciones con TIC en la formación docente basadas en TPACK

En la actualidad educativa, la formación de TIC es de carácter obligatorio en todas áreas de conocimiento, por tanto, la mediación involucra la preparación en estos medios, de aquí que en la indagación de este tema las mediciones con TIC con la alternativa que impulsa el modelo TPACK se encontraron los siguientes hallazgos (tabla 5).

Tabla 5. Mediaciones con TIC en la formación docente.

Tendencias: Mediaciones con TIC en la formación docente basadas en TPACK	Número de Documentos	% de Documentos	Autores
Enseñanza mejorada por la tecnología con posturas éticas y el desarrollo profesional	8	50%	Balladares y Valverde (2022) Morales (2020), Perdomo (2020) Jaipal <i>et al.</i> (2018), Molina <i>et al.</i> (2019); Cabero y Martínez (2019) Polanco (2018) López <i>et al.</i> (2017)
Instrumentos confiables para determinar la mediación con las TIC	4	25%	Rodríguez (2019) Tapia, <i>et al.</i> (2021) Valtonen <i>et al.</i> (2017) Saubern <i>et al.</i> (2020)
Efectividad en el aprendizaje significativo	4	25%	Miguel <i>et al.</i> (2020) Morales (2020) Álvarez <i>et al.</i> (2019) Cayachoa <i>et al.</i> (2020)
Total	16	100%	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la revisión plantean una tendencia de la mediación en la TIC basado en el modelo TPACK, corresponde a una enseñanza mejorada por la tecnología con posturas éticas y el desarrollo profesional (50%); para ello se sugiere utilizar instrumentos confiables para determinar la mediación con las TIC (25%) y se atribuye efectividad en el aprendizaje significativo (25%).

La mediación con TIC se reporta en muchas publicaciones como un aspecto emergente que está centrado en la formación de los docentes para ejercer una actividad didáctica y apropiada utilizando las herramientas, en torno a los estudios la capacitación de competencias con el modelo TPACK ha merecido la atención encontrándose que una vez que el docente adquiere de manera consciente los conocimientos que interaccionan en el modelo se ha generado resultados que evidencia una enseñanza mejorada por la tecnología con posturas éticas y el desarrollo profesional (Balladares y Valverde, 2022; Balladares, 2020; Morales, 2020; Jaipal *et al.*, 2018; Molina *et al.*, 2019), obteniéndose éxito en la apropiación de las herramientas tecnológicas orientadas a mejorar el proceso de planificación de acto educativo, a través de la adecuación de los tipos recursos y estrategias dinámicas e interactivas que fomentan el aprendizaje (Cabero y Martínez, 2019; Polanco, 2018; López *et al.*, 2017)), en virtud a ello, se han logrado avances en la transformación digital educativa planteándose desde estos entornos posturas éticas (Molina, *et al.*, 2019) con acciones más crítica y reflexiva en la mediación (Polanco, 2018), considerando un marco dirigido al cambio profesional de las competencias docentes (Perdomo *et al.*, 2020).

Sin embargo, algunos reportes indican que es necesario profundizar en la medición de los resultados para evitar imagen sesgadas del modelo TPACK a través de Instrumentos confiables para determinar la mediación con las TIC (Rodríguez, 2019; Tapia, *et al.*, 2021; Valtonen *et al.*, 2017) que mejoren la validez y precisión de las competencias en la mediación tecnológica que adquiere el docente (Saubern *et al.*, 2020). Dependiendo del nivel de mediación con las TIC, se genera una mayor efectividad sobre el aprendizaje significativo (Miguel *et al.*, 2020; Morales 2020; Álvarez *et al.*, 2019; Cayachoa *et al.*, 2020), por consiguiente, en este punto intervienen el domi-

nio de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes incrementan las posibilidades del desempeño de los docentes en su proceso didáctico para favorecer los aprendizajes.

Implementación de los recursos digitales

En el proceso de revisión de las competencias docentes para el diseño y la implementación de los recursos digitales, se considera un aspecto determinante para la investigación, en este sentido se encontraron cuatro aspectos relevantes como: requiere competencias docentes en el dominio de los conocimientos, adaptados a las necesidades pedagógicas, Integra, conoce, utiliza y transforma los recursos para gestionar el control de la información y la innovación de competencia en recursos para edición de contenido e interacción (tabla 6):

Se priorizaron para la implementación de recursos digitales, los aspectos de requiere competencias docentes en el dominio del conocimiento tecnológico pedagógico y de contenido (38%); además sugieren integra, conoce, utiliza y transforma los recursos para gestionar los procesos de búsqueda y control de la información (23%); adicionalmente se destaca la innovación de competencia en recursos para edición de contenido e interacción (23%), la adaptación de los recursos de acuerdo a los requerimientos pedagógicos y necesidades de los estudiantes (15%).

Atendiendo a los criterios revisados de los autores en cuanto a los recursos digitales, se hacen afirmaciones que implican intervenciones con las tecnologías que exigen capacidades de docente para elaborar sus propios recursos didácticos interactivos que dinamicen los nuevos entornos, para ello como se ha mencionado se requieren competencias docentes en el dominio del conocimiento tecnológico pedagógico y de contenido (Padilla *et al.*, 2022; Balladares, 2020), este punto se considera por los autores principalmente por las diferencias generacionales entre los estudiantes y los docentes (Kimmons, *et al.*, 2017), en función del contexto, que exige adaptaciones a las necesidades pedagógicas, así como los intereses o prioridades de los estudiantes (Mishra, 2019; Cabello *et al.*, 2020; Medina, 2017).

Tabla 6: Implementación de los recursos digitales.

Tendencias: Implementación de los recursos digitales	Número de Documentos	% de Documentos	Autores
Requiere competencias docentes en el dominio de los conocimientos	5	38%	Padilla <i>et al.</i> , (2022) Kimmons <i>et al.</i> (2020) Morales (2020) Balladares (2020) Salas (2018)
Adaptado a las necesidades pedagógicas y necesidades de los estudiantes	2	15%	Gil y Calderón (2021), Medina (2017)
Integra, conoce, utiliza y transforma los recursos para gestionar el control de la información	3	23%	Polanco (2018), Olvera y Fernández (2020) Castro (2019)
Innovación de competencia en recursos para edición de contenido e interacción	3	23%	Castellano <i>et al.</i> (2017) Vásconez & Inga (2020) Gómez y Ruíz (2019)
Total	13	100%	

Fuente: Elaboración propia.

Por lo general, las referencias apuntan a recursos digitales que donde se busca integrar, conocer, utilizar y transformar los contenidos en asignatura, asimismo, se mencionan los denominados recursos web que se encuentran disponibles en el internet, los cuales permiten el acceso de búsqueda y gestión de la información (Polanco, 2018; Olvera y Fernández, 2020; Castro, 2019).

La importancia de la innovar con recursos digitales se plantea utilizando los medios tecnológicos para crear ambientes de aprendizaje con énfasis en la comunicación e interacción que favorezcan el intercambio de contenidos y experiencias que hacen posible establecer redes (Gil y Calderón, 2021) o comunidades más amplias de conocimiento en espacios afines donde se refleja la práctica interdisciplinaria, de este modo los recursos digitales constituyen un vehículo comunicativo para incorporar actividades de clase y/o instrumentos de evaluación en todas sus modalidades (formativas/sumativas) durante el desarrollo de las clases. Por otro lado, las destrezas en el manejo de aplicaciones digitales fomentan capacidades en los docentes para la construcción de contenidos más interactivos y participativos mejorando sus habilidades argumentativas y críticas en los recursos comunicativos síncronos o asíncronos,

entre los más frecuentes que se utilizan: el Google meet, zoom, blog, wikis, entre otras donde se incluyen las redes sociales (Castellanos *et al.*, 2017), más populares como: Facebook, WhatsApp, YouTube, Telegram, Instagram, twitter, Snapchat o Tik Tok,

Asimismo, el ejercicio de implementación de estrategias con los actuales programas digitales favorece la innovación de competencias docentes involucrando nuevos elementos con recursos para edición de contenido e interacción (Álvarez *et al.*, 2019; Vásconez & Inga, 2020; Gómez y Ruíz, 2019). Estos recursos comprenden una gama muy diversa de elementos operativos que apoyan a los docentes en la ejecución de las actividades en el aula, con los cuales se edita contenidos mediante procesadores de palabras, graficadores, hoja de cálculo que pueden utilizarse en plataformas educativas del Google, como: Classroom, Lens (análisis de objeto), Web Captio-ner (reconocimiento de la voz para la transcripción de textos), o en la plataforma Blackboard, Moodle, MOOC.

Al igual que las aplicaciones de Google permiten integrar recursos diseñados en páginas que contribuyen a la elaboración de presentaciones, redes, mapas conceptuales, mentales, organigramas, como:

prezi, Canva, Edraw Max Creately, así también se utilizan páginas traductoras, edición de audio y video que facilitan la grabación de las clases, de modo que los recursos se encuentran accesibles en línea o disponibles en cualquier momento que el estudiante o docente lo requiera.

De la literatura revisada se puede afirmar que el diseño de recursos digitales es un proceso sistemático que requiere adecuación de las TIC por parte del docente, por consiguiente, se hace indispensable consolidar saberes y destrezas que aunado a la experiencia fomente el carácter didáctico de la mediación con las tecnologías que modifiquen el modelo educativo centrado en el aprendizaje activo y participativo alineado a los requerimientos del entorno escolar

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

La revisión sistemática de la literatura ofrece un marco amplio de concepciones sobre el TPACK que se aborda como un modelo que integra a los conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos que cualifica las competencias adquiridas en la trayectoria profesional del docente en vía de gestión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que responde a la pregunta de investigación. En este propósito, el TPACK puntualmente se engloba en una herramienta conceptual que infunde en el docente una intención de ampliar los conocimientos y reflexionar sobre el ejercicio práctico de crear recursos digitales, considerando un diagnóstico del contexto, las necesidades de los estudiantes y los medios disponibles para mediar efectivamente en el aprendizaje.

Al respecto, es interesante destacar, que la formación en TIC basado en este modelo favorece la comprensión y la especialización en el dominio de la tecnología en función al manejo adecuado de recursos que se enfoquen principalmente recursos de búsqueda, edición de contenido e interacción entre los estudiantes-docente estudiante-estudiante fomentando la comunicación y el trabajo colaborativo. Desde este conocimiento tecnológico (TK) los docentes articulan el contenido (CK) constituyendo la fórmula (TCK) y las estrategias pedagógicas (PK) conformando el dominio (TPK), para la adecuación que conducen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación al dominio de cada uno de los componentes del modelo estudiado, no se encontró elementos sobre la motivación y las percepciones de los docentes en el uso de recursos digitales que pueden causar una influencia positiva en la adecuación y diseño de los materiales requeridos para las clases en línea o presenciales que mejoren las metodologías de enseñanza y aprendizaje asociadas a las TIC para combinar el aprendizaje individual con el aprendizaje colaborativo.

Con base a las tendencias en el uso de las tecnologías es un tema complejo que requiere un estudio a profundidad que oriente la metodologías de trabajo en el aula por docentes expertos (Cancha, 2022), de tal manera que es necesario experimentar con modelos como TPACK en la formación docente construido desde las disciplinas para mejorar las competencias mediadoras de las infraestructuras tecnológicas que disponen las instituciones educativas generando transformaciones de la tecnología para con la sistematización de las estrategias y actividades pedagógicas incorporando los recursos digitales en las planeaciones de las distintas asignaturas.

Aunado a la eficiencia y la pertinencia que se ha evidenciado con el modelo TPACK, se suma la innovación que se genera desde la intervención de la gestión del contexto educativo en el plano teórico y metodológico, pues permite incorporar nuevas adaptaciones que requiere el docente siendo flexible a cambios de las aplicaciones tecnológicas favoreciendo la creación de novedosos materiales y recursos digitales en las diversas áreas de conocimiento. Con base a este particular, la revisión muestra pocas variantes del modelo TPACK, por lo que resulta conveniente utilizar de base el modelo para la plantear otros componentes que mejoren las metodologías de proceso de formación y capacitación de competencias docentes en las TIC.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

En la elaboración del presente artículo ninguno de los autores o familiares directos tenemos conflictos que incidan intereses en el plano personal o ajenos a la voluntad de los autores, que se deriven en actos de falta de conducta moral o valores distintos a los que afecten la ética y moral de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, W., Forero, A. y Rodríguez, A. (2019). Formación docente en TIC: Una estrategia para reducir la brecha digital cognitiva. *Espacios*, 40(15). 2 – 15 <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/6767/a19v40n15p02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Balladares, J. (2020). Estudio de la integración de las TIC en la formación del profesorado a través del modelo TPACK. [Informe de investigación, Universidad Andina Simón Bolívar]. PI-2020-02-Balladares Burgos-Estudio.pdf
- Balladares, J. y Valverde, J. (2022). Modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente, Una revisión de la literatura. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. 6 (1). 63 – 72. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Sao Paulo: Ediciones 70.
- Badillo, V. y Iguarán, A. (2019). Uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en niños autistas. *Praxis*. 16(1). 55 – 63. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3406/2604>**
- Benet, M., Zafra, S. & Quintero, S. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, (7), p. 101-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751487013.pdf>
- Bermúdez, L. (2019). Estrategias pedagógicas dirigidas a profesionales en ejercicio docente: un repensar sobre su práctica. *Praxis*. 15(2). 23-25. Resúmenes de ponencias y trabajos presentados en el II Simposio Nacional y I Internacional en Experiencias Investigativas en Docencia Universitaria <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3670/2720>**
- Bilgiç, H., Duman, D., & Seferoglu, S. (2011). The characteristic of digital natives' and their effects of on the design of online environments (in Turkish). Proceedings of XIII. Academic Informatics Conference (AB11) 257-263). Inonu University, Malatya. *Journal of Higher Education*, 1(2), 80 – 87. [doi:10.2399/yod.11.080](https://doi.org/10.2399/yod.11.080)
- Booth A, Sutton A, Papaioannou D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. London. SAGE.
- Bueno, E. (2016). *Revisión documental del modelo TPACK años 2013-2015*. [Tesis de Maestría, Universidad Gran Colombia]. https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4014/Revisi%c3%b3n_documental_modelo_TPACK2013-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabello, P., Ochoa, J. & Felmer, P. (2020). Tecnologías digitales como recurso pedagógico y su integración curricular en la formación inicial docente en Chile. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.9>
- Cabero, J. (Dir.) (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido)*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. Versión digital. https://www.researchgate.net/publication/266733957_La_formacion_del_profesorado_en_TIC_modelo_TPACK
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Comunicación y la información inicial de los docentes. Modelos de competencias digitales. *Profesorado*, 23 (3). 247 – 268. DOI: [10.30827/profesorado.v23i3.9421](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421)
- Chanta, 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://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/4007/3770>
- Castellanos, J., Haya, P. A., & Urquiza-Fuentes, J. (2017). A novel group engagement score for virtual learning environments. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 10(3). 306 – 317. <https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2582164>
- Castro, C. (2019). *Formación docente para la implementación de la plataforma virtual moodle como recurso didáctico en educación básica secundaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2953/1/TGT_1566.pdf

- Cayachoa, A., Álvarez, W., Botia, M. (2020). El modelo TPACK como estrategia para integrar las TIC en el aula escolar a partir de la formación docente. *Revista Espacios*. 41(16). 6 – 16. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n16/a20v41n16p06.pdf>
- Crisol, E., Herrera, L. y Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21(15). 1 -13. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Dennen, V., Choi, H., & Word, K. (2020). Social media, teenagers, and the school context: a scoping review of research in education and related fields. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1635-1658. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-z>
- Dijkers, M. (2009). The Value of “Traditional” Reviews in the Era of Systematic Reviewing. *American journal of physical medicine & rehabilitations*, 88(5), 423- 430. DOI: [10.1097/phm.0b013e31819c59c6](https://doi.org/10.1097/phm.0b013e31819c59c6)
- Edwards, S. (2016). New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education. *Technology, Pedagogy and Education*. 25(4). 513-532. DOI: [10.1080/1475939X.2015.1108929](https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1108929)
- Escobedo, C. & Arteaga, E. (2015). Evaluación de los estudiantes y docentes sobre las Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: una mirada desde la carrera de Sociología de la UC Temuco. Un estudio de caso. *Digital Education Review*. 28, 102-122. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11928>
- Giraldo, D. y Fernández, D. (2023). Aprendizajes derivados de la implementación de un dispositivo pedagógico en condiciones de enseñanza remota por Covid-19. *Praxis*, 19(1). 1 – 14. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/4611/3853>
- Figg, C., & Jaipal, K. (2012). *TPACK-in-Practice: Developing 21st century teacher knowledge*. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Austin, Texas, 4683-4689. <https://brocku.ca/supporting-coaches/wp-content/uploads/sites/247/Figg-C.-Jaipal-Jamani-K.-2012-TPACK-in-Practice-Developing-21st-Century-Teacher-Knowledge.pdf>
- Gil, R. y Calderón, D. (2021). El uso de las redes sociales en educación: una revisión sistemática de la literatura científica. *Digital Education Review*. (40). 82 – 109. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/182436/1/717140.pdf>
- Gómez, I. & Ruíz, M. (2019). El modelo TPACK como contexto para la transición de las TIC a las TAC: nuevas herramientas de análisis. Investigación e innovación en la Enseñanza Superior Nuevos contextos, nuevas ideas. 1153 – 11163. En *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Roig-Vila, R. (Ed). Universidad de Alicante, España. OCTAEDRO. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8032548>
- Guzmán, J. & Vesga, G. (2021). TPACK y COVID 19. Una revisión sistemática de la literatura. *Memorias SIFORED*. 1(5). 54 – 61. <http://186.28.225.70/index.php/sifored/article/view/1396/1071>
- Jaipal, K., Figg, C., Collier, D., Gallagher, T., Winters, K. & Ciampa, K. (2018). Developing TPACK of university faculty through technology leadership roles. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 39 55. <https://www.learntechlib.org/p/184086/>
- Jiménez, R. (2013). Is it posible to teach to law students persuasion using metadiscourse? A teaching experience. *Revista De Llengua i Dret*, 59, 42-58. doi:10.2436/20.8030.02
- Kitchenham, B. & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*. Version 2.3. School of Computer Science and Mathematics, Keele University. <https://goo.gl/L1VHcw>

- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele, UK, 33. 1-26. https://www.researchgate.net/publication/228756057_Procedures_for_Performing_Systematic_Reviews
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. https://edunum.unige.ch/articles/koehler_mishra_2009_what_is_technological_pedagogical_content_knowledge.pdf
- Koehler, M., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3). 13 – 19. http://www.matt-koehler.com/publications/koehler_mishra_cain_2013.pdf
- Koehler, M., Mishra, P., y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, (10). 9 -23. http://www.matt-koehler.com/publications/Koehler_Mishra_Cain_2015.pdf
- Koh, J., Chai, C. & Tsai, C. (2014). Demographic factors, TPACK constructs, and teachers' perceptions of constructivist-oriented TPACK. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1), 185-196. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.1.185>
- Leal, L. y Rojas, J. (2019). Percepciones de la autoeficacia y conocimiento TPACK en profesores en formación. *Perspectiva en psicología*. 16(2). 283 – 296. DOI: <https://doi.org/10.15332/22563067.6295>
- Lopera, M., Arias, V., Jiménez, M., Ospina, D., y Valderrama, Á. (2021). Aportes de la revisión de literatura al diseño de una ruta de apropiación TIC, vinculada con el modelo tecnológico-pedagógico-disciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 276-307. <https://www.doi.org/10.35575/rvuucn.n62a11>
- Martín, F., Ahlgrim, L., & Budhrani, K. (2017). Systematic Review of Two Decades (1995 to 2014) of Research on Synchronous Online Learning. *American Journal of Distance Education*. 3(1). 3 - 19. <https://doi.org/10.1080/08923647.2017.1264807>
- Medina, L. (2017). *El TPACK como modelo generador de estrategias didácticas para el área de Ciencias Sociales en el grado décimo de la institución John F Kennedy de Arbelaez*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] <http://repositorial.cuaieed.unam.mx:8080/xmlui/handle/20.500.12579/5063>
- Mishra, P. (2019) Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35 (2). 76-78. DOI: [10.1080/21532974.2019.1588611](https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: *The PRISMA Statement*. *PLOS Medicine*, 6(7). e1000097. DOI: [10.1016/j.jclinepi.2009.06.005](https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005)
- Molina, I., Morales, J. y Rodríguez, S. (Editores). (2019). *Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje: estudios en la educación media y superior*. Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1335>
- Morales, J., Cote, M., Molina, I. y Rodríguez, S. (2019). *Incidencia de las TIC en el mejoramiento de las PRUEBAS SABER 11: un análisis a partir del modelo TPACK*. Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/ponencia.40>
- Morales, M. (2019). TPACK para integrar efectivamente las TIC en educación: Un modelo teórico para la formación docente. *Revista Electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*. 3(1). 133 -148. DOI: <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9796>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuéllar, J., Dominic, S y Villanueva, J. (2018). *Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas*. *Revista Clínica. Periodoncia Implantología Rehabilitación Oral* Vol. 11(3); 184-186. DOI: [10.4067/S0719-01072018000300184](https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184)
- Olvera, M. y Fernández, K. (2020). Innovación Educativa en la práctica docente en Educación Superior; revisión sistemática de la literatura. *Innovación Educativa*. 21 (85). 31 – 52. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-85/Innovacion-Educativa-85.pdf#page=32>

- Padilla, I., Conde, R. y Tovar, T. (2022). Recursos tecnológicos utilizados por profesores universitarios de carreras de ingeniería, en tiempos de virtualidad en Barranquilla (Colombia). *Tecnura*, 26(72), 147-166. <https://doi.org/10.14483/22487638.1827>
- Pérez, J., y Bonfil, X. (2004). ¿Cómo realizar, evaluar y utilizar revisiones sistemáticas y metaanálisis? *Gastroenterología y Hepatología*, 27(3), 129-149. [https://doi.org/10.1016/S0210-5705\(03\)79110-9](https://doi.org/10.1016/S0210-5705(03)79110-9)
- Polanco, C. (2018). *Desarrollo del TPACK en profesores de ciencias en formación inicial desde la construcción de una Webquest sobre la dinámica de las aguas subterráneas*. [Tesis de Maestría, Universidad del Valle] <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/11255/CB-0525779.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, S. (2019). El modelo TPACK como perspectiva de análisis en la integración de TIC para la educación: un estado del arte. 11 – 33. *En Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Molina, I., Morales, J., Rodríguez, S (Ed). Universidad Sergio Arboleda. Colombia. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-modelo-TPACK-como-perspectiva-de-an%C3%A1lisis-en-la-Jer%C3%A9z-Alejandro/f2dc1479827f93fabb5997765d70e3dc988275de>
- Rosenberg, J.M., & Koehler, M.J. (2015). Context and technological pedagogical content knowledge (tpack): A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*. 47(3). 186 – 210. DOI: [10.1080/15391523.2015.1052663](https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1052663)
- Salas, R. (2018). Uso del modelo TPACK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza - aprendizaje en matemáticas. *Perspectiva Educativa*. 57(2). 3 – 26. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.689>
- Sánchez, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38, 53-64. <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf>
- Shulman, L.S. (1987). Knowing and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-32. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Tapia, H., Bravo, L. & Estrabao, A. (2021). Aplicación del Método TPACK para la interpretación de ejercicios que potencien el pensamiento lógico matemático. *Revista Mikarimin. Revista Científica interdisciplinaria*, 7(3). 99 – 117. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2594/1918>
- Teague, H. (2017). *A mixed methods study of online course facilitators' perceptions of mobile technology, design, and TPACK affordances*. [Tesis doctoral, Eastern Washington University]. [http://doi.org/10.13140/RG.2.2.29276.39044](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29276.39044)
- Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. & Mäkitalo, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3). 15 – 31. https://www.semanticscholar.org/paper/TPACK-updated-to-measure-pre-service-teachers%E2%80%99-Valtonen_Sointu/35db4faff62bc3b3604a9d525e0ac49b45f2395f
- Vásconez, C. y Inga, E. (2021). El modelo de aprendizaje TPACK y su impacto en la innovación educativa desde un análisis bibliométrico. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 79-97. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1773>
- Voogt, J., & Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Influencia del apego en la toma de decisiones profesionales durante la adolescencia: Una revisión sistemática

The influence of attachment styles on career decision-making during adolescence: A systematic review

Neus López¹ 

Miguel A. Serrano²  

¹ Máster Student. Depto. Psicobiología Universitat de València. València. Spain. Correo electrónico: neus.lopez@gmail.com

² PhD. Depto. De Psicobiología. Universitat de València. València. Spain. Correo electrónico: m.angel.serrano@uv.es

Recibido: 01 de diciembre de 2021

Aceptado: 24 de mayo de 2023

Publicado en línea: 22 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: López, N. Serrano, M.A. (2023). Influencia del apego en la toma de decisiones profesionales durante la adolescencia: Una revisión sistemática. *Praxis*, 19(2), 256-273.

Resumen

La primera toma de decisiones profesionales a la que se enfrentan las personas se da en el transcurso de la adolescencia. Sin embargo, los cuidadores principales y la relación de apego con ellos parece que podría influir en este proceso, aunque no está claro en qué forma. El objetivo de este trabajo es analizar críticamente los estudios que examinan la relación entre el estilo de apego entre cuidadores y adolescentes y la toma de decisiones profesionales. Siguiendo la metodología PRISMA, se obtuvieron 20 estudios de las bases de datos PsycNet, ProQuest, Pubmed y ScienceDirect. Los resultados mostraron que existe una relación entre el estilo de apego y la toma de decisiones profesionales e involucraron otras variables como mediadoras. Concretamente, un estilo de apego inseguro influye de forma negativa en la toma de decisiones, mientras que un estilo de apego seguro funciona como factor de protección y facilitador. Concluimos que fortalecer el apego con los hijos permite tomar mejores decisiones sobre el futuro profesional.

Palabras clave: toma de decisiones, profesión, apego, adolescencia, cuidadores.

Abstract

The first professional decision-making individuals face occurs during adolescence. However, primary caregivers and their attachment relationship with them seem to have the potential to influence this process, although it is not clear in what manner. The aim of this work is to critically analyze studies that examine the relationship between the attachment style between caregivers and adolescents and their professional decision-making. Following the PRISMA methodology, 20 studies were obtained from the PsycNet, ProQuest, PubMed, and ScienceDirect databases. The results showed that there is a relationship between attachment style and professional decision-making and involved other mediating variables. Specifically, an insecure attachment style negatively influences decision-making, while a secure attachment style serves as a protective and facilitating factor. We conclude that strengthening attachment with children allows for better decisions about their professional future.

Keywords: decision making, career, attachment, adolescence, caregivers

INTRODUCCIÓN

En el periodo académico 2015-2016 de España, el 21,7 % de los alumnos que iniciaron la universidad abandonaron o cambiaron sus estudios tras el primer curso (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020). La prevalencia de la decisión de cambiar o abandonar los estudios elegidos refleja que esta formación inicialmente no se desarrolló como se esperaba, a pesar de que se ha observado que el interés vocacional queda marcado en educación secundaria y, según comprueba Hernández (2004), parece mantenerse hasta el curso preuniversitario. De igual forma, Santana y Feliciano (2009) mostraron que solo un 5,7 % del alumnado que cursaba segundo de bachillerato no sabía qué hacer posteriormente. Asimismo, Santana *et al.* (2010) han comprobado que en cuarto de secundaria solo un 4,9 % de alumnos están indecisos ante las opciones no obligatorias educativas, y un 89,1 % se inclina por el bachillerato.

Al respecto, cabe precisar que los adolescentes en España pueden acceder al bachillerato después de recibir su título de educación secundaria obligatoria o tras la previa realización de una formación profesional media. Cursar dos años de bachillerato y el posterior acceso a un grado universitario, caracterizará la disciplina y el camino laboral del futuro. Así, teniendo en cuenta la alta tasa de abandono universitario, existe interés en conocer los procesos psicológicos y las variables que median en la elección de un programa de formación con el objetivo de adecuar las medidas orientativas preventivas más eficientes (Braunstein-Bercovitz *et al.*, 2012).

La indecisión profesional está frecuentemente asociada con una angustia psicológica que termina generando un estado de preocupación importante y común en los adultos jóvenes (Multon *et al.*, 2001). Escoger y comprometerse con un futuro a través de una carrera profesional es el primer desafío y el más trascendental al que se enfrenta un individuo (Super, 1980). Para ello, la conciencia de los propios intereses, valores y habilidades, así como la información sobre la carrera elegida y su forma de acceso, tendrán un papel clave (Bolat y Odaci, 2017). También será fundamental el desarrollo de la identidad profesional, siendo esta una tarea crítica en la cual los individuos exploran sus metas de vida durante la adultez emergente (Arnett, 2014).

La adolescencia es el camino hacia la madurez emocional completa, pero la elección profesional representa un gran dilema frente al cual los jóvenes no suelen tener toda la información, por lo que se pueden sentir presionados por la falta de tiempo y por las influencias (Santana y Feliciano, 2009). En este sentido, la familia tiene un rol innegable en la construcción de la carrera profesional debido a que es la fuente primaria de socialización del individuo, junto al ambiente escolar (Gil-Roig, 2021). De hecho, el medio familiar en el que se nace fija las características económicas y culturales que beneficiarán o restringirán el desarrollo profesional y educativo (Hashim y Embong, 2015). Teniendo en cuenta lo anterior, algunos autores (Moreno *et al.*, 2018) abogan por la integración y acercamiento entre la familia y la escuela como medio para mejorar la formación y desarrollo integral de los estudiantes.

Resulta interesante precisar que el papel de los padres como modelos puede entenderse no solo desde un punto de vista positivo; también es posible que sea negativo cuando los hijos intentan evitar un estilo de vida no adecuado o percibido como poco satisfactorio (Fernández *et al.*, 2010). Así, la familia con la que crece una persona es probablemente el determinante más potente del desarrollo profesional, con un peso importante en la elección de los estudios (Hashim y Embong, 2015).

Aunque la influencia familiar se ha podido ver menguada debido a la transformación que ha supuesto la nueva ley educativa (LOMCE, 2013), en la que aparecen nuevas familias profesionales y nuevos títulos que los familiares no conocen (Sánchez, 2020), algo que sí que se sigue manteniendo es la consideración del bachillerato y el itinerario universitario como la opción más escogida por los padres para sus hijos al terminar la etapa educativa obligatoria de secundaria. En este periodo es cuando empiezan a surgir las primeras presiones y el desapego por parte de profesores y padres en el centro educativo (Gil-Roig, 2021).

La temporalidad de los estudios acerca de la temática aquí abordada refleja que en las últimas dos décadas se ha producido un interés creciente por entender de qué forma el sistema familiar influye en la toma de decisiones profesionales (Whiston y Keller, 2004). Por ello, existen investigaciones que justifican que el conocimiento de los estilos de apego que los adolescentes desarrollaron con sus cuidadores principales permitirá una mayor comprensión a la hora

de dar una asistencia en la orientación profesional y en el asesoramiento durante la elección de carrera (Bolat y Odaci, 2017). En ese orden de ideas, la calidad de las relaciones de apego se conceptualiza como una experiencia importante que puede fomentar el desarrollo profesional (Flum, 2001).

Basándose en la teoría del apego, se ha afirmado que las primeras experiencias relacionales con los principales cuidadores formarán y reforzarán los modelos de trabajo internos del individuo en su etapa adulta (Bartholomew y Horowitz, 1991; Bowlby, 1973). Cuando en este vínculo el niño percibe apoyo físico y emocional de forma estable en situaciones de incomodidad y estrés, se crea una base segura. De este modo, seguramente, el individuo contará con una visión positiva de sí mismo y de los demás (Bartholomew y Horowitz, 1991), que facilitará el manejo y la regulación de las emociones negativas en su futura adultez (Saka *et al.*, 2008), la exploración del yo y del entorno de forma segura y autónoma (Van Petegem *et al.*, 2013) y conductas orientadas al crecimiento, que se traducen en un mayor sentimiento de autoeficacia positiva (Wright y Perrone, 2010). Estas características se reflejan positivamente con variables de desarrollo eficaces tales como: compromiso con la elección de la carrera (Blustein *et al.*, 1991; Wolfe y Betz, 2011), ajuste universitario (Mattanah *et al.*, 2011), exploración de carrera (Vignoli *et al.*, 2005), toma de decisiones profesionales (Tokar *et al.*, 2003; Vignoli, 2009) y autoeficacia profesional (O'Brien *et al.*, 2000).

Por otro lado, la inestabilidad en el apoyo, la no disponibilidad o la insensibilidad pueden generar un estilo de apego inseguro, el cual está asociado con la inhibición de la exploración (Bowlby, 1988). Esto repercute en una percepción negativa poco clara y realista (Wu, 2009) de sí mismo y de los demás, que les impide a las personas examinar de forma autónoma sus objetivos y alternativas, reduciendo así su autoeficacia en la toma de decisiones profesionales y aumentando su miedo al compromiso (Ramaci *et al.*, 2016; Wolfe y Betz, 2011). Estos individuos, por tanto, manifiestan indecisión profesional (Downing y Nauta, 2009; Tokar *et al.*, 2003), considerada como la incapacidad de elegir una meta profesional y comprometerse a ella (Gati *et al.*, 1996).

A pesar de la distinción que hace la literatura de los dos estilos de apego inseguro, el ansioso y el evitativo, se sabe muy poco sobre la forma en la que cada

uno de estos se relaciona con la indecisión (Braunstein-Bercovitz *et al.*, 2012). Los individuos ansiosos, por un lado, tienen una imagen negativa de sí mismos y positiva de los demás, percibiéndose como indignos de amor y cuidados (Bartholomew y Horowitz, 1991), así como dependientes del resto. Por ello, se caracterizan por una fuerte necesidad de cercanía interpersonal (Cassidy y Berlin, 1994) y por la experimentación de emociones negativas que resultan en una desorganización cognitiva (Mikulincer y Shaver, 2007) que puede dificultar la toma de decisiones.

Por otro lado, el estilo inseguro evitativo puede ser causante de dificultades en la toma de decisiones profesionales. Este implica incomodidad en las relaciones interpersonales, sobre todo en aquellas que precisen intimidad, con un esfuerzo compulsivo por distanciarse emocional y conductualmente. Además, existe en este caso un bloqueo en el acceso a las emociones y mucha dificultad para hacer frente a las adversidades y al manejo de situaciones estresantes (Mikulincer y Shaver, 2007).

También se ha observado predisposición a un tipo de apego inseguro u otro según el género. Así, las mujeres tienden hacia un estilo más ansioso (Cortés y Conchado, 2012), un fenómeno que Meller y Rappoport (2008) asocia a los atributos que las normas sociales establecen para hombres y para mujeres. Culturalmente, se espera por ejemplo que estas últimas sean atentas y preocupadas y que se mantengan unidas a sus padres, mientras que los hombres se suponen independientes, resolutivos y activos (Oliva, 1999; Fernández, 2004).

En definitiva, decidir sobre la profesión que se quiere ejercer es crucial debido a que esta elección tendrá un impacto a largo plazo en diferentes ámbitos de la vida. Así, teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo del presente estudio es realizar una revisión sistemática con el fin de analizar cómo la relación del estilo de apego de los adolescentes con sus padres influye en la toma de decisiones profesionales.

METODOLOGÍA

Criterios de búsqueda y palabras clave

El material con el que se contó para la presente revisión sistemática fue resultado de un estricto proceso de búsqueda, selección e inclusión de artículos

científicos. Las bases de datos escogidas fueron: APA PsycNet, ProQuest, Pubmed, ScienceDirect, SciELO 2 y Sagepub. Además, se utilizaron como descriptores relacionados con la temática central del estudio los siguientes: *“attachment and career decision making”*, *“insecure attachment and career indecision”*, *“attachment style and career decision”*, *“adult attachment and career decision making”*, *“career decision process in adolescents”*, *“adolescents and career making decisions”* y *“parents’ attachment and adolescents”*.

La búsqueda en las bases de datos y con los descriptores expuestos se llevó a cabo en dos etapas: la primera se caracterizó por la investigación y selección de los artículos que más se adecuaban al objetivo de este estudio de forma superficial, es decir, a través de la lectura de resúmenes, palabras claves y temas relacionados. La segunda etapa se basó en la lectura y análisis minucioso del material seleccionado, así como en la revisión de sus bibliografías con el objetivo de encontrar artículos de la misma temática que fuesen de interés y utilidad.

Criterios de inclusión y exclusión

Como criterios de inclusión se contempló que los estudios fuesen de carácter científico y estudiaran empíricamente la relación y la influencia del apego en la toma de decisiones profesionales. En esta línea, también se decidió incluir aquellas investigaciones que tenían en cuenta alguna de las variables principales y su relación con otras mediadoras como el autoconcepto, la exploración, el compromiso con la toma de decisiones o la autoestima. Se revisaron artículos en inglés y español entre los años 2000 y 2021.

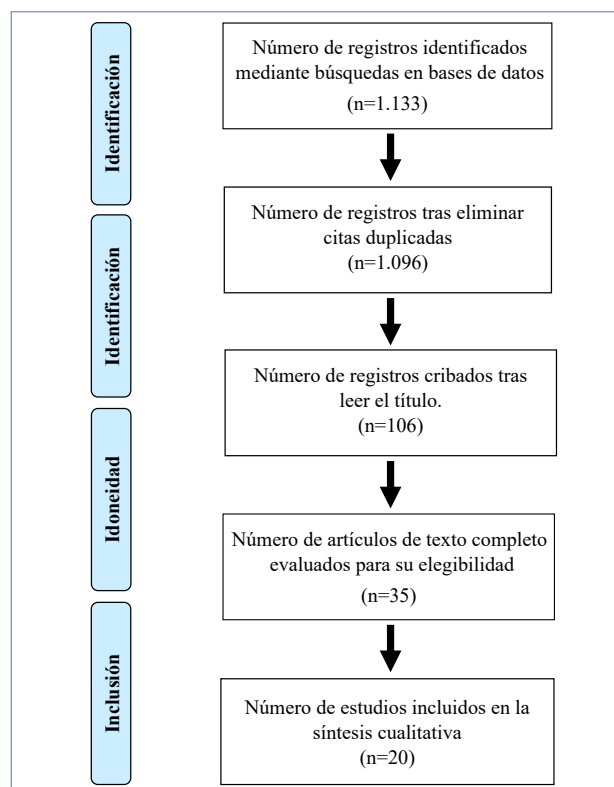
Por otra parte, se excluyeron aquellos artículos en los que no se estableciera relación entre las variables principales (apego y toma de decisión profesional). Tampoco se utilizaron anteriores revisiones bibliográficas.

Búsqueda final

El siguiente paso fue una criba inicial a partir de la lectura del título y, más adelante, de los resúmenes de cada artículo, para descartar aquellos que no se adecuaban a los criterios de inclusión. La lectura completa del material resultante tuvo lugar con el segundo cribado. En este proceso se seleccionaron con más detalle los artículos que iban a formar parte

de la revisión. Finalmente, se obtuvieron un total de 20 artículos (figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo sobre el proceso de selección de los estudios revisados.



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados se han organizado, en primer lugar, por sus relaciones establecidas de forma directa con las variables apego y toma de decisiones profesionales. En segundo lugar, se tuvieron en cuenta las diferencias de género y aquellas observadas con el paso del tiempo. Por último, se contemplaron las variables mediadoras consideradas entre ambas variables principales. Un resumen de los estudios revisados se encuentra en la tabla 1.

Tabla 1. Características de los estudios revisados. Los estudios recogidos se ordenan en esta tabla según su año de publicación. En la primera columna se sitúan los autores; en la siguiente, el número de muestra total, el número de muestra de cada género y la edad media de la muestra; en la tercera, las pruebas utilizadas en cada estudio, y por último se muestran los principales resultados.

Autores	Muestra	Pruebas	Resultados
Brien et al. (2000)	N=207 M=207 Md=22,2	IPPA PSI SCC CAS	El apego seguro con la madre predice una alta autoeficacia profesional.
Vignoli et al. (2005)	N=283 H= 33 % M=67 % Md= 18,11	CES	Un apego seguro se relaciona con una mayor exploración profesional.
Vignoli (2009)	N=218 H=44,81 % M=55,19 % Md=16,78	CIQ IPPA-R	Los hombres tienen una mejor autoestima que se relaciona con una mayor decisión, mientras que las mujeres son más indecisas y presentan una baja autoestima.
Germeijs y Verschueren (2009)	N=281 H=108 M=173 Md=17,3	IPPA CDMSE-SF SCTI	El apego seguro de la madre y el padre se relaciona con autoeficacia en la toma de decisiones profesionales y con una mayor exploración.
Downing y Nauta (2009) career exploration, and identity diffusion were specified as mediators of the relationship between attachment functioning (anxious and avoidant	N=285 M=200 H=85 Md=19,42	ECR-R PSI CES EOM-EIS-R CFI	Estilos de apego inseguros relacionados con indecisión profesional.
Van Ecke (2011)	N=46 H=17 M=29 Md=58	ECR-R CTI	Apego ansioso y apego evitativo se relacionan con pensamientos profesionales disfuncionales en la toma de decisiones, mientras que el apego seguro, con funcionales.
Wolfe y Betz (2011)	N=304 M=190 H=114 Md=19,6	IPPA RQ CDMSE-SF FOCS	La eficacia en la toma de decisiones profesionales correlacionó significativamente con el apego seguro. El apego temeroso se relacionó con puntuaciones bajas de autoeficacia.
Braunstein-Bercovitz et al. (2012)	N=200 H=31 M= 169 Md=23,7	ECR CDS EPC LOT STA	Relación entre apego ansioso e indecisión. No se encuentra relación entre apego evitativo e indecisión.

Autores	Muestra	Pruebas	Resultados
Van Petegem et al. (2013 anxiety and avoidance)	N=327 M=64,4 H=35,6 Md=16,2	ECR-R SRQ FDMS	Un apego ansioso a la madre se correlacionó de forma negativa con el grado de toma de decisiones independientes. Un apego evitativo a la madre se relacionó negativamente con motivos de toma de decisiones dependientes.
Cortés y Conchado (2012)	N=1568 M=60 % H=40 % Md=19	ORIENTAUNI	Resalta la influencia de los progenitores en la toma de decisiones profesionales.
Gómez (2012)	N=392 H=212 M=180 Md=18,72	Ca-Mir	El apego seguro es un factor de protección frente a psicopatologías, mientras que el inseguro es un factor de riesgo.
Agheli et al. (2013)	N=362 H=136 M=226 Md=18,1	ACDM AAQ	Niveles altos de autoeficacia y autoestima se relacionan de forma negativa con la indecisión.
Braunstein-Bercovitz (2013)	N=173 M=122 H=51 Md=23,8	ECR DEQ CDS	Mediación parcial de autocrítica entre apego ansioso e indecisión. Entre apego ansioso e indecisión existe relación significativa. Entre apego evitativo e indecisión se halló relación indirecta mediada por la autocrítica.
Mojgan et al. (2013)	N=158 Md=21,6	CDS IPPA-R	Diferencias en el género en la indecisión y en el pago parental que influye en la decisión: las madres influyen y los hombres son más indecisos.
Sümer y Harma (2015)	N=950 Md=10,4	STAIC ASDQ ECR-R	Efectos cruzados de género en el apego entre padre e hijos tienen más influencia que el efecto del mismo género en la familia.
Bolat y Odacı (2017)	N=808 H=369 M=439 Md=20	CDMSE-SF RSQ BGRI	La eficacia en la toma de decisiones profesionales se correlacionó significativamente con el apego seguro y temeroso.
Pellerone et al. (2017)	N=162 M=128 H=34 Md Italia=19,78 Md España=18,96	EIPQ GDMS ECR	Estilo de tomas de decisiones racional y una buena exploración se relaciona con apego seguro, mientras que un estilo de toma de decisiones dependiente se asocia con un apego inseguro.

<p>Kvitkovičová et al. (2017) father, best friend, and romantic partner relate to the career decision-making process (occupational information, goal selection and vocational identity)</p>	<p>N=751 M=78 % H=22 % Md=21,49</p>	<p>ECR-R VIS CDMSE-SF SCC</p>	<p>En el transcurso del proceso de independencia que supone la adolescencia, los individuos dejan de considerar a sus padres como figura de apego principal y pasan a identificar a su pareja romántica en ese rol.</p>
<p>Phang et al. (2018) researchers have been trying to understand the career decision-making process from interpersonal and affective perspectives. Previous findings suggest that secure attachment is negatively linked to career indecision, but the extent to which other variables mediate this relation is less clear. The present study was designed to identify underlying mechanism in the relation between attachment and career indecision. This was done by examining a model which links secure attachment with career indecision through the mediating role of emotional intelligence. Participants included 362 female undergraduate students from a large Southern University. A path model was tested to investigate (a)</p>	<p>N=362 M=362 Md=21,72</p>	<p>IPPA CDDQ</p>	<p>El trato y las experiencias vividas en la infancia pueden explicar la indecisión profesional durante la adolescencia.</p>
<p>Andrade y Oliveira (2020)</p>	<p>N=110 M=90 H=20 Md=23,8</p>	<p>SWAM Escala de autoeficacia y satisfacción</p>	<p>El apego seguro predice mejores puntuaciones en autoeficacia, satisfacción con la vida y perspectivas de carrera futura.</p>

N=total de muestra	H=hombres	M=mujeres	Md=media de edad
<p>AAQ: Adult Attachment Questionnaire; ACDM: Assessment of Career Decision Making Questionnaire; ASDQ: Academic Self-Description Questionnaire; BGRI: BEM Gender Role Inventory; CaMir; CAS: Cognitive Assessment System; CDDQ: The Career Decision-Making Difficulties Questionnaire; CDS: The Career Decision Scale; CD-mSE-SF: The Career Decision-Making Self-Efficacy Scale; CES: Career Exploration Survey; CFI: Career Factors Inventory; CIQ: Career Indecision Questionnaire; CTI: Career Thoughts Inventory; DEQ: Depressive Experiences Questionnaire; ECR-R: Experiences in Close Relationships-Revised; EIPQ: The Ego Identity Process Questionnaire; EOM-EIS-R: Extended Objective Measure of Ego Identity Status-Revised; EPC: Emotional and Personality Career Difficulties Scale; FDMS: Family Decision Making Scale; FOCS: Fiber-Optic Current Sensor; GDMS: The General Decision-Making Style; IPPA-R: Inventory of Parents and Peer Attachment-Revised; LOT: Life Orientation Test-Revised; ORIENTAUNI; PSI: Psychological Separation Inventory; RQ: The Relationship Questionnaire; RSQ: Relationship Scale Questionnaire; SCC: Self-Concept Clarity Questionnaire; SCTI: Study Choice Task Inventory; SRQ: Self-Regulation Questionnaire; STA: State-Trait Anxiety Inventory; STAI: State Trait Anxiety Inventory for Children; SWAM: Medida de apego al lugar de trabajo corto; VIS: Vocational Identity Scale.</p>			

Fuente: elaboración propia.

Influencia del apego en la toma de decisiones profesionales

En primer lugar, cabe partir de que diversos estudios como el dirigido por Álvarez y San Fabián (2012) confirman que un estilo de apego seguro es considerado como un factor de protección frente a la toma de decisiones profesional. Asimismo, en una muestra de 46 sujetos se comprobó la relación positiva entre el apego y un pensamiento profesional funcional, es decir, con una mayor facilidad en la toma de decisiones profesionales (Van Ecke, 2011). Por otra parte, el apego inseguro (tanto ansioso como el evitativo) se relacionó con indecisión profesional (Van Ecke, 2011). Concretamente, las relaciones entre el apego inseguro de tipo evitativo y el pensamiento disfuncional profesional —es decir, la dificultad para tomar una decisión— eran más fuertes en comparación con el apego inseguro de tipo ansioso.

No obstante, un estudio de Braunstein-Bercovitz *et al.* (2012) demostró que el apego evitativo no llegaba a relacionarse con la indecisión profesional en una muestra de 200 sujetos, mientras que sí se había comprobado dicho vínculo con el apego inseguro ansioso, así como con índices emocionales negativos como la ansiedad, el pesimismo en la elección de carrera, etc. De hecho, un año después Braunstein-Bercovitz (2013) volvería a obtener resultados parecidos, esta vez con una muestra de 173 jóvenes en la que observó que el apego evitativo estaba indirectamente relacionado con la indecisión de carrera, mediado en este caso por la variable de autocrítica. Adicionalmente,

el apego ansioso se relacionó significativamente con la indecisión, aunque esta vez la variable autocrítica se describió como mediadora parcial. En definitiva, el apego ansioso fue más predictivo de la indecisión profesional que el evitativo, y la variable autocrítica se relacionó positivamente con dicha conducta. En otra investigación, realizada por Van Petegem *et al.* (2013), se asoció el apego inseguro tanto a la toma de decisiones independiente como la dependiente.

Diferencias según el género y con el paso del tiempo

En ninguno de los estudios mencionados en el apartado anterior se encontraron diferencias de género dentro de la muestra. En cambio, la investigación de Mojgan *et al.* (2013) sí reflejó variaciones de este tipo entre su muestra de 158 individuos. Así, los autores afirman que los hombres evaluados se mostraron más indecisos en el proceso de toma de decisiones profesionales que las mujeres.

Asimismo, otro estudio de Sümer y Harma (2015) obtuvo resultados llamativos acerca de la interacción de géneros entre madre/padre e hijo/hija. En este caso, la muestra estaba formada por 950 estudiantes y sus respectivos padres y madres, quienes evidenciaron que el apego seguro paterno solo predicía la autoeficacia profesional de las niñas, mientras que el materno se relacionaba exclusivamente con la autoeficacia profesional de los niños. También se observó que un apego ansioso con el padre se correlacionaba con niveles bajos de autoeficacia

en una hija; en cambio, los niveles altos o bajos de ansiedad en el apego con la madre no afectaban a la autoeficacia de las hijas (Sümer y Harma, 2015).

En cuanto al paso del tiempo con respecto a las principales variables en estudio (apego y toma de decisiones profesionales), se destaca el estudio longitudinal de Kvitkovičová *et al.* (2017) *father, best friend, and romantic partner relate to the career decision-making process (occupational information, goal selection and vocational identity*, quienes evaluaron la influencia de personas cercanas como padres, amigos y parejas sentimentales en dos momentos: uno al inicio de la investigación y otro un año después. Para el primer momento, todas las relaciones de apego (padres, amigos y pareja sentimental) mostraron una fuerte asociación con el proceso de toma de decisiones, aunque con un mayor peso en el caso del apego de la madre. Sin embargo, en el momento posterior el apego con la pareja sentimental fue el único que se vinculó con la toma de decisiones profesionales. Por tanto, si bien es cierto que el apego con los padres es importante en la toma de decisiones, así como lo comprueban este y los estudios anteriores y la literatura en general, también cabe anotar que la figura referencial de apego cambia a lo largo de la adolescencia y la transformación adulta de los individuos hacia seres más independientes.

Variables mediadoras en la influencia del apego y la toma de decisiones profesional

Entre las variables que caracterizan un apego seguro se encuentran la autoeficacia, la autoestima y el miedo al compromiso y a la exploración, consideradas en los trabajos mencionados a continuación como variables mediadoras en la relación entre el apego y la toma de decisiones. Por una parte, la mediación de la autoestima en este sentido se recoge en pocos estudios. En concreto, Vignoli (2009) encontró relaciones negativas entre indecisión profesional y puntuaciones altas en autoestima en una muestra de 218 jóvenes. En este caso se evidenciaron también diferencias de género ya que los hombres obtuvieron valores más altos de autoestima y, en relación con ello, cifras más bajas de indecisión con respecto a las mujeres.

Los resultados de Vignoli (2009) revelan una mediación de la autoestima en la relación de apego

materno y la toma de decisión profesional, pero dependiente del género de los adolescentes y de sus padres. La autoestima medió entre el apego de las niñas a su madre, mientras que en los niños medió entre el apego a sus padres y la capacidad de toma de decisiones profesionales.

Por otra parte, como comprobaron O'Brien *et al.* (2000), una alta autoeficacia en la toma de decisiones resulta ser una característica del apego seguro. Sus resultados entre 207 mujeres muestran que el apego seguro con la madre era capaz de predecir de forma directa una alta autoeficacia profesional. Asimismo, (Álvarez y San Fabián, 2012) halló, en una muestra de 394 sujetos, que un apego seguro estaba relacionado con mayores puntuaciones en autoeficacia, satisfacción con la vida y perspectiva de carrera futura. Este vínculo se volvió a constatar en otra investigación, de Agheli *et al.* (2013), en la que la autoeficacia y la autoestima se relacionaron de forma negativa con la indecisión profesional.

De igual forma, Bolat y Odacı (2017) dedujeron, a partir de 808 participantes, que estilos de apego seguro se asociaban a mejores puntuaciones en autoeficacia. En esta misma línea, un trabajo anterior, de Wolfe y Betz (2011), evidenció que una mayor autoeficacia facilitaba la toma de decisiones debido a la correlación positiva encontrada entre las dos variables en una muestra de 304 adolescentes. También, Bowlby (1988) asocia un apego temeroso (subtipo de apego inseguro) a bajas puntuaciones en autoeficacia y dificultad en la toma de decisiones, lo que coincide con la literatura expuesta.

Por otra parte, Wolfe y Betz (2011) detectaron que los sujetos con apego temeroso obtenían puntuaciones altas en la variable de miedo al compromiso, con la que se estableció una correlación positiva. Además, Germeijs y Verschueren (2009), en otro estudio posterior de carácter longitudinal, afirman que la decisión de carrera y la seguridad en el apego de la madre y el padre se relacionaron positivamente con la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales en los tres momentos que formaron la investigación. Con respecto al compromiso, ni la seguridad percibida en el apego de la madre ni la del padre tuvieron un efecto significativo en la muestra.

Finalmente, en el trabajo ya mencionado de Agheli *et al.* (2013) se encontró que puntuaciones bajas

de autoeficacia en la toma de decisiones se relacionaban con falta de información o información inconsistente, lo que corresponde a la variable de exploración profesional. En este mismo sentido se encuentra el trabajo de Vignoli *et al.* (2005), quienes aplicaron la prueba CES (*Career Exploration Survey*) a 283 adolescentes y demostraron la relación significativa entre un apego seguro y puntuaciones altas en exploración de carreras profesionales. Lo mismo demuestran Germeijs y Verschueren (2009) en su estudio con 281 adolescentes, en el que el apego seguro a la madre se asoció positivamente con una conducta exploratoria ambiental, mientras que una exploración pobre se relaciona con un estilo de decisión dependiente, vinculado a un apego inseguro.

DISCUSIÓN

Los resultados han mostrado que existe una relación entre un apego seguro y una menor indecisión en la carrera profesional. En lo referente a un estilo de apego inseguro, los resultados no son concluyentes a la hora de relacionarlo con una mayor indecisión profesional, aunque sí se observa acuerdo en los últimos trabajos acerca de que el apego inseguro de tipo ansioso, en particular, favorece la indecisión.

Por otro lado, tal y como refleja la literatura, el estilo de apego compromete a diversas variables (autoestima, autoeficacia, exploración y miedo al compromiso) que afectan la toma de decisiones profesionales y que han sido consideradas como mediadoras. Respecto al género, en la mayoría de los artículos revisados no se aprecian diferencias, aunque algunos estudios matizan que no resulta decisivo que un género sea más indeciso que otro, sino que esto se asocia más bien a las exigencias culturales del contexto. Acerca de si existen preferencias sobre una figura de apego u otra según el género, la revisión muestra que los resultados siguen siendo discutibles ya que no hay acuerdo. Se observa apoyo frente a una influencia cruzada (de madre a hijo y viceversa) y, a su vez, hacia una influencia directa (madre hacia hija y viceversa).

La literatura y los resultados expuestos muestran que un apego seguro proporciona una base segura desde la cual es posible explorar con confianza tanto el ambiente como a uno mismo (Germeijs y Verschueren, 2009; Vignoli *et al.*, 2005), promoviendo a su vez tanto una alta autoestima (Vignoli, 2009)

y autoeficacia (Agheli *et al.*, 2013; O'Brien *et al.*, 2000; Wolfe y Betz, 2011) como un menor miedo al compromiso (Wolfe y Betz, 2011). Las variables exploración, autoeficacia, autoestima y compromiso son consideradas en los estudios revisados como variables mediadoras entre el apego y la toma de decisiones profesionales que influyen en la forma de ser y, por tanto, en la manera de elegir carrera. Por ello, parece que un apego seguro se asocia con niveles más bajos de indecisión profesional (Tokar *et al.*, 2003). En cambio, un apego inseguro estaría relacionado con indecisión profesional y dificultades en la toma de decisiones profesionales funcionales (Van Ecke, 2011).

Aunque, como se ha mencionado, se encuentran discrepancias acerca de la relación de los diferentes subtipos de apego inseguro (evitativo y ansioso) con el proceso de toma de decisiones, se puede concluir con los estudios más recientes que los adolescentes con una relación de apego inseguro de tipo ansioso presentarán más dificultades al respecto (Braunstein-Bercovitz *et al.*, 2012; Tokar *et al.*, 2003). Esta afirmación puede justificarse por el hecho de que suelen ser dependientes de sus padres y no presentan la suficiente confianza en sí mismos, lo que reduce su toma de decisiones independientes y aumenta la indecisión.

Por otra parte, jóvenes apegados a sus padres de forma insegura evitativa no parecen presentar rasgos significativos de indecisión (Braunstein-Bercovitz *et al.*, 2012). En este caso, se ha observado que esto sucede debido a que las personas con esta clase de apego no contemplan a sus cuidadores como una base a la que acudir frente a nuevas y complicadas demandas vitales, como la elección profesional. De esta forma, la toma de decisiones independientes forma parte de su estilo de crianza (Van Petegem *et al.*, 2013), lo cual no significa que este sea el modo más adecuado de considerar ni el que asegure la información y el apoyo necesario que los adolescentes necesitan a la hora de contemplar las diferentes opciones y elegir la más acertada. Por ello, los estudios revisados dejan evidenciado que el apego sí influye en este proceso y que este afecta a otras variables relacionadas con la carrera como el miedo al compromiso, la exploración, la autoeficacia y la autoestima (Wright y Perrone, 2008).

Aparte de la influencia observada del tipo de apego (tanto directamente en la indecisión o en la decisión

como en variables personales que condicionarán la facilidad o dificultad del adolescente para tomar sus primeras decisiones profesionales), se ha registrado que las figuras que mayor influencia ejercen en los adolescentes en ese momento son los propios padres (Cortés y Conchado, 2012). Esto se ve materializado cuando la preferencia de dichos familiares termina siendo la opción escogida de los jóvenes, tal como lo refleja el hecho de que la mayoría de ellos (89,1 %) se inclinen por el bachillerato, que es al mismo tiempo la favorita de los padres (Cortés y Conchado, 2012).

Sin embargo, es importante destacar que, debido a la adolescencia en la que se encuentran los individuos al tomar decisiones profesionales, parece que estos también pueden necesitar un grado de independencia respecto a sus padres en dicho proceso. Cabe recordar que se trata de una etapa vital en la que las personas empiezan a intentar desprenderse de la figura de apego para empezar su andadura como adultos. Por ello, si bien es cierto que en el momento de las primeras decisiones la influencia de los padres es la más destacada, con el paso del tiempo esta es sustituida por la pareja sentimental, que marca su independencia, según lo reflejan los resultados de Kvitkovičová *et al.* (2017).

Es importante destacar que en la mayoría de los artículos revisados, a excepción de tres (Mojgan *et al.*, 2011; Sümer y Harma, 2015; Vignoli, 2009), no se encontraron diferencias de género destacadas. En el caso de Mojgan *et al.* (2011), fue la población masculina la que presentaba mayor indecisión, aunque es importante puntualizar que la muestra de este estudio estaba formada por estudiantes adolescentes iraníes, cuya cultura implica ciertas expectativas frente a los roles que normalmente ejercen los hombres en Oriente medio como principales proveedores en familias tradicionales (Hoffman y Weiss, 1987). Por este motivo, en este estudio se entendió que una mayor indecisión profesional entre los hombres puede deberse a la presión y la ansiedad que genera la elección de una carrera (Mojgan *et al.*, 2011) ya que esta trazará su camino como sustento familiar en un futuro.

De forma opuesta, Vignoli (2009) centró su trabajo en una población occidental, concretamente del sur de Francia, cuyos datos mostraron que una mayor autoestima predecía una menor indecisión. Los

hombres de la muestra, en particular, puntuaron más alto en autoestima y menos en indecisión, una diferencia de género que generalmente se explica por un sesgo cultural que promueve y ofrece seguridad hacia el éxito masculino en el contexto occidental. Así, si bien es cierto que los dos resultados descritos pueden parecer contradictorios, es importante tener en cuenta que en el trabajo de Vignoli (2009) la indecisión se estudia a través de su mediación por la autoestima y dentro de un contexto occidental, en el que la presión por el mantenimiento familiar posterior puede ser inferior a la de los jóvenes iraníes (Mojgan *et al.*, 2011). Además, en cuanto a la importancia del contexto y del momento vital cambiante en los jóvenes, puede resultar de interés el enfoque de carácter logintudinal, además de optar por un contexto específico para aplicar una intervención lo más justificada posible.

Vignoli (2009) destaca también que es la relación entre padre e hijos del mismo género la que promueve el desarrollo profesional del adolescente al facilitar su exploración de su identidad ya que este puede identificarse con su mismo sexo a la hora de observar un patrón de comportamiento. En esa misma línea, Paa y McWhiter (2000) afirman que los modelos del mismo sexo tienen una mayor influencia en las expectativas de los jóvenes. En este caso se observa de nuevo una contradicción debido a que Sümer y Harma (2015), por otra parte, expresan que los efectos cruzados entre padres e hijos tienen más influencia que los del mismo género. Ahora bien, cabe anotar que este último planteamiento se hace en función de la autoeficacia de los jóvenes.

En síntesis, parece justificado indicar que el apego influye en la toma de decisiones profesionales de los adolescentes. En este sentido, a nivel práctico, conocer el estilo de apego y tener información sobre la tendencia cultural de crianza y expectativas resultaría de utilidad a la hora de enfocar el trabajo de orientación profesional. Tomar conciencia de intereses, valores y habilidades, así como obtener información acerca de los caminos que más interés provocan, son objetivos que debería trazarse este tipo de trabajo (Bolat y Odaci, 2017). También es preciso tener en cuenta el ámbito familiar debido a que este es la figura más influyente durante el momento vital en el que los jóvenes han de tomar su primera decisión profesional, no solo de manera directa en dicha elección, sino sobre diferentes características de la personalidad como la

autoestima o la autoeficacia. En relación con ello, el acompañamiento comprensivo de los cuidadores su esfuerzo de crear un ambiente estable se relaciona con un mejor desarrollo de habilidades cognitivas y, por tanto, mejores logros académicos (Echeverría, y Obaco, 2021). Así, las relaciones entre el apego y la toma de decisiones pueden contribuir al establecimiento de estrategias diferenciales en la orientación profesional (Braunstein-Bercovitz *et al.*, 2012).

La toma de decisiones profesionales en adolescentes no es una tarea fácil y parece que resulta menos sencilla para aquellos individuos indecisos (Moigan *et al.*, 2011). En esta situación será beneficioso tratar de involucrar a los padres en las sesiones de asesoramiento; por una parte, con el objetivo de recuperar o intentar emerger ese refugio de seguridad ausente o inestable en relaciones de apego inseguro y, por otra, para que ambos, tanto padres como el mismo joven, sean conscientes y acepten de forma mutua expectativas, objetivos y decisiones.

En conclusión, los primeros años de crianza sirven para asentar un estilo de apego concreto que, como se ha reflejado, tendrá influencia en procesos vitales como la toma de decisiones profesionales. Esta relación se ha demostrado por una parte como directa y, por otra, con variables que forman la identidad y personalidad de los individuos y que afectarán al proceso de elección. Por ejemplo, aquellos adolescentes con un tipo de apego inseguro serán los que más dificultades presenten a la hora de hacer este tipo de elecciones sobre su formación. Por ello, tener en cuenta el estilo de apego en la orientación, así como el género en relación con el contexto cultural presente, precisará una mayor personalización de dicho trabajo según las necesidades y, a su vez, una toma de decisiones de los adolescentes más adaptativa y con menores dificultades.

EXTENDED SUMMARY

Career indecision is often associated with psychological distress that results in a significant and common state of worry in young adults. Choosing and committing to a future through a career is the first and most important challenge an individual faces. Adolescence is the path to full emotional maturity and career choice is a major dilemma in which adolescents often do not have all the information and

may feel pressured by lack of time and various influences. In this sense, the family has an undeniable influence on career building because it is the primary source of socialisation of the individual. The family environment in which one is born sets the economic and cultural characteristics that will benefit or restrict professional and educational development. It is interesting to note that the role of parents as role models can be understood not only from a positive point of view, but also from a negative one when children try to avoid an unsuitable or perceived unsatisfactory lifestyle. Thus, the family they grow up with is probably the most powerful determinant of career development. Research has shown that knowledge of the attachment styles that adolescents developed with their primary caregivers will allow for greater understanding in assisting with career guidance and counselling during the career decision-making process because the quality of attachment relationships is conceptualised as an important experience that can foster career development. Ultimately, making decisions about one's career choice is crucial because it will have a long-term impact on different areas of one's life. Thus, taking all the above into account, the aim of the present study is to conduct a systematic review in order to analyse how the relationship between adolescents' attachment style and their parents influences their career decision-making. Using the PRISMA methodology, 20 articles were selected that allowed us to respond to the objective of this work. The descriptors used in the databases were the following: "*Attachment and career decision making*", "*insecure attachment and career indecision*", "*attachment style and career decision*", "*adult attachment and career decision making*", "*career decision process in adolescents*", "*adolescents and career making decisions*", and "*parents' attachment and adolescents*". Inclusion criteria were studies that had to be of a scientific nature, in which the relationship and influence of attachment on professional decision-making was empirically studied. In this line, it was also decided to include research that considered some of the main variables and their relationship with other mediating variables such as self-concept, exploration, commitment to decision-making or self-esteem. Articles in English and Spanish between 2000 and 2021 were reviewed. Exclusion criteria were the following: papers that did not establish a relationship between the main variables (attachment and professional decision making).

The results showed that there is a relationship between secure attachment and less career indecision. With regard to an insecure attachment style, the results are not conclusive when it comes to relating this form of attachment to greater career indecision, although there is agreement in recent studies that an anxious type of insecure attachment style favours indecision. On the other hand, as reflected in the literature, attachment style involves several variables (self-esteem, self-efficacy, exploration and fear of commitment) that affect professional decision-making and have been considered as mediators. With respect to gender, most of the articles reviewed did not show any differences. However, some studies qualify that it is not decisive whether one gender is more indecisive than the other, but rather it is associated with the cultural requirements of the context. As to whether there is a preference for one attachment figure or another according to gender, the review shows that the results are still debatable as there is no agreement. On the one hand, there is support for cross-influence (mother to son and *viceversa*) and for direct influence (mother to daughter and *viceversa*). The literature and results show that secure attachment provides a secure base from which to confidently explore both the environment and oneself, promoting both high self-esteem and self-efficacy and less fear of commitment. The variables exploration, self-efficacy, self-esteem and commitment are considered as mediating variables between attachment and professional decision-making that influence the way of being and therefore the way of making decisions. Thus, secure attachment seems to be associated with lower levels of career indecision. In contrast, an insecure attachment would be related to career indecisiveness and difficulties in making functional career decisions. Although discrepancies are found, it can be concluded from the most recent studies that adolescents with an anxious type of insecure attachment relationship will have more difficulties in decision-making. Apart from the observed influence of the type of attachment (both directly on indecision or decision and on personal variables that will condition the ease or difficulty of the adolescent in making his/her first professional decisions), it has been observed that the figures who exert the greatest influence on adolescents at that time are their own parents. With regard to the gender differences observed, it is important to highlight that, in most of the articles

reviewed no significant differences were found with regard to this issue. Thus, it seems justified to indicate that attachment influences adolescents' career decision-making. In this sense, at a practical level, knowing the attachment style and having information about the cultural tendency of upbringing and expectations would be useful when approaching career counselling work. Awareness of interests, values and skills as well as information about the most interesting paths are objectives of career guidance. In conclusion, the first years of upbringing serve to establish a specific attachment style, which will influence life processes such as career decision-making. This influence has been shown on the one hand to be direct, and on the other, to affect variables that shape the identity and personality of individuals and that will affect the decision-making process. Adolescents with an insecure attachment style will have the most difficulties in making professional decisions. Therefore, taking into account the attachment style in counselling work, as well as gender in relation to the present cultural context, will require, on the one hand, a greater personalisation of counselling according to needs and, on the other hand, a more adaptive and less difficult decision-making by adolescents.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agheli, M., Abedi, M. R., Nilforooshan, P. y Baghban, I. (2013). The study of relationship between attachment styles and career decision making styles in universities of Isfahan students. *Interdisciplinary Journal of contemporary research in business*, 5(6), 404-413.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Andrade, A. L. y Oliveira, M. Z.(2020). Apego e o efeito mediador da autoeficácia e satisfação com vida na Expectativa de sucesso de universitários. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 33-52. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n1.2>

- Arnett, J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the Twenties*. Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001/acprof-9780195309379>
- Bartholomew, K. y Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. y Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 39-50. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.39>
- Bolat, N. y Odaci, H. (2017). High School final year students' career decision-making self-efficacy, attachment styles and gender role orientations. *Current Psychology*, 36(2), 252-259. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9409-3>
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation* (vol. 2).
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American journal of psychiatry*.
- Braunstein-Bercovitz, H., Benjamin, B. A., Asor, S. y Lev, M. (2012). Insecure attachment and career indecision: Mediating effects of anxiety and pessimism. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 236-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.07.009>
- Braunstein-Bercovitz, H. (2013). Self-criticism, anxious attachment, and avoidant attachment as predictors of career decision making. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 176-187. <https://doi.org/10.1177/1069072713492938>
- Cassidy, J. y Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: theory and research. *Child development*, 65(4), 971-991. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00796.x>
- Conchado, A. (2012). Los valores laborales de los graduados en Educación en España. *La Revista de Educación*, 359, 274-297.
- Cortés, P. A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en bachillerato. *Estudios sobre educación*, 22, 93-114. <http://hdl.handle.net/10251/34308>
- Downing, H. M. y Nauta, M. M. (2009). Separation-Individuation, exploration, and identity diffusion as mediators of the relationship between attachment and career indecision. *Journal of Career Development*, 36(3), 207-227. <https://doi.org/10.1177/0894845309345848>
- Echeverría-Fernández, T. M., & Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213-225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3618>
- Fernández, M. (2004). Autodescripciones sexuales y estereotipos de género en estudiantes terciarios y universitarios. *Psicodebate*, 4, 89-104. <https://doi.org/10.18682/pd.v4i0.496>
- Fernández, F. J. A. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 319-321.
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 1-16. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1786>
- Gati, I., Krausz, M. y Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Germeijs, V. y Verschueren, K. (2009). Adolescents' career decision-making process: related to quality of attachment to parents? *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 459-483. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00603.x>
- Gil-Roig, C. (13 de junio 2021). La crisis de los 13 años: los alumnos pierden masivamente el entusiasmo por la escuela de la ESO. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2021-06-13/la-crisis-de-los-13-anos-los-alumnos-pierden-masivamente-el-entusiasmo-por-la-escuela-en-la-eso.html>

- Gómez, E. L. (2012). Evaluación del apego en estudiantes universitarios. *Horizonte Médico*, 12(3), 42-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8901596>
- Hashim, H. M. y Embong, A. M. (2015). Parental and peer influences upon accounting as a subject and accountancy as a career. *Journal of Economics, Business and Management*, 3(2), 252-256. <https://doi.org/10.7763/joebm.2015.v3.189>
- Hernández, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 117-141. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.1.2004.11624>
- Hoffman, J. A. y Weiss, B. (1987). Family dynamics and presenting problems in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 34(2), 157-163. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.2.157>
- Kvitkovičová, L., Umemura, T. y Macek, P. (2017). Roles of attachment relationships in emerging adults' career decision-making process: A two-year longitudinal research design. *Journal of Vocational Behavior*, 101, 119-132. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.05.006>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE]. (2013).
- Mattanah, J. F., Lopez, F. G. y Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 565-596. <https://doi.org/10.1037/a0024635>
- Meller, P., y Rappoport, D. (2008). ¿Son siempre las universidades la mejor opción para un título profesional? Evidencia chilena. *El trimestre económico*, 75(300), 897-929. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2008000400897&lng=es&tlng=es
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2020). Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2019-2020. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2007). *Attachment Patterns in Adulthood: Structure, Dynamics and Change*. Guilford Press.
- Mojgan, F. N., Kadir, R. A. y Soheil, S. (2011). The relationship between state and trait anxiety with career indecision of undergraduate students. *International Education Studies*, 4(3), 31-35. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n3p31>
- Mojgan, F. N., Abdul Kadir, R., Noah, S. M. y Hassan, S. A. (2013). The relation of career indecision and parental attachment among iranian undergraduate students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(4), 251-260. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9180-6>
- Moreno, I. D., Bermúdez, M. A., Mendoza, Z. y Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis*, 14(1), 25-39. <https://doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Multon, K. D., Heppner, M. J., Gysbers, N. C., Zook, C. y Ellis-Kalton, C. A. (2001). Client psychological distress: An important factor in career counseling. *Career Development Quarterly*, 49(4), 324-335. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00960.x>
- O'Brien, K. M., Friedman, S. M., Tipton, L. C. y Linn, S. G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 301-315. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.3.301>
- Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva*, (pp.493-517). Alianza.
- Paa, H. K. y McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on High School students' current career expectations. *Career Development Quarterly*, 49(1), 29-44. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2000.tb00749.x>

- Pellerone, M., Ramaci, T., Herrera, M. y Craparo, G. (2017). The role of identity development and decision making process on adult attachment: a cross-national study in sicilian and andalusian adolescents. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(2). <http://www.clinicalneuropsychiatry.org/ePub.php?code=CN100011>
- Phang, A., Fan, W. y Arbona, C. (2018). Secure attachment and career indecision: The mediating role of emotional intelligence. *Journal of Career Development*, 47(6), 657-670. <https://doi.org/10.1177/0894845318814366>
- Ramaci, T., Pellerone, M. y Iacolino, C. (2016). Stress-related diseases: significant influence on the quality of life at workplaces. En Z. Bekirogullari, M. Y. Minas y R. X. Thambusamy (Eds.), *Cognitive – Social, and Behavioural Sciences – icCSBS 2016, May, vol. 8. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 29-38). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.05.4>
- Saka, N., Gati, I. y Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403-424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Sánchez, M. (2020). Influencias socio-familiares en la elección de los estudios de formación profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 44-62. 10.17151/rlef.2020.12.1.4
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323- 350. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359_17.html
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351,73-105. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista_educacion/numeros-antteriores/2010/re351/re351_04.html
- Sümer, N. y Harma, M. (2015). Parental attachment anxiety and avoidance predicting child's anxiety and academic efficacy in middle childhood. *Psihologijske Teme*, 24(1), 113-134. <https://hrcak.srce.hr/138413>
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Tokar, D. M., Withrow, J. R., Hall, R. J. y Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.3>
- Van Ecke, Y. (2011). Attachment style and dysfunctional career thoughts: How attachment style can affect the career counseling process. *Career Development Quarterly*, 55(4), 339–350. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00088.x>
- Van Petegem, S., Beyers, W., Brenning, K., y Vansteenkiste, M. (2013). Exploring the association between insecure attachment styles and adolescent autonomy in family decision making: A differentiated approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(12), 1837–1846. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9886-0>
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A. y Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>
- Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision Inter-relationships among attachment to mother and father , self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.007>
- Whiston, S. C. y Keller, B. K. (2004). The Influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568. <https://doi.org/10.1177/0011000004265660>

- Wolfe, J. B. y Betz, N. E. (2011). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *Career Development Quarterly*, 52(4), 363-369. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00952>
- Wright, S. L. y Perrone, K. M. (2008). The impact of attachment on career-related variables: A review of the literature and proposed theoretical framework to guide future research. *Journal of Career Development*, 35(2), 87-106. <https://doi.org/10.1177/0894845308325643>
- Wright, S., L. y Perrone, K. M. (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 38(6), 796–823. <https://doi.org/10.1177/0011000009359204>
- Wu, C. H. (2009). The relationship between attachment style and self-concept clarity: The mediation effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 42–46. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.043>

Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia

Educational policy guidelines and teacher autonomy in Colombia

Orlando Medina Cobo¹  

¹ Doctor en Educación. Universidad del Valle, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Santiago de Cali, Colombia. Correo electrónico: orlando.medina@correounivalle.edu.co

Recibido: 27 de enero de 2022

Aceptado: 18 de mayo de 2023

Publicado en línea: 22 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Medina Cobo, O. (2022). Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. *Praxis*, 19(2), 274-286.

RESUMEN

Este artículo se enfoca en explorar la relación entre las políticas educativas en Colombia, específicamente las orientaciones curriculares, los procesos educativos y la práctica docente. El análisis se basa en tres conceptos clave: a) la noción de campo, resaltando su independencia dentro del Estado; b) el poder social que el Estado ejerce sobre diversos campos, incluido el educativo; y c) el papel autónomo del docente dentro del aparente control estatal a través de normativas y orientaciones educativas, examinado desde tres perspectivas: la tendencia a mantener prácticas tradicionales de enseñanza, la resistencia a implementar las directrices de políticas públicas en la educación, y la importancia de la reflexión como elemento esencial para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas educativas.

Palabras clave: campo educativo; políticas educativas; orientaciones educativas; práctica reflexiva.

ABSTRACT

This article focuses on exploring the relationship between educational policies in Colombia, specifically curricular orientations, educational processes and teaching practice. The analysis is based on three key concepts: a) the notion of field, highlighting its independence within the State; b) the social power that the State exercises over various fields, including education; and c) the autonomous role of the teacher within the apparent State control through educational regulations and guidelines, examined from three perspectives: the tendency to maintain traditional teaching practices, the resistance to implement public policy guidelines in education, and the importance of reflection as an essential element for professional development and improvement of educational practices.

Key words: educational field; educational policies; educational orientations; reflective practice.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como finalidad analizar la práctica profesional del educador en Colombia teniendo presente tres aportes de la sociología de Bourdieu (1997, 2003): la influencia del Estado en el desarrollo de las diferentes actividades en la sociedad; la noción de campo como una amalgama de relaciones en la vida social que paulatinamente gana independencia y el carácter crítico, reflexivo y autónomo del docente como profesional de la educación.

Así, en su concepción de “campo” se refiere a las tensiones sociales entre los actores e instituciones que lo constituyen, las reglas de juego que permiten su construcción artificial y autónoma. Luego, en el caso de la educación como campo, las tensiones se presentan entre los actores propios de las dinámicas educativas y los agentes externos a estas, que buscan influir en los procesos formativos. Esta tirantez entre la escuela como institución social y las directrices de las políticas educativas está presente todo el tiempo en diferentes contextos y momentos históricos.

Si bien las instituciones propias de la burocracia estatal como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) o las Secretarías de Educación en las regiones no son miembros del campo educativo, las directrices, guías y orientaciones que emanan son construidas por expertos de ese ámbito; generalmente, grupos de investigación, académicos de las universidades, entre otros. Según la noción de campo citada, se presentan relaciones de fuerza entre agentes externos a las instituciones educativas con la generación de documentos en la materia, construidos por expertos y el ejercicio de la docencia como práctica autónoma. El profesor puede asumir de diversas formas esta tensión entre las disposiciones educativas oficiales y la dinámica de las instituciones.

La influencia del Estado en el desarrollo de la actividad profesional del educador en Colombia

El Estado genera una serie de normas y orientaciones con las que se busca un ideal de sociedad, o por lo menos se espera que los diferentes elementos de la política educativa se materialicen en los procesos educativos. Las directrices oficiales amalgaman una serie de elementos que van desde la organización

de las instituciones hasta procesos de tipo curricular que guían la práctica del maestro. Un ejemplo claro sobre la incidencia del Estado en las dinámicas educativas, y desde luego en la práctica docente, lo plantea Medina Cobo (2022) sobre los cambios en las prácticas formativas en las dos últimas reformas educativas en Colombia. La penúltima reforma se desarrolla entre la década de 1970 hasta 1990, caracterizada por una fuerte incidencia de las directrices del Estado en la práctica pedagógica, sustentada en los modelos de tecnología educativa. La influencia de la ideología del Estado en la práctica educativa se refleja en dos décadas, donde la labor docente se centra en ejecutar la noción de educación y currículo dispuesto en libros de texto y otros materiales. Estas disposiciones diluyeron la posibilidad de construir propuestas educativas pertinentes a la institución, los educandos y la comunidad.

Una de las prioridades educativas en el país antes de 1991 fue la apuesta por generar mayores índices de cobertura en la educación básica. Para dicho fin, la atención se enfocó en el programa de renovación curricular orientado a la producción y distribución masiva de materiales educativos y la formación permanente de docentes del sector oficial. Cabe destacar que toda reforma educativa se desarrolla en el marco de fundamentaciones teóricas sobre las cuales se sustentan las orientaciones que proporciona el Estado, y que se espera trasciendan en los procesos educativos. Es necesario precisar que la segunda mitad del siglo XX fue atravesada por propuestas educativas eficientistas, específicamente en materia curricular (Medina Cobo, 2022). Sobre este particular, el MEN orientó esfuerzos para buscar la eficacia del sistema educativo siendo necesario construir planes, proyectos y programas que fueron realizados por profesionales provenientes de otras ramas diferentes a la educación, por tanto, no se tuvo en cuenta los fundamentos pedagógicos, psicológicos y culturales.

La tecnología educativa entre las décadas de 1970 e inicios de 1990 es un referente en las prácticas escolares, soportadas en lo técnico en aspectos como la planificación y los mecanismos necesarios para la consecución de resultados, por lo tanto, en este tipo de propuestas no se encuentran contenidos de tipo axiológico en los que se involucra la formación del ser humano en sus diferentes dimensiones. Otra

particularidad es el número de materiales generados por el Estado que condicionaron la autonomía del docente, el trabajo en el aula se supeditó a la puesta en práctica de estos recursos por áreas y niveles de grados. En esta propuesta educativa, se pierde la reflexión del docente sobre su práctica, desconociendo las características de los estudiantes y de los entornos en los que se desarrollan los procesos educativos, así como la naturaleza de la disciplina a enseñar.

La pérdida de la autonomía en instituciones y en los docentes, en los modelos de tecnología educativa se debe a que el educador asume el oficio como un técnico encargado de poner en el escenario del aula, las directrices y los materiales, que son el eje central de los procesos educativos. Ahora bien, se considera fundamental referirse a la relación entre las orientaciones de política educativa y la autonomía de los educadores, que para Medina Cobo (2023) se refiere a la posibilidad del docente como colectivo de construir propuestas y prácticas en las que son fundamentales el diálogo y el consenso. Así suena paradójico la autonomía en términos de Piaget (1977) tiene un componente social y en este sentido la labor del docente se construye colaborativamente con sus pares, por lo tanto, en el campo educativo la producción individual de un docente contribuye al desarrollo grupal.

En la década de 1990 se desarrolló una revisión profunda del sistema educativo en el país, que inicia con la Constitución Política de 1991 y continuó con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Este par de referentes normativos son el punto de partida para una nueva reforma que se encuentra vigente hasta la fecha y que recogen los cambios presentados en los contextos sociales e históricos con la finalidad de modernizar el sistema educativo. Los cambios que pretende establecer el Estado se generan mediante políticas educativas constituidas por normas y orientaciones con las que se espera incidir en la dinámica educativa institucional y por lo tanto en la práctica del maestro. Sin embargo, lo que traza el Estado en políticas requiere tener en cuenta una serie de variables para que se plasme en situaciones prácticas, relación que es muy compleja y problemática.

Así, con la citada ley aparecieron posteriormente normas complementarias y una serie de documentos y guías educativas de diferente naturaleza. Las

nuevas disposiciones de orden curricular se basaron en el enfoque educativo por competencias, promovido desde finales del siglo pasado por influencia de organizaciones multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, entre otras. Por ende, en un poco más de tres décadas el país ha madurado una propuesta educativa que se centra concretamente en el desarrollo de competencias, enfoque que otros países han apropiado como referente formativo.

El surgimiento de un nuevo enfoque educativo en el país está ligado normativamente a la Ley General de Educación, específicamente el artículo 78 de la Ley 115 de 1994, que reglamenta la creación de los lineamientos curriculares¹: “El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la Ley 115 de 1994 (MEN, 1994, p. 17). En este mismo artículo indica que las instituciones realizaran su plan de estudios que defina los objetivos por áreas, niveles y grados de acuerdo con los lineamientos curriculares como orientación general y del proyecto educativo institucional.

La Ley General de Educación posibilita construir el andamiaje pedagógico y formativo para ofertar el servicio educativo ajustado a las particularidades del contexto. Esta norma permite a la comunidad educativa, en particular los docentes y directivos docentes pensar la escuela pertinente para la comunidad social, cultural y étnica y el territorio en el que se encuentra. En este sentido, la reforma educativa actual favorece la potestad de las instituciones educativas, debe entenderse como un proceso democrático, dialógico, de construcción colectiva y en permanente desarrollo (Medina Cobo, 2023). La autonomía institucional se concibe como un proceso que facilite la participación de los diferentes miembros que la constituyen, por lo tanto, es fundamental el diálogo

1. Son referentes teóricos constituidos con bases curriculares, pedagógicas y epistemológicas de las áreas obligatorias definidas por la Ley General de Educación de 1994, los cuales son un apoyo para la fundamentación y la planeación de la comunidad académica educativa.

go, el consenso, la colaboración y acuerdos entre los participantes.

Inicialmente el Estado no prescribe un currículo general, se estructura una propuesta caracterizada por la flexibilidad, proporcionando orientaciones para que cada institución en el marco de su autonomía elabore la oferta educativa en sintonía con las particularidades y necesidades de los contextos. En este primer momento, en el que aparecen los lineamientos curriculares por áreas o disciplinas, se convirtieron desde la perspectiva estatal en el referente único para la planeación y la práctica pedagógica. Los fundamentos teóricos de este documento facilitan el desarrollo de procesos educativos diferenciados a partir de la diversidad étnica y cultural. Teniendo en cuenta que no es una orientación técnica, permite la construcción de propuestas formativas distintas, pero conserva el principio de unidad nacional porque brinda los fundamentos teóricos sobre la educación en algunas disciplinas.

Por ende, las instituciones tuvieron la posibilidad de construir proyectos educativos institucionales, modelos pedagógicos y, particularmente, propuestas curriculares ajustadas a las particularidades del entorno, cuya elaboración quedaba supeditada al análisis autónomo de los maestros y los directivos docentes, en el marco de las áreas obligatorias y fundamentales y aquellas construidas por las instituciones de acuerdo con su especialidad, con base en lo definido por la Ley General de Educación. La estructura programática de estas diferentes áreas fue orientada en algunas disciplinas por los lineamientos curriculares, referentes de naturaleza conceptual y menos técnica que proporcionaron un importante nivel de independencia en la práctica pedagógica que, no obstante, se vendría a menos progresivamente con la aparición de otras pautas educativas de carácter más directivo.

Los lineamientos curriculares como único referente de organización curricular a finales de la década del 1990 del siglo pasado se complementan con dos proyectos que aparecen en las dos próximas décadas: los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. A estos referentes curriculares se integra la implementación de la evaluación por competencias que se hace efectiva con la recontextualización de las pruebas de ingreso a la educación superior, posteriormente extendida a

otros niveles de formación. Las pruebas estandarizadas nacionales (pruebas saber) se fundamentaron inicialmente en los Estándares Básicos de Competencias², integrando así el currículo prescripto y la evaluación masiva en una propuesta que generó parámetros orientados al desarrollo de competencias.

El primer proyecto atendería las diferencias significativas entre una propuesta curricular de orientación constructivista y un programa a nivel nacional, dirigido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)³, que evaluaba contenidos y aptitudes y en las aulas escolares estaba marcado por objetivos, logros e indicadores de logros. Teniendo presente esta incongruencia entre un currículo constructivista y un modelo de evaluación fundamentado en postulados conductistas, se replantearon los exámenes de ingreso a la educación superior modificando el objeto de evaluación de los contenidos y las aptitudes por las competencias (Medina Cobo, 2019).

Si bien el nuevo examen de ingreso a la educación superior comenzó a aplicarse en el primer semestre de 2000, la recontextualización de esta prueba puede rastrearse desde 1995, cuando se desarrollaron los fundamentos conceptuales, las características particulares de los instrumentos y la medición de estos. Según el ICFES (1999), esta reestructuración respondía a:

- La renovación de propósitos educativos fundamentales del país generada en la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).
- Las recomendaciones de la Misión para la Modernización de la Universidad Pública y la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

2. Los estándares básicos de competencias son referentes curriculares para grupos de grados y áreas, derivados de los lineamientos curriculares en los que se precisan los criterios educativos para establecer los niveles básicos de calidad. Actualmente es una de las guías más importantes generadas por el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de competencias en el aula.

3. Esta entidad oficial ofrece los servicios de evaluación a estudiantes en los diferentes niveles de educación en Colombia. La información obtenida se utiliza para el mejoramiento de los procesos educativos en diversas instituciones.

- Los cambios e innovaciones que se producen en el contexto mundial de las disciplinas que conforman el examen y la introducción de nuevos modelos psicométricos para la medición y evaluación educativa.
- Las nuevas exigencias culturales, sociales, políticas y económicas surgidas en el contexto de la globalización.
- El trabajo interno realizado por el ICFES durante los años que lleva aplicándose el examen.
- Los avances de este tipo de pruebas en el ámbito internacional.
- La investigación iniciada en el ICFES desde 1991, como parte del proceso de Evaluación de la calidad de la educación, en la que se desarrollan las pruebas que el país conoce como Saber⁴.

El ICFES recontextualizó el examen para ingreso a la educación superior con base en los fines de la educación de la Ley 115 de 1994 y el planteamiento realizado en los lineamientos curriculares. Los cambios en los referentes teóricos de la prueba se debían a los nuevos desarrollos en el campo de la evaluación, la psicometría, y las transformaciones a nivel mundial en aspectos sociales, económicos y culturales por al auge de la producción de información (Rocha, Hernández y Rodríguez, 1999). Las políticas educativas asumen las competencias como objeto central del conocimiento disciplinar y transdisciplinar, y generan orientaciones para las instituciones, inicialmente con los lineamientos curriculares, articulados a las pruebas estandarizadas nacionales.

En este orden de ideas, era evidente que, si bien los lineamientos curriculares brindaban aportes fundamentales a la planeación curricular, también se presentaban discordancias entre el propósito central de este documento y lo que en términos reales se plasmaba en el aula. Por lo tanto, las nuevas orientaciones de las políticas educativas tuvieron como objetivo cambiar las prácticas pedagógicas dictadas

magistralmente con la finalidad de promover aprendizaje memorístico. Esta intención se sumaba los cambios a nivel mundial en el campo de la educación, que respondían a una cultura, una economía y una sociedad que requerían dirigir la enseñanza y el aprendizaje a la comprensión y el uso efectivo de los conocimientos. De esta forma se impulsó una movilización nacional de expertos en educación, que se consolidaría con el proyecto de Estándares Básicos de Competencias.

El MEN (2006) indica que los Estándares Básicos de Competencias son una guía para el diseño del currículo, plan de estudios, los proyectos escolares y el trabajo en el aula, así como para la producción de material y la construcción de prácticas de evaluación. Otros aportes de los Estándares Básicos de Competencias son la formación inicial de docentes y la cualificación de maestros en ejercicio. Por ende, las orientaciones curriculares dieron a lugar a la resignificación de muchos elementos de la dinámica educativa que, con el tiempo, se convirtieron en un referente para la planeación de propuestas formativas en las instituciones educativas.

De esta forma, las políticas públicas plasmadas en proyectos educativos tuvieron como finalidad organizar y orientar curricularmente las instituciones educativas (lineamientos curriculares) y proporcionar criterios para fijar metas educativas y actividades de aula (Estándares Básicos de Competencias) y para evaluar los aprendizajes (pruebas Saber). Estas propuestas de naturaleza curricular y los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales evidencian el esfuerzo del Estado por generar pautas que direccionen el trabajo del educador y propicien cambios significativos en la práctica docente y en la educación. Igualmente, las disposiciones estatales se pueden mirar desde un enfoque unificador de los procesos educativos en cuanto al producto que se debe desarrollar.

Los referentes curriculares proporcionados por el Estado hasta el momento precisan los conocimientos y las competencias básicas por desarrollar en un proceso formativo, es decir, responden al interrogante sobre qué se debe trabajar y construir en este. Sin embargo, los medios para llegar a cumplirlos son variables dependiendo de la epistemología particular de los docentes y de los estudiantes, así como del

4. Son pruebas estandarizadas realizadas por el instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES) y se aplican a estudiantes de distintos niveles de formación. Actualmente las pruebas las presentan estudiantes de los grados 3° y 5° de básica primaria, 9° de básica primaria, 11° de la media y los estudiantes universitarios de los últimos semestres.

contexto, entre otros factores. De tal modo, si bien el Estado proporciona algunos referentes básicos sobre lo que se debe desarrollar en el salón de clase, el maestro puede disponer cómo trabajar en el aula.

En pocas palabras, la multiplicidad de variables que influyen en un proceso educativo hace que las prácticas pedagógicas resulten ser singulares y no comparables entre sí. De esta manera, la intención del Estado por generar mecanismos de orientación que a su vez se conviertan en dispositivos de control sobre lo que se debe desarrollar en la formación resta autonomía a la labor del docente. Por lo tanto, estos esfuerzos tienden a fracasar por las pocas posibilidades de llevar el discurso teórico a la práctica. No obstante, también es cierto que la reflexión del maestro sobre estas pautas y su lectura del estudiante y del contexto son fundamentales para el desarrollo de propuestas y prácticas educativas pertinentes, en las que se tenga en cuenta tanto la directriz de la política oficial como la independencia institucional y profesional del educador.

Posteriormente, en el año 2016, el MEN divulgó los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para algunas áreas, entre las que se encuentran lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Estos DBA se definieron como un conjunto de saberes fundamentales que se deben promover en la educación de los niños en su paso por el sistema escolar. Las orientaciones de esta clase entran en concordancia con los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencia, y en su fundamentación teórica se manifiesta que son parámetros educativos complementarios a pesar de la dificultad que implica establecer diálogo entre ellos para integrarlos en el diseño de propuestas formativas (Sandoval y Cerón, 2017).

Según los planteamientos del MEN (2016), los DBA son un referente importante para que los maestros desarrollen las competencias específicas en las áreas del conocimiento. Las competencias básicas son entonces el elemento articulador de referentes curriculares (Estándares Básicos de Competencias y DBA) y son el objeto de evaluación de las pruebas estandarizadas a nivel nacional.

La aparición de este nuevo referente curricular proveniente del Estado proporcionó al maestro los ele-

mentos fundamentales que se debían promover en los estudiantes y, por lo tanto, enseñar. En el caso de los Estándares Básicos de Competencias, se plantearon elementos puntuales para el desarrollo de competencias expresadas en acciones realizables por los estudiantes, y con los DBA se presenta una situación similar, en la que se proporcionan algunos enunciados, y estos a su vez están constituidos por evidencias que precisan los desempeños de los educandos para desarrollar las competencias específicas de las disciplinas. En ambos documentos se encuentra la finalidad de lo que se pretende promover con los estudiantes y en ciertos casos se presentan algunas pautas de cómo desarrollarlo en el aula.

Ahora bien, cabe señalar que los DBA son documentos que tienen una orientación sobre las acciones que el docente podría realizar en el aula en un nivel o grado escolar. Progresivamente los referentes curriculares desarrollados, pasan de ser un referente teórico con posibilidades diversas de interpretación para generar distintas propuestas formativas como en el caso de los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias a un referente mucho más directivo y técnico como los DBA. La autonomía de la práctica del maestro progresivamente se ha visto influenciada por los documentos antes mencionados, los cuales progresivamente dan pautas cada vez más precisas sobre lo que se debe desarrollar en el aula. Estos documentos posteriormente se complementan con las mallas de aprendizaje que orientan el desarrollo de las actividades puntuales en la formación escolar.

Se tiene entonces que las orientaciones curriculares y el marco teórico de la evaluación estandarizada nacional constituyen los lineamientos generados por el Estado sobre las actividades educativas. Sin embargo, la labor del docente en el aula en muchos casos se desarrolla sin tener en cuenta los referentes conceptuales y metodológicos de estos documentos (Hernández *et al.*, 2021). Por consiguiente, teniendo presentes las pautas de política educativa descritas hasta aquí, se pretende analizar a continuación la influencia de este tipo de disposiciones oficiales en el desempeño del educador. Asimismo, desde las categorías de Bourdieu, se propone el rescate del carácter reflexivo y crítico del maestro como base fundamental para su desarrollo profesional y la autonomía del campo educativo.

La actividad del docente y su relación con las orientaciones de política educativa

En la actualidad el desempeño profesional del docente debe responder a diferentes interrogantes que son fundamentales para el desarrollo idóneo de su actividad profesional. Algunas cuestiones que permiten pensar la práctica son: ¿Quién es la comunidad académica, cultural y étnica que accede a la institución? ¿Cuáles son las características de los estudiantes? ¿Como la institución responde a las dos preguntas anteriores? ¿Cómo asume la institución los referentes y orientaciones provenientes de la política educativa? ¿Cómo se organizan los docentes para el desarrollo de la propuesta formativa con los estudiantes? Éstas, entre otras preguntas son fundamentales en el quehacer del docente y por lo tanto requieren un nivel importante de reflexión permanente como colectivo para que tengan sentido y trasciendan en las dinámicas educativas institucionales. La concepción de práctica pedagógica trasciende la racionalidad de aplicar técnicas de enseñanza en el aula; el trabajo del maestro debe tener en cuenta tres elementos fundamentales para planificar e implementar una propuesta formativa: los estudiantes, el entorno y la organización curricular institucional, que a su vez proviene de las interpretaciones de las políticas oficiales. Las prácticas del docente se desarrollan, entonces, con base en los grupos sociales específicos y las orientaciones del Estado en materia educativa, interpretadas por la institución para generar una propuesta curricular.

Tal como lo manifiestan Fierro *et al.* (2000), en esta concepción se presenta una contradicción en el quehacer del docente por que trabaja al servicio del Estado y es un agente social que realiza su labor en condiciones particulares. La tensión entre lo que se debe hacer, prescrito por el Estado, y lo que hay que hacer para generar transformaciones importantes en los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida está sujeta a las particularidades de las comunidades con las que se llevan a cabo los procesos formativos, y en las que se deben considerar los problemas sociales, económicos, entre otros, así como las características culturales, las cuales hacen de la práctica educativa una labor compleja.

Las particularidades propias del acto de educar en condiciones diversas y heterogéneas hacen que los saberes teóricos y prácticos que los sustentan se

conviertan en una búsqueda constante. La incertidumbre de la práctica docente es una posibilidad importante para resignificarla **día a día**. En este sentido, el docente con frecuencia renueva su práctica a partir de las poblaciones de estudiantes, de las dinámicas sociales, por lo tanto, en cada momento histórico surgen nuevos problemas que se deben afrontar. En estas situaciones se desarrollan los procesos educativos sobre lo incierto, posibilitando el desarrollo constante de nuevas propuestas educativas a partir de la reflexión y la investigación permanente. Sin embargo, los docentes en ejercicio en los niveles de preescolar hasta la educación media registran, sistematizan y publican muy poco sus experiencias y el saber pedagógico que se construyen en su práctica. Es necesario que el docente sea visible como un intelectual de la educación, que en términos de la sociología de Bordieu sería idealmente un productor de capital cultural (Medina Bermúdez y Medina Cobo, 2022).

Los docentes no solo son consumidores de conocimiento, su producción intelectual circula en el escenario educativo, lo conocen los estudiantes, sus pares académicos, siendo necesario que este saber se dé a conocer a la comunidad académica. A partir del discurso educativo y pedagógico es necesario trazar el rumbo de las instituciones educativas, construyendo propuestas formativas que emerjan de la idiosincrasia institucional y de los agentes que la constituyen, además aporten como colectivo en la transformación de la educación en el medio local y del país. Entre otras acciones del docente, el acto de enseñar es quizás el ejercicio por excelencia en la educación que debe estar vinculado a la investigación como elemento clave para el mejoramiento sistemático de los procesos formativos. El docente como productor de conocimiento debe ser capaz de conocer, comprender y transformar su práctica educativa (Cumbal y Medina Cobo, 2023), por lo tanto, la educación debe pensarse y desarrollarse con base en los fundamentos de las pedagogías críticas (Zambrano, 2023).

La transformación de la práctica educativa se logra si el docente se involucra en procesos que vayan más allá de ejercer una labor técnica e instrumental, proponiendo nuevas formas de educar y de pensar la educación como colectivo, porque finalmente los cambios hacia una mejor sociedad se logran en gran

parte con la transformación social que ocurre en la escuela. Ahora bien, con respecto a las orientaciones curriculares de carácter oficial que tienen como propósito incidir significativamente en los procesos educativos, es necesario transformar las concepciones y acciones de los educadores. Esta pretensión estatal en la práctica es difícil cumplirla por dos aspectos fundamentales: El primero es la tendencia del docente a conservar sus formas tradicionales de enseñar y la segunda corresponde a la no asimilación, aceptación y aplicación de propuestas educativas provenientes de agentes externos⁵. La tendencia del docente a conservar formas tradicionales de enseñar a pesar del conocimiento de diferentes posibilidades de innovación se debe a factores como la dificultad para comprender orientaciones educativas y llevarlas a la práctica o también por falta de interés (Medina Cobo, 2019).

Para los docentes es cómodo trasegar por un camino profesional ya realizado, con el cual se han desarrollado guiones y rutinas de actuación, siendo evidente que es muy difícil abandonar lo que se ha estado haciendo, así las prácticas orientadas por las innovaciones educativas sean muy atractivas (Porlán, 1995). Otro aspecto que contribuye a la continuidad de la enseñanza tradicional es la dispersión de orientaciones curriculares, las cuales resulta complejo integrarlas coherentemente como apoyo al trabajo del maestro, por lo tanto, la intención de propiciar cambios en los procesos educativos se diluye (Gil, *et al.*, 2005). La aparición progresiva de orientaciones para la planeación y el desarrollo de actividades en el aula en muchos casos puede generar el efecto contrario a la intención inicial de quién los creó, es decir qué en lugar de propiciar claridad y ser una guía para los educadores, se convierten en un elemento de distracción y confusión. Las tensiones entre el campo de la educación y el Estado, específicamente con las orientaciones y guías de la política educativa, se debe en gran parte a que la percepción de los docentes sobre la prescripción educativa estatal no es propiamente de tipo reflexivo y las resistencias a su implementación no son conscientes.

5. Se asume como agentes externos, las organizaciones e instituciones convocada por el Estado que son encargadas de realizar los programas que orientan la actividad educativa y se convierten en políticas públicas.

Las orientaciones curriculares de origen estatal con las que se pretenden hacer cambios relevantes en la educación tienen varios inconvenientes, entre los que se encuentran la cantidad de estos referentes, como por ejemplo en áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales que se orientan por cuatro documentos: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje. Según el MEN (2016) son referentes educativos complementarios y por lo tanto dialogan sus fundamentos teóricos y metodológicos, sin embargo, para el docente en algunos casos no concuerda lo que se estipulan en uno y en otro, de tal manera que es difícil vincularlos en procesos de planeación y puesta en práctica de propuestas educativas. La implementación de los diferentes referentes curriculares debe pasar por la reflexión sobre la naturaleza de estas orientaciones y como se ubican en los procesos educativos de acuerdo con la lectura que se realice del estudiante y el entorno (Medina Cobo, 2019).

Así las cosas, la educación se conserva como un campo en constante tensión con el poder estatal, inicialmente porque, desde el sentido práctico y funcional de la enseñanza, a los docentes les resulta mucho más fácil aplicar en su actividad las metodologías y los recursos educativos que han desarrollado de forma habitual durante varios años. La negativa a seguir las nuevas propuestas educativas con base en las políticas públicas, evidentemente, no corresponde entonces a un proceso reflexivo y crítico de la actividad profesional; se trata de una posición acrítica asumida por comodidad y que obstaculiza cualquier posibilidad de cambio tanto en los procesos formativos como en el desarrollo profesional, lo que inevitablemente conduce al estancamiento de las prácticas pedagógicas.

Una segunda idea sobre la conservación de la autonomía del campo educativo se relaciona con el distanciamiento entre el docente como intelectual de la educación y las organizaciones y entidades que designa el Estado para realizar las implementaciones de orden curricular. El hecho de que los cambios que se desea generar en la formación surjan de agentes externos a la dinámica institucional provoca que se pierdan el diálogo y la construcción compartida con agentes constitutivos del campo educativo como los profesores. Por lo tanto, para llevar a feliz término

las modificaciones propuestas a nivel estatal en una estructura de la sociedad tan compleja como la educación, se requiere generar espacios de participación de la comunidad educativa y, en particular, de los docentes, que son al final los encargados de darle sentido a las políticas en las prácticas escolares.

Estudios a nivel internacional⁶ (Acevedo, 2009; Blanco, 2003; Porlán, 1995; Porlán y Rivero, 1998; Turpo, 2012; Vildasola, 2009; Zaragoza, 2003) y en el contexto nacional (Martínez y Rivero, 2012; Mosquera, 2012; Perafán, 2004; Perafán et al., 1999) demuestran cómo las concepciones de los profesores influyen en las implementaciones curriculares, situación que generalmente no tienen en cuenta los diseñadores de currículo. Estas investigaciones indican que es difícil generar cambios trascendentales en la educación sin considerar las creencias, pensamientos, conocimientos e intereses de los educadores, es decir, una serie de elementos que están involucrados en la práctica profesional del educador, los cuales se ignoran en los programas curriculares realizados por la política del Estado.

Los procesos organizativos y formativos de las instituciones se desarrollan con base en las interrelaciones de los agentes externos y la comunidad educativa, por lo tanto, las políticas públicas deben surgir de mecanismos que faciliten el diálogo nacional para la construcción de propuestas, planes y programas que tengan en cuenta el pensamiento y la participación de los docentes como agentes fundamentales en la implementación de nuevas prácticas con base en las orientaciones de las políticas oficiales.

Con base en lo anterior, es preciso reconocer la predisposición del docente a conservar su autonomía, en primer lugar, porque mantiene sus formas tradicionales de enseñar y, en segundo lugar, por percibir que las orientaciones educativas cuya finalidad es transformar las prácticas formativas provienen de miembros ajenos a la comunidad de profesores. No obstante, estos aspectos que soportan la independencia del campo no se consideran deseables ya que obedecen a una negación de asumir nuevas formas

de enseñar o a un rechazo a estas innovaciones que provienen de entidades exógenas a la institución educativa. En la construcción del campo educativo es fundamental la concepción del docente sobre la práctica pedagógica como un proceso de investigación y de reflexión permanente, que le permite resignificar constantemente su qué hacer educativo y además es la fuente más importante de construcción de conocimiento. El vínculo entre el docente, los saberes, los estudiantes y los contextos específicos en los que se desarrollan los procesos formativos, es la piedra angular sobre la que se construye el campo educativo, mediante disciplinas como las didácticas específicas y el currículo.

Un elemento fundamental en el desarrollo del campo educativo es el aporte que los docentes realicen sobre las disposiciones y dispositivos educativos creados por El estado, que, en el caso colombiano, al igual que muchos otros países, es el enfoque educativo por competencias. La reflexión permanente sobre la pertinencia de sus modelos, muchos de los cuales, contruidos por entidades transnacionales, que tienen un interés político y económico producto de la globalización se debe pensar con detenimiento. Por un lado, es necesario preguntarse si este modelo que se encuentra en el marco de estándares y formas únicas de educar guarda armonía con lo estipulado en la Ley 115 de 1994 y en el mandato constitucional sobre la educación pertinente para comunidades indígenas, negras, raizales y palenqueras. Las preguntas frecuentes a las que se recurre normalmente cuando surge una novedad educativa, se orientan a la conceptualización y la aplicación. Sobre el lugar de las orientaciones curriculares en la escuela, es frecuente la pregunta ¿cómo se aplica?, pero evidentemente que los educadores como colectivo pueden pensar en interrogantes de mayor amplitud y complejidad sobre este mismo enfoque educativo, como, por ejemplo: ¿por qué surge? ¿para qué se implementa? ¿responde a la realidad y a la identidad nacional?, y en términos generales si aporta a la construcción social de un país multidiverso culturalmente.

La reflexión sobre la profesión docente se realiza desde diferentes perspectivas, que van desde la racionalidad en la práctica, sobre la práctica y en torno al entramado de elementos que inciden y constituyen el ejercicio formativo. Discernir sobre el quehacer

6. Las referencias bibliográficas de este párrafo corresponden a investigadores en educación en ciencias naturales, los cuales se citan por desconocimiento de quien escribe este artículo sobre investigaciones con resultados similares en otras ramas del conocimiento.

del educador en sus diferentes momentos es clave para el mejoramiento de los procesos formativos, pero al mismo tiempo es necesario razonar la pertinencia de las orientaciones y propuestas educativas que provienen de agentes externos. Educar es un acto complejo, en la época actual incierto, por tanto, se requiere constantemente resignificar concepciones y formas como se mira la escuela, el estudiante, la sociedad y los saberes que se consideran necesarios para hacer frente, a las situaciones de la vida real, los cuales por su naturaleza son heterogéneos, porque las realidades dependen de muchos factores entre las que se encuentran los contextos atravesados por particularidades de tipo étnico, cultural y social. En este sentido, algunas investigaciones como la realizada por Martínez et al. (2021) evidencian casos de integración curricular de los contenidos escolares; concretamente, en el caso de las ciencias naturales, dichos autores reportan el uso de la etnociencia como elemento clave que contextualiza la enseñanza. Es así como la reflexión permanente de los maestros sobre su labor y los lugares donde la desarrollan puede dar lugar a propuestas educativas y a una transformación de prácticas que respondan a la heterogeneidad y diversidad de escenarios y poblaciones.

Por lo tanto, no se pretende descartar un enfoque de formación que se ha publicitado y masificado desde organizaciones multilaterales como la OCDE, la Unesco y el Banco Mundial y ha sido adoptado por muchos países; se trata de resaltar, en cambio, el análisis de los maestros como colectivo social en el proceso de inserción de un modelo educativo de un contexto a otro como el que precisamente está ocurriendo con el modelo de competencias. En esa medida, resulta clave que el profesor rescate el carácter de discernimiento de su actividad y profesión y no se quede únicamente con el papel instrumental y funcional dirigido por el Estado.

SINOPSIS DE LA REFLEXIÓN

Las ideas hasta aquí expuestas muestran que la labor docente es fundamental en el desarrollo del campo educativo y que el ejercicio de la docencia como profesión se encuentra en continuas tensiones con agentes externos y con los elementos constitutivos de este ámbito. En este sentido, puede decirse que la actividad profesional del maestro está condicionada por las políticas educativas, aunque también

es evidente que en la práctica el educador puede generar espacios de resistencia que, si bien no necesariamente implican un cambio en la estructura del Estado, se convierten en formas alternativas y paralelas a las disposiciones gubernamentales, que rescatan la autonomía del profesor a partir del papel reflexivo sobre la actividad que ejerce.

La construcción permanente del campo educativo ubica al docente como un intelectual que aporta y construye su profesión y sus prácticas educativas, con las cuales promueve la transformación de la sociedad desde la escuela. Por esta razón, los profesores deben ir más allá de los propósitos funcionales que le imponen la normatividad y la orientación educativa estatal; se requiere que desarrollen una capacidad heurística para analizar el pasado de la profesión como evidencia histórica para entender el presente, pero de igual manera para perfeccionar sistemas de pensamiento que, si bien en algunos aspectos se relacionan con las disposiciones generales que busca el Estado mediante la educación, se pueden convertir en una corriente divergente que promueve prácticas innovadoras ajustadas al medio.

Sobre la posibilidad de rescatar el carácter subjetivo y reflexivo del educador, actualmente existe suficiente bibliografía que se orienta a profundizar en su práctica y la importancia de generar una pedagogía crítica personal o prácticas educativas diferenciadoras que emergen del pensamiento sobre su propia actividad (Rozada, 2006; Terhart, 2006) y de igual manera existen propuestas que concilian las competencias funcionales y aquellas que enfatizan en la necesidad de asumir la práctica desde el análisis y la crítica y en términos generales desde la reflexión sobre el quehacer docente (Perrenoud, 2004, 2007). Las orientaciones provenientes de la política educativa no se pueden calificar de adecuadas o inadecuadas sin la reflexión y el diálogo entre el colectivo de docentes sobre su pertinencia.

La racionalidad del docente debe ir más allá de pensar el sentido práctico de las innovaciones que promueve el Estado a través de medidas de diferente naturaleza. Se pretende trascender las concepciones de tipo técnico y avanzar en aspectos de mayor profundidad, como la reflexión, por ejemplo, sobre qué clase de orientaciones provenientes de la política educativa serían pertinentes a la realidad del país. Este discernimiento ubica al colectivo docente como

un referente importante en el momento de generar políticas públicas y, en particular, pautas para la formación. La construcción de estos lineamientos debe ser un proceso de negociación en el que participen los diferentes actores del campo educativo con el objetivo de transformar la realidad del país.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. A. (2009). Conocimiento de la didáctica del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I). El marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Editorial Anagrama.
- Blanco, O. (2003). *Estrategia de evaluación que utilizan los docentes de la carrera de educación básica integral de la universidad de los Andes – Táchira* [Tesis doctoral, Universidad de Rovira i Virgili].
- Cumbal, L.C., y Medina Cobo, O. (2023). Los retos de las didácticas en la formación de profesores. En O. Medina Cobo. (Comp.), *Del campo cultural al campo pedagógico: Diálogos interculturales y procesos formativos* (pp.159 - 175). Escuela Normal Superior Farallones de Cali.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós.
- Gil, D. y Martínez, J. (2005). *¿Para qué y cómo evaluar?* En D. Gil, B. Macedo, J. Martínez, C. Sifredo, P. Valdés y A. Vilches (Eds.), *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años* (pp. 159-182). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Unesco.
- Hernández, C. A., Avendaño, W. R., y Rojas, J. U. (2021). Planeación curricular y ambiente de aula en ciencias naturales: de las políticas y los lineamientos a la aplicación institucional. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 11(2), 319-334.
- ICFES. (1999). Antecedentes y marco legal del examen de Estado.
- Ley 115 de 1994 (1994, 8 de febrero). Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial núm. 41.214.
- Martínez, C y Rivero, A. (2012). La investigación sobre el conocimiento profesional del profesor: algunos aspectos conceptuales y metodológicos. En A. Molina. (comp.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina*. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Martínez, C. A., Casimiro, A., Cárdenas, A. M. y Jirón, M. (2021). La organización de los contenidos escolares en orientaciones curriculares para el conocimiento escolar en ciencias naturales (Bogotá, Colombia). *Praxis*, 17(2), 153-166. <https://doi.org/10.21676/23897856.3781>
- Medina Bermúdez, M.I., y Medina Cobo, O. (2022). Del campo cultural al campo pedagógico. En W Rodríguez. (Comp.). *Bicentenario de las Escuelas Normales Superiores en Colombia. Dos siglos de enseñanza y pedagogía*. Cali: Escuela Normal Superior Farallones de Cali.
- Medina Cobo, O. (2019). *Relación entre las concepciones y acciones docentes sobre la evaluación escolar de los aprendizajes en ciencias naturales con la propuesta institucional de evaluación. Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad del Valle].
- Medina Cobo, O. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 9-30.
- Medina Cobo, O. (2023). Política educativa en Colombia y autonomía en la práctica docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 100-123
- MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*.
- MEN. (2006). *Documento N 3. Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*.
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Naturales*. Colombia Aprende.

- Mosquera, C. (2012). El cambio didáctico y la formación de profesores. Perspectivas actuales y futuras. En A. Molina (Comp.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina*. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G., Salcedo, L. y Reyes, L. (1999). *Acciones y creencias: tesoro oculto del educador*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Editorial Fontanella.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Editorial Díada.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Editorial Díada.
- Rocha, A., Hernández, C. y Rodríguez, J. (1999). *Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de Estado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rozada, J. M. (2006). La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una pequeña pedagogía crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera. En J. Escudero y A. Gómez (Comp.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Ediciones Octaedro.
- Sandoval, C. E., y Ceron, L. A. (2017). Aproximación crítica a la política pública del MEN: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Lenguaje. Encuentro en Formación. Universidad del Cauca.
- Terhart, E. (2006). Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania. En J. Escudero y A. Gómez (comp.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 197 - 229). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Turpo, O. (2012). *Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el Área Curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente En las Instituciones de Educación Secundaria del Sector Público de la provincia de Arequipa (Perú)*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de San Marcos. Perú.
- Vildasola, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores en el aula en la transmisión de la naturaleza de la Ciencia en la enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Sandoval, C. E. y Cerón, L. A. (2017). *Aproximación crítica a la política pública del MEN: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Lenguaje*.
- Terhart, E. (2006). Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania. En J. Escudero y A. Gómez (Comps.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 197-229). Ediciones Octaedro.
- Turpo, O. (2012). *Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área curricular de ciencia, tecnología y ambiente en las instituciones de educación secundaria del sector público de la provincia de Arequipa (Perú)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Marcos, Perú].
- Vildasola, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores en el aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Zambrano, A. C. (2023). La comprensión de la formación docente como misión fundamental de las normales, facultades de educación, e institutos de investigación educativa. En O. Medina Cobo (Comp.), *Del campo cultural al campo pedagógico: Diálogos interculturales y procesos formativos* (pp.135 - 158). Escuela Normal Superior Farallones de Cali.
- Zaragoza, J. (2003). *Actitudes de los profesores hacia la evaluación de los alumnos de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

A Reflection on a Didactical Design for Training Teachers in the Incorporation of Technology into the English Classroom

Reflexión sobre un Diseño Didáctico para Entrenamiento Docente en la Incorporación de la Tecnología a la Clase de Inglés

Gonzalo Camacho-Vásquez¹  

Elena María Díaz-Pareja² 

Juana María Ortega-Tudela³ 

¹ Magister Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Docente Asociado Universidad del Tolima. Estudiante Doctorado en Innovación Didáctica y Formación de Profesorado, Universidad de Jaén, Jaén, España. Correo electrónico: gcv00005@red.ujaen.es

² Ph.D. Universidad de Jaén, Jaén, España. Profesora Titular Universidad de Jaén (España). Correo electrónico: emdiaz@ujaen.es

³ Ph.D. Universidad de Jaén, Jaén, España. Profesora Titular Universidad de Jaén (España). Correo electrónico: jmortega@ujaen.es

Recibido: 13 de diciembre de 2022

Aceptado: 07 de mayo de 2023

Publicado en línea: 09 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Camacho-Vásquez G., Díaz-Pareja E. y Ortega-Tudela J. (2023). A Reflection on a Didactical Design for Training Teachers in the Incorporation of Technology into the English Classroom. *Praxis*, 19(2), 287-305.

DOI: 10.21676/23897856.4979



Mayo-agosto 2023

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

287

ABSTRACT

During the pandemic, emergency remote teaching (ERT) has shown the urgent need to train teachers in integrating technology in the classroom. This need becomes a requirement in English language teaching because using digital tools enables the development of cultural and intercultural competence. The literature review demonstrates that there are models that guide the integration of information technologies (ICT) in education in general. Still, a didactic design with procedures to train English teachers was not found. This article aims to describe and theoretically support a Web-based Didactic Design to train English teachers in using ICT in ELT. The Design is part of the Development and Implementation phases of a study that seeks to establish its effects on Teacher Digital Competence using the DigCompEdu framework. The construction of the Didactic Design is based on the Theory of Research through Design and the ADDIE Model of Instructional Design. The literature review establishes guidelines for formulating the Design and the limitations to be considered.

Keywords: ICT; ELT didactics; didactical design; innovation; teachers' professional development.

RESUMEN

La enseñanza remota por emergencia (ERE) durante pandemia han demostrado la urgente necesidad de capacitar a los docentes en la incorporación tecnología al aula de clase. En la enseñanza del inglés, esta necesidad se convierte en una exigencia debido a que el uso de herramientas digitales posibilita el desarrollo de la competencia cultural e intercultural. La revisión literaria demuestra que existen modelos que guían la integración de las tecnologías de información (TIC) en educación en general, pero no se encontró un diseño didáctico con procedimientos para capacitar docentes de inglés. El presente artículo busca describir y sustentar teóricamente un Diseño Didáctico basado en la Web para entrenar docentes de inglés en el uso de las TIC en ELT. El Diseño es parte de las fases de Desarrollo e Implementación de un estudio que persigue establecer sus efectos en la Competencia Digital Docente utilizando el marco del DigCompEdu. La construcción del Diseño Didáctico se fundamenta en la teoría de la Investigación a través del Diseño y el Modelo ADDIE de Diseño Instruccional. La revisión bibliográfica y los resultados del cuestionario de Análisis establecen lineamientos para la formulación del Diseño y limitaciones a tener en cuenta.

Palabras claves: ICT; didáctica del ELT; diseño didáctico; desarrollo profesional docente.

INTRODUCTION

Training English Teachers to incorporate ICTs into ELT is more than a need. It has been proved that Web-based technologies benefit language acquisition (Pikhart, 2018; Kara, 2021; Cong-Lem, 2018). There are multiple pedagogical models or learning designs that seek to show a path in the integration of technology into education. The TPACK Model Mishra and Koehler (2006), the SAMR Model Puentedura (2014) and the SOSE Model Salem (2019) present solid theoretical foundations and attempts to show procedures for their implementation. A second group of models raises awareness on the importance of considering other aspects like elaboration of knowledge, use of multimedia, and teachers' background and beliefs.

Pedagogical models and learning designs

The TPACK Model (Technological Pedagogical Content Knowledge) proposed by Mishra and Koehler (2006) is a common denominator in creating other new proposals. The model conceives teachers' professional development in technology from three types of knowledge that need to be integrated: Pedagogical Knowledge, Technological Knowledge, and Content Knowledge. Pedagogical knowledge is the different methodologies or teaching approaches applied in the classroom. Technological knowledge is the technological resources and tools used to teach the content, and the content is the specific subject area or discipline. When these three types of knowledge are combined, they become Technological Pedagogical Content Knowledge presented in Technological Pedagogical Knowledge, Technological Content Knowledge, and Pedagogical Content Knowledge.

Camacho-Vásquez *et al.*, (2023) conducted a systematic literature review about pedagogical models and designs, whose results are summarized in Table 1. In short, these authors found that most of the pedagogical mode focused mainly on technological

knowledge because it is taken for granted that educators already manage the content and the pedagogical knowledge; however, this latter becomes an obstacle when teachers intend to move the same didactical strategies, they use in the physical classroom to a virtual learning environment. That is where the SAMR-TPACK Model, proposed by Puentedura (2014) gains validity.

Puentedura's model organizes classroom technology implementation in four stages. Substitution is the most superficial stage, where EdTech (Educational Technology) is used as a substitute for traditional classroom practices. One example of substitution could be when the blackboard or the whiteboard in the classroom is changed by a Google Jam board, where students can write for the whole group and work collaboratively when visiting other classmates' boards and adding comments or suggesting ideas. It is important not to substitute only because of the fashion of technology but because the new source adds something else to the learning process (Puentedura, 2013). This is what augmentation deals with. Having students inquire on the World Wide Web about concepts of a particular subject or project theme, instead of the mere teachers' input, train them in using self-regulated learning strategies, allow them to grow in autonomy, and foster lifelong learning strategies. In the Modification stage, technology is used to design interactive and dynamic tasks beyond the limits of the physical classroom. Introducing changes to the traditional pen and paper activity called "Find Someone Who" enables students to ask questions to their classmates and use WhatsApp to interact with students worldwide by voice or text messages according to the communicative skills the English teachers intend them to practice. Finally, in the Redefinition stage, teachers design new tasks introducing new learning chances. Technology is integrated meaningfully through engaging activities that connect students' senses and train them to use soft skills when exposing them to multiple cultures, literacies, and multi-modal resources.

Table 1. Systematic Review of the Literature about Pedagogical Models and Didactic Designs.

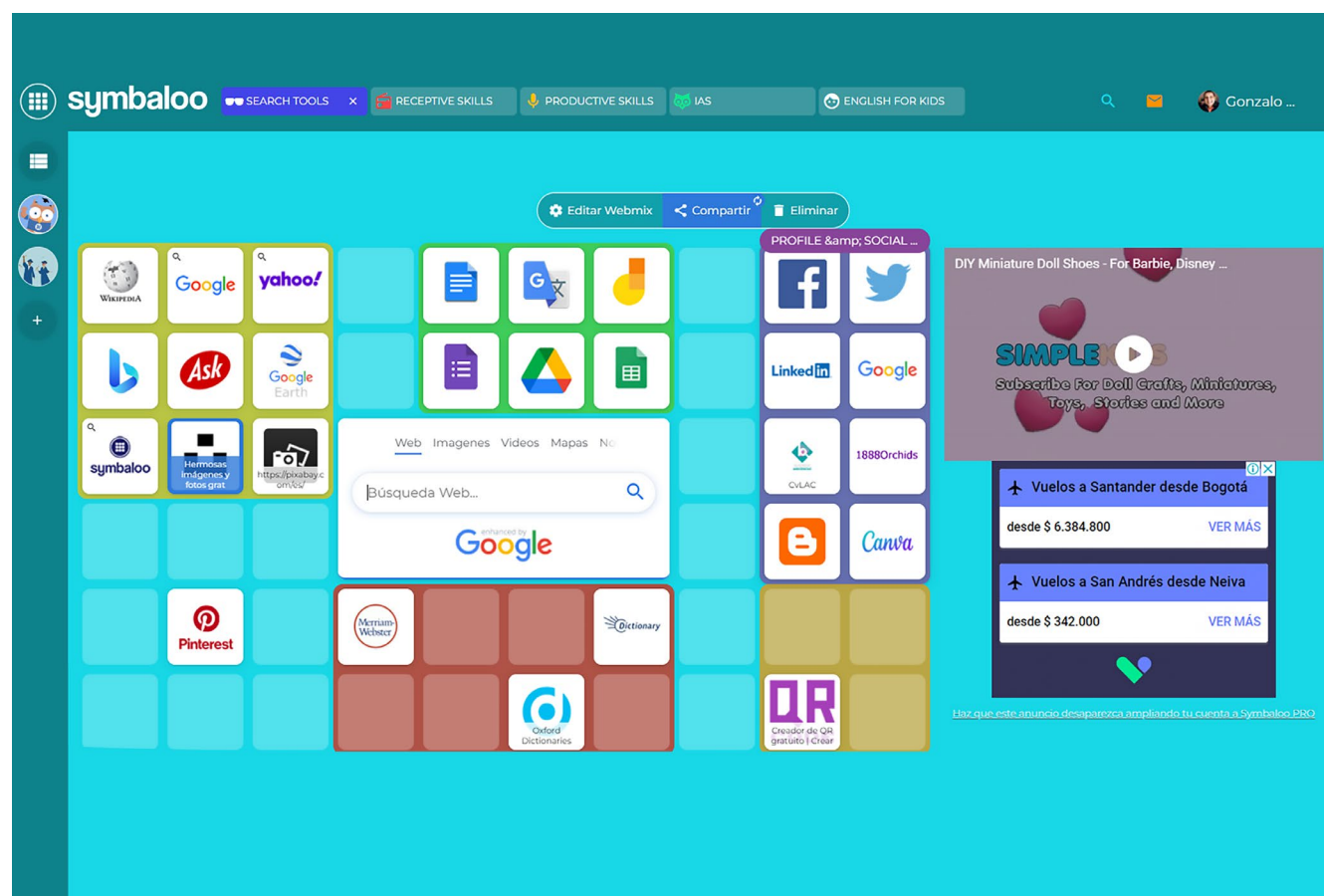
#	AUTHORS AND COUNTRY	KEY IDEAS	CLASSIFICATION
1	Lee & James (2018). Malaysia	The author supports the idea of having new Continuing Professional Development that prepare teachers for the pedagogical challenge of XXI Century, by proposing the IDDIRR Design Model	RQ1. Group 1.
2	Hosseini et al. (2021). Finland	TPCD is a technological pedagogical content design model that sheds light on the incorporation of technology to pedagogy and pedagogy into technology.	RQ1. Group 1.
3	Songkram and Chootongchai (202). Thailand	The SECI model is founded on 4 pedagogies. Students are exposed to two types of knowledge sharing activities: explicit and explicit knowledge to tacit knowledge through workshop and hand on experiences.	RQ 1. Group 2
4	Agélii et al. (2019). Sweden	The authors present a write to learn method as an example on how innovation is disseminated, communicated and adopted by a community. They express supporting ideas for the integration of ICT to clear pedagogical objectives.	RQ1. Group 2
5	Cabero-Almenara et al. (2018). Dominican Republic	This study applies the TAM Model to measure the degree of acceptance and satisfaction of a group of teachers from Universidad de República Dominicana.	RQ1. Group 3.
6	Shelton (2018). United Kingdom	The authors used an ecological model of university faculty members' knowledge and beliefs about technology.	RQ1. Group 3
7	de Brabander, C. & Glastra (2021). The Netherlands	This model integrates several motivation theories to provide a framework of constructs that are essentially needed to describe qualitatively and quantitatively the motivation for a course of acting at a specific time.	RQ1. Group 3
8	Tabatabaee-Yazdi et al. (2018). Iran	The author suggests and validates a model to determine students' CDP factors contributing to EFL teachers' success. They claim the need to design new educational models.	RQ1. Group 3
9	Drugova et al. (2021). Russia	This article describes a platform that integrates TPACK and Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition (SAMR) models for analyzing the process of educational technology integration.	RQ1. Group 4
10	Salem (2019). USA	The SOSE Model is a new web-based model for language learning that comprises 3 main stages: preparation, data refinement, and cooperation and publishing.	RQ1. Group 4
11	Wu (2018) China	This article introduces the idea of "ecological teaching model" and "internet plus". It refers to the in-depth interaction of internet innovation with various economic and social fields to promote the advancement of technology.	RQ 1. Group 4.
12	Vázquez-Cano et al. (2016). Spain	This qualitative study uses discourse analysis to find out the effectiveness of PLE -Personal Learning Environments- and OER -Open Educational Resources in affecting digital competence, fostering content creation and long-life learning skills.	RQ1. Group 4.
13	Rodríguez (2020). Portugal	The Active teacher training is based on 5 structuring principles: It is a cross-curricular method.	RQ2- Group 5.
14	Esteve et al. (2018). France and Spain	The dimensions of this model are: expert in digital pedagogical contents, generator and creator of emergent	RQ2. Group 5.

Source: Camacho-Vásquez *et al.*, (2023).

One of the most exciting proposals regarding its theoretical foundation and the response to learning in the XXI Century is the SOSE Model proposed by Salem (2019). It is a new web-based model comprising three main stages: preparation, data refinement, cooperation, and publishing. It is “an internet-based environment in which students investigate a topic, try to answer some set questions, or solve a problem in collaboration with their peers” (Salem, 2019, p. 2505). Pupils are actively involved in their learning, take risks, learn from their errors, and assume responsibility for their learning. Another important point related to SOSE is that its main components cope with the requirements for developing hard

skills (i.e., cognitive skills), soft skills (i.e., higher-order thinking skills and twenty-first Century Skills,) and hot skills (i.e., collaboration) in addition to its positive impact on developing academic achievement and language skills. The model is founded on well-known theories and approaches to learning like Web-Based Learning, Constructivism, Scaffolding strategies, Project-Based Learning, Inquiry-Based Learning, and Discovery Learning. Unfortunately, there is not much theory that describes the method in depth. The steps established in the learning trajectory need to be revised to demonstrate the application of the founded theories that provoke its emergence.

Figure 1. Symbaloo used as a PLE.



Source: Own elaboration using Symbaloo.

The SECI Model Nonaka and Takeuchi (1995) seeks to introduce innovation and creativity through solid theoretical foundations that provoke learning through the incentive of explicit knowledge and tacit knowledge, while the incorporation of PLE (Personal Learning Environments) in OER

(Open Educational Resources) merge as a wonderful possibility to administer self-directed learning processes, organize digital tools for ELT and share personal production according to proposed Learning Outcomes. Figure 1 shows an example of a PLE for the Diplomado Course that is part of the imple-

mentation stage of this methodological proposal. The Model of Holistic Competence for the Digital Word Esteve *et al.*, (2018) is addressed to primary education teachers and intends to surpass the definition of Digital Teacher Competence by assuming the concept not from an instrumental vision of technology but responding to an integral teacher. Regarding the Teachers' Digital Competence, the authors say that educators need to be able to use ICT to enrich classical didactic models that respond to students' learning needs. They also insist on using Design-based Research (DBR) or Educational Design Research (EDR) to assume research as a teaching practice.

The literature review allows us to conclude that a didactical design to training teachers in the use of ICT to ELT needs to have the following components: solid theoretical foundations that define its procedures as the SOSE Model shows, awareness of the way teachers integrate technology into their practice using the SAMR Model as a reference, knowledge processing from individual to group interactions and from the elaboration of explicit knowledge to tacit knowledge as recommended by the SECI Model, use of PLEs (Personal Learning Environments) to achieve the purposes mentioned above, use of multimedia web-available resources, take into account teachers' background as the Holistic Model for the Digital World, and consider teachers' beliefs and contextual issues as the Ecological Model recommends.

The objective of the reflection

The present study pursues the following:

To formulate a Web-Based Learning Didactical Design for training teachers in developing Digital Competence applied to English Language Teaching based on the literature review results and incorporation of existing educational theories.

in education, it shapes a focus and critical points for teaching and learning as a process to reach specific learning outcomes. There is an argument concerning the nature of design and design research. Borgdorff (2006) and Krippendorff (2007) ask if Design is more related to arts or science. The first author conceives the concept of Design in the idea of artifacts, proposals, and conjectures. As a result, Design in research is related to something new that may introduce a difference to what already exists. This change may occur in education in a new way of conceiving the curriculum or classroom didactics. In the latter aspect, researchers may think of new forms of conceiving content, organizing learning trajectories, or assessment strategies. Technology becomes an appropriate field to introduce innovation in the classroom by inventing new apps, new video games, or new gadgets (like Symbaloo) for self-regulated incentive learning. Remote Learning during Covid-19 made teachers aware of the richness of technology when it is integrated to education. Giraldo Cadavid and Fernández García (2023) demonstrated how the implementation of short video creation in science class in a rural school during Pandemic times responded to students' learning rhythms, enhanced teachers' digital competence, and enable the development students' oral skills.

The ADDIE Model (Branch, 2009) is applied in this project as an instructional design framework (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate) in the analysis of needs regarding Teachers' Digital Competence and theoretical background about Web-Based Learning models, in the Design of the WBLDD, in the development of a Diplomado Course to implement the didactical proposal, and in the evaluation of the process. The estimated population to apply the WBLDD and assess its effectiveness consist of a group of B.A. in English Teaching pre-service teachers, a group of university teachers, and a group of school teachers.

DEVELOPMENT OF THE REFLECTION

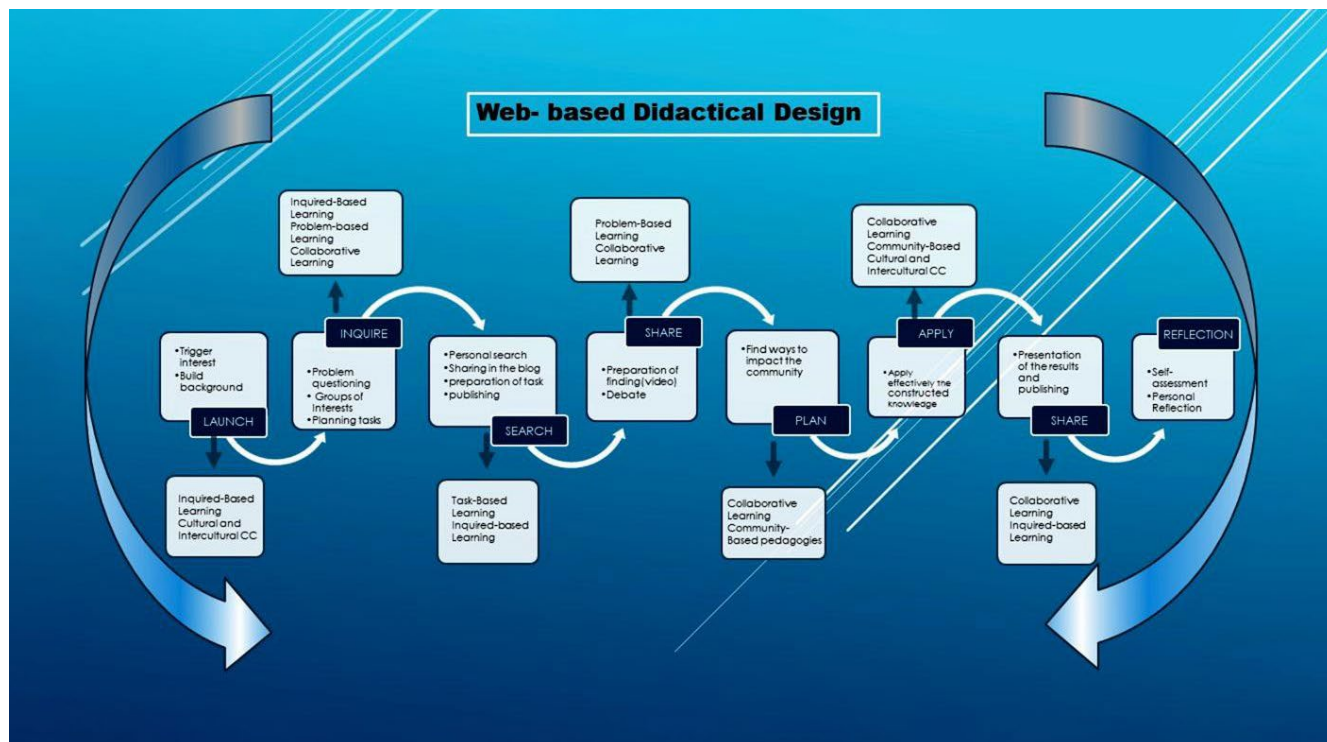
The methodology used to conceive the WBLDD is founded on a branch of research that integrates arts and science into a proposal called Research Through Design (RtD), where designers create new products by experimenting with new materials and processes (Godin & Zahedi, 2014). Dohn and Hansen (2014) conceive the Design as giving form to something, and

THEME DEVELOPMENT

Definition of the Web-based Didactical Design

The Web-based Didactical Design is an eight-step methodological proposal for teachers' training in incorporating ICTs to ELT with online and offline moments, founded on solid pedagogical theories and approaches and intending to develop TDC.

Figure 2. Web-based Learning Didactical Design.



Source: Own elaboration of the author.

Learning Aims of the web-based didactical design

The proposed Design intends primarily to develop teachers' digital competence in the incorporation of ICT tools to ELT utilizing a process of adoption, adaptation, appropriation, and innovation of technology; secondly, it pursues to train language teachers on the adaptation of ELT didactics to technology-mediated environments as a way to foster collaborative and autonomous learning skills in their students; thirdly, the Design intends to boost teachers' critical thinking in language teaching via problem-based learning and inquiry-based learning strategies, which may trigger their capacities of relating constructed knowledge to local contexts via community-based pedagogies' strategies. Thirdly, it intends to awaken teachers' interest in using web-based learning materials as an alternative to developing cultural and intercultural competence.

Theoretical foundations

Although the boundaries of the theoretical foundations are not seen in a learning model, this section is devoted to defining each of these theories and how they are present in the different moments of the

learning trajectory. They should not be conceived as separate components of the model. An activity, a strategy, a technique, or a tactic in the didactical Design may be based on one or more of these epistemological bases.

Web-based learning (WBL)

Zheng (2008) defines Web-based learning as “the type of learning that uses the internet as an instructional delivery tool to carry out various learning activities” (p. 752). WBL may be pure online learning, which has no face-to-face mediation between teachers and students, or hybrid, in which the instructors meet students half of the time online and half the time in the classroom. In this case, the WBL Didactical Design is pure online learning with online gathering activities and offline individual and group tasks. Kalaian (2017) says that WBL is “an innovative student-centered instructional method for teaching/learning of the digital course content delivered in the distance via the internet and mediated by computer communications and web-based technologies” (p. 23). This author mentions that WBL is also called e-learning, Cyberlearning, or online learning.

The WBL Didactical Design is implemented by employing a 200-hour online course. It plans to fulfill the different learning conditions and learning needs of the groups of teachers in the target population. It allows the inclusion of not only teachers that live in the state's capital city but also educators from the five zones of the region and from all over the country.

Constructivism

In the history of pedagogy, Constructivism is recognized as the theory that marked a shift from the behavioral perspective, which assumes that learners are empty minds that need to be filled with the knowledge that teachers and books own, to a learner-centered conception where knowledge does not exist, but is constructed through active interaction with the environment involving senses to gain experience (Suhendi, 2018). This idea of learning is rooted in Piaget's and Vygotsky's theories. Piaget introduced the idea that learning happens when individuals interact with their real-world gaining experiences as new knowledge fits their cognitive capacities. In his Cultural Historical Activity Theory (CHAT Theory), Vygotsky believes in a more social-focused process where learning results from the active interaction of individuals with their community and culture. Altogether, in language learning, for example, teachers need to consider the mental capacities of the learners, their interests and likes, and expose them to meaningful learning settings. For instance, to develop oral skills and acquire food-related vocabulary, teachers may change the classroom into a restaurant where students order meals from a menu and interact using realia. In developing the WBL Didactical Design, authentic learning in meaningful contexts is prioritized. Teachers in training not only appropriate the technological or pedagogical knowledge but also decide what to learn depending on their classroom needs. More importantly than the final product, the awareness of the learning process through personal reflection is emphasized, and learning occurs by applying the constructed knowledge to solve didactical problems of language acquisition in their classrooms.

Inquiry-based learning (IBL)

Inquiry-based Learning (IBL) is often associated with Problem-based Learning or Discovery Learning Acar

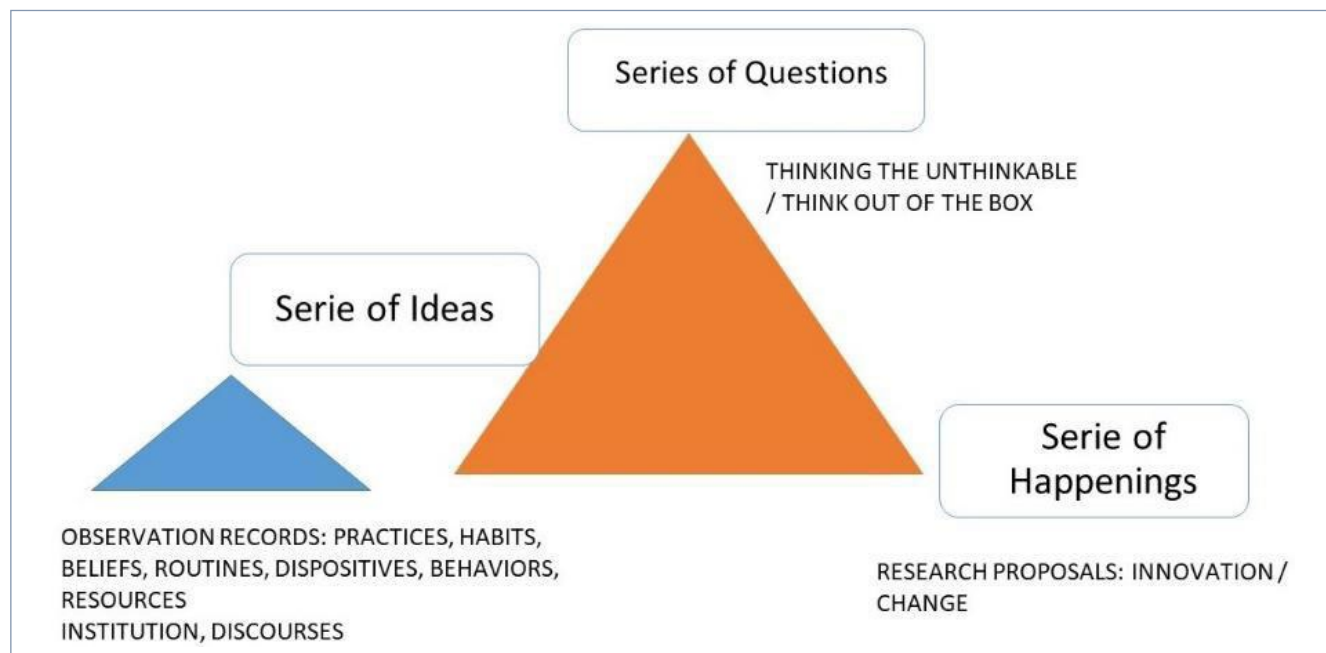
and Tuncdogan (2018). It may be defined as an educational strategy mainly used in science to guide students to discover learning through constant questioning and formulation of hypotheses tested by conducting experiments or making observations Pedaste *et al.*, (2015). Three types of inquiries exist: Open vs. Closed Inquiries, Discovery-Focused vs. Information-Focused Inquiries, and Individual vs. Team Inquiries.

In an open inquiry, students identify the problem and the ways to solve it, while in a closed inquiry, the teacher introduces the problem and establishes the route to be solved. In a discovery-focused inquiry, the aim is to create innovation by designing something original, like a product or academic knowledge; in an information-focused inquiry, the objective is to explore and acquire existing knowledge, for instance, a literature review. Finally, an IBL could be used for individual inquiry or team-based learning.

In inquiring, formulating the questions plays a fundamental role in the learning sequence. Camacho (2017) carried out a research study to improve the construction of research questions by linking Inquiry as Orientation for Learning with the Logic of Sense (Deleuze, 2005). As a result, he came up with a question-formulation design that conceives three moments: the Series of Ideas, the Series of Questions, and the Series of Happenings.

In the Series of Ideas, students are led to create awareness about the state of mind or collective ideas people usually have about an issue or problem. For example, Tik Tok is a social network used basically for entertainment. In the Series of Questions, students are encouraged to formulate questions that hesitate/doubt/suspect about the installed concepts in the Series of Ideas: What If Tik Tok is used for other purposes different from entertainment? What could happen if Tik Tok were used for English learning? The Series of Happening concrete what is formulated in the question by describing an innovative proposal: Teach Tok, a video-based social network for English learning.

In the WBL Didactical Design, IBL is implemented in the steps called "Inquire" and "Plan." In "inquire," teachers in training formulate problem questions based on the experience lived in the "Launch" step.

Figure 3. The Problem for the Logic of Sense.

Source: own elaboration based on Deleuze (2005).

Problem-based learning (PBL)

It is significantly related to inquiry-based Learning; the difference is that in IBL, the problem can be given to students (Close inquiry), or students may make it up independently (open inquiry). In contrast, in PBL, the problem is close-inquiry type. The teacher gives the problem, and students search for information and get back to the problem to solve it Leal y León 2017, as cited in Arias *et al.*, (2019).

To the aims of the current study, it is worth noting the following features of PBL Luengo Caballero (2014 as cited in Arias *et al.*, 2019): it is a student-centered methodology, problems are realistic and are the core component of instruction, students work collaboratively in small groups what implies commitment and autonomous learning, the teacher becomes a facilitator of knowledge construction, students develop critical thinking, problem management skills, and self-directed learning skills; finally, PBL can be used to teach any subject area. Several experiences incorporated PBL into technology, what is called ePBL. Arias and Martin (2015, cited by Arias *et al.*, 2019) combined PBL with synchronous virtual classrooms (SVC) in higher education. The authors remark that the most meaningful fact in the experience is not the technology used but

the methodology to develop it. This methodology is proposed in three basic actions: teaching planning, teacher management, and technical management tools. Among these tools, the authors mention: audio communication tools, direct instant messaging, user profile configuration, which can coexist in the virtual room, presence control, interactive whiteboard, monitoring and evaluation tools, and shared and remote desktop.

Regarding ELT, Othman and Shah (2013) investigated the effects of the PBL approach on students' language classes in course content and language development. They found benefits of PBL in the latter aspect, specifically in writing composition. Their manuscripts were richer regarding the group that did not intervene in terms of support and arguments.

Ansarian and Teoh (2018) assert that there have been many failed attempts to incorporate PBL into ELT. Implementing PBL in language classes is notably different from implementing it in other disciplines since, in an English classroom, language is both the means and the target of instruction. Teachers must be aware of students' content learning and language development simultaneously. This fact makes it necessary to design PBL models that fulfill these specific characteristics of the language classroom in

terms of the particularities of students' cultures and backgrounds.

From these steps of the Problem-Based Language Learning model, the Web-Based Learning Didactical Design shares the idea of knowledge as a problem and as a collective construction through teamwork; however, problems are not created by the course teacher or the teachers in training, but they are the result of an initial activity that triggers interests and provoke the formulation of questions. On the other hand, problems are not inherent to a practical solution. They are ways of conceiving new dispositions of thinking and conceiving already established knowledge instead. It is understood that before going to a collective work to discuss the information searched, teachers in training need to process it individually. Reflection is also a common final step in both models. The teachers in training self-evaluate their performance, and in the case of the WBL Didactical Design, they also evaluate the different moments in the learning trajectory.

Collaborative learning (CL)

As with any other theoretical foundation analyzed in this section, CL results from knowledge construction through research from different human disciplines, especially psychology, sociology, and motivational theories. Moreover, collaboration is one of the XXI Century competencies, and "Personal, Social and Learning to Learn" is one of the lifelong learning competencies. According to the European Communities (2019), developing these competencies implies skills like learning and working collaboratively and autonomously to plan and strive with one's learning, assess and share it, find support when needed, and manage one's career and interactions. It also includes the development of attitudes like respecting the diversity of others, showing tolerance, expressing and understanding different points of view, and building confidence and empathy.

As can be seen, CL is more than a theory or a classroom strategy or activity; it is related to enhancing the human dimension. CL is frequently used instinctively to refer to Cooperative Learning or Peer Collaboration Learning. Smith and MacGregor (1992, cited by Barkley et al., 2014) provide a definition where CL is a general term that contains other approaches with the same idea of a group of stu-

dents or students and teachers working mutually to comprehend a theme, get solutions to a problem or make a product.

Bruffee (1995, cited by Barkley et al., 2014) distinguishes between cooperative learning and collaborative learning based on the aims they pursue. The goal of cooperative learning is "to work together in harmony and mutual support to find the solution" (p.6). At the same time, CL seeks "to develop autonomous, articulate, thinking people, even if at times such a goal encourages dissent and competition that seems to undercut the ideals of cooperative learning" (p.6).

In the proposed didactical Design, CL plays a fundamental role in constructing knowledge from tacit to explicit and its final application. After making the interest groups based on the formulated questions, teachers in training search for information individually and publish the result in their Personal Learning Environments (PLE). The group members visit each other's PLE before the Share moment, where teachers in training work collaboratively to discuss the finding and prepare the team presentation for the whole group. That way, knowledge is approached individually, in teams, and then in the whole group. Feedback is given in the last two moments, and teachers in training are given the chances they need to make adjustments. Online team and group discussions are done by subdividing teachers by using a video conference platform that allows it. The Learning Management System (LMS) has space for "Guest Speakers" where foreign lecturers and learners are invited to share their experiences using technology for ELT.

Task-based learning (TBL)

From a Communicative Language Teaching (CLT) perspective, acquiring a language goes beyond understanding grammar or memorizing vocabulary. The primary purpose is to use the language for effective communication in natural settings. Grammar and vocabulary are sub-skills underneath the main transactional aim of managing skills. One of the well-known methodologies for CLT is Task-Based Learning and Teaching (TBLT), whose main idea is to learn through real-life activities or "learn by doing" (Laurillard, 2002; Ellis, 2003; Willis & Willis, 2009; cited by Blake, 2018, p. 67). Long *et al.*, (2019) define TBLT as:

The use of a syllabus whose content is a series, not of linguistic forms, but of pedagogic tasks sequenced in terms of increasing tasks, not linguistic, complexity, and lessons whose primary focus is communicative use of the L2 to complete those tasks. (p.501).

Ellis (2003, cited by Thomas & Reinderst, 2010) suggests six criteria features for TBLT: tasks contain a plan students need to follow, activities are focused on making meaning, they engage students in real-world, authentic language use, they are focused on language skills, students make use of cognitive skills to solve the tasks, tasks have a communication-based learning outcome. By the same token, Ellis (2009) says that to be considered a task, an activity must meet these criteria: focus on meaning, have a gap that students need to fulfill to accomplish the task, students need to rely on linguistic and non-linguistic sources the need to use, and have an outcome or a product to show as evidence of task achievement.

From a macro perspective, implementing TBLT Long (2015) starts with a needs analysis that provides input for teachers to design a syllabus that targets students' interests, likes, and necessities. With this syllabus design, teachers must develop task-based materials and plan a methodology to implement the tasks. Finally, the learning process is assessed in two ways. One is through the exit tasks according to the proposed learning outcome (in the case of ELT, it could be the progress students reach in language skills or subskill) and the course evaluation from a macro perspective.

For teachers' training in using ICTs for ELT, activities in the learning trajectory arise in the form of tasks. The first task comes from the construction of the question and the creation of interest groups. Teachers in training look for information to answer the set question(s) to share this knowledge with the class. The second task is the Application of constructed knowledge in the community, which demands thinking a "how," planning the execution, collecting the evidence, and sharing the experience with the class again. As most of the applications of digital tools for English teaching are related to its incorporation to enhance the development of language skills and subskills, TBLT is mainly applied in lesson planning that describes the preparation and build back-

ground activities in the pre-task stage, application of technology in the development of the task and final reflection of students about the use of the tool and self-evaluation performance in the post-task stage.

Cultural and intercultural communicative competence (CIC)

Being a proficient second or foreign language speaker is not only being language competent but also communicative and intercultural communicative competent.

Balboni (2006) defines language competence as generating validation or falsifying correctness. He refers to those grammar rules that make a statement to be accepted—for example, the order of words in a sentence. Communicative competence is at a higher level because it does not only include language competence but also sociolinguistic (social factors that influence language use), pragmalinguistics (strategies for realizing speech intentions and the linguistic items used to express these intentions), and extralinguistic grammar (non-verbal signs and clues), what allows comprehension, production and interaction in the target language. Intercultural communicative competence deals with managing at least two communicative competencies in two languages and cultures to allow interaction between the two.

For Byram *et al.*, (2002), developing intercultural competence in language teaching aims at preparing students to interact with people from other latitudes, to make them aware that there are other cultures whose individuals have different values, behaviors, and ways of thinking, and to make students realize that such interaction is an edifying experience.

Deardorff (2006) proposes a model for developing intercultural competence based on five elements: Attitudes (respect, openness, and curiosity); knowledge (cultural self-awareness, culture-specific knowledge, deep cultural knowledge, and sociolinguistic awareness); skills (observing, listening, evaluating, interpreting, and relating); internal outcomes (attitudes, knowledge, and skills transformed into flexibility, adaptability, and empathy); and external outcomes, (behavior and communication skills that are the product of a person's attitudes, knowledge, skills and internal outcomes).

This question arises: How can cultural and intercultural competence be developed in a foreign language environment? The answer seems obvious: by exposing students to native, native-like speakers or speakers of English from other languages either personally or through mediated technology. In the proposed WBL Didactical Design, the cultural and intercultural development is a transversal component that is evident in the "launch" experience by the use of authentic multimedia materials and in the "search" where teachers in training approach written and audio resources; besides, the LMS platform contains a "Guest Speaker" section and links to online dictionaries.

Community-based pedagogies (CBP)

Linking classroom knowledge to communities is something that has been introduced previously. Freire (2005); Giroux (1992); and Kumaravadivelu (2003) made sense of pedagogy by developing critical thinking in students about their home communities. Freire (2005) proposes a problem-posing education where humans critically perceive the world as a reality of transformation. Giroux (1992) claims a border pedagogy that equips students to think about their communities beyond the limits of reigning discourses through multiple narratives in critical reading and denouncing writing practices. Kumaravadivelu (2003) criticizes traditional classroom English Teaching methods by proposing a post-method pedagogy founded on three parameters: particularity, practicality, and possibility. The first parameter posits that any language pedagogy must be sensitive to a specific sociocultural context; the second involves a teacher-generated theory of practice, and the third pursues identity formation and social transformation through continual participants' quest.

Committed to the purposes mentioned above, a CBP teacher is a social activist that can involve the knowledge, beliefs, constructs, and perceptions of local communities in the teaching practice Lastra *et al.*, (2018) and enacts those knowledge traditions to make meaningful connections with children and their families (Murrell, 2001, cited by Sharkey *et al.*, 2016). Developing CBP projects implies that teachers become sensitive to the community where they work, being able to transform the posed curricula into a meaningful curriculum by knowing and inte-

grating the sociocultural and economic realities of his/her students.

CBP is evidenced in the WBDD in the plan, application, and reflection stages. Teachers in training are encouraged to think about problem questions that link the acquired content and knowledge with their context by applying the technological content knowledge to solve a language problem, a language learning problem, or even a social problem they encounter in their classrooms or communities. For example, one of the teachers in training may realize that students in his/her classroom may lack oral comprehension skills. He/she may formulate a unit project to use song lyrics to train them on listening for general understanding or listening for detailed information. Although the emphasis could be on understanding, students in his/her classroom may also participate in karaoke activities to improve their pronunciation. The teacher in training may also incorporate different digital resources to tackle problems his/her students may have with reading and writing: make an eBook that incorporates multimedia, social network, and animated tools to narrate family stories, write about their neighborhoods, their home towns or their expectation for future careers. Teachers in training are encouraged to listen to their students, who are the ones that know their communities better. Training teachers formulate problem questions and plan community interventions based on the manifested needs.

Learning sequence

Launch (online)

Learning is a Happening in the way Deleuze defines it in one of his axioms: "The event is of a different regime than the actions and passions of the body, even if it results from them" (Badiou, 2007, p. 38). In this way, an event is different from what happens every day, something out of the ordinary and familiar: a sunset that makes us turn our eyes to the Sun, a movie plot that occupies our minds after the function ends.

The Launch must be an activity that affects students' minds and senses from the first moment of the teaching act. This demands that the teacher be tuned with students' interests, likes, and preferences and find creative ways of connecting all this with the contents, the aims, and other curriculum components. To teach a lesson about past habits, the teachers in training

may use photos from their albums to tell the class what they used to do when they were children or prepare a PowerPoint presentation with real pictures of activities they usually do in a day.

In this first moment, besides triggering interest, the teacher builds background for the new learning. It means helping their students connect what they already know with what they will learn. Vogt and Echeverría (2008) explicitly mention three forms of building background. The first links concepts to students' experiences (family, neighborhood, community in general), the second links past learning to new concepts, and the third emphasizes key vocabulary (write, repeat, highlight). The class about past habits may continue with students trying to say similar sentences like the ones introduced by the teacher to tell the class what they used to do when younger or when they lived in a different town or neighborhood. The teacher needs to highlight new expressions and new vocabulary so that students grasp their meaning to be used later in the lesson.

Inquire (online)

In the traditional school, questions are part of a test, are a strategy to confirm students' learning, and are a kind of control over the knowledge that the teacher owns. Questions are part of a dialectical thought that seeks truths. These "truths" are in the books or are part of the teacher's speech. For Deleuze (2005) knowledge does not exist but is continuously constructed through questions. As it was shown before in Figure 3, when the installed knowledge or believed truth is quizzed utilizing problem questions, it is possible to make the Happening emerge. In that way, the Happening is that idea, that proposal of a different thought that allows us to see what we fail at or deny to see; that is, thinking what was unthinkable. In this regard, Velásquez (1995) concludes that when thinking is guided through questions, one enters into a zone whose aim is not to look for solutions but a space for experimentation that enables innovation in social living.

In this way, "Inquire" is the moment in the learning trajectory when the teacher on training poses questions provoked by the event in the "Launch." They are guided to write a list of questions and transform them into problem questions through the guide of the Logic

of Sense. These questions must include a proposal and the "What if..." type or "What could happen if."

Search (offline)

After defining the individual tasks, each team member does an individual search. Teachers in training may need the course teacher's guidance on this concern by training them on how to do trustful and reliable quests by using well-known web browsers like Google or Bing, or Yahoo, or more academic sites like Google Scholar, Web of Science, Springer or any other databases. Once teachers in training refine the search and have the information ready, they publish it in their PLEs and send alerts to the team members to start the virtual visits. Teachers in training may include comments about the posted information, and they may also suggest corrective feedback for language use. Every teacher in the course needs to visit the PLEs and write a summary of the main ideas contributing to elucidate the problem that was turned into questions.

Teachers in training hold an online meeting to plan the presentation of findings to each question. They may prepare a short video presentation of a guided tutorial to be shown to the whole class. For the application of resources from the English Teaching Digital Taxonomy (Figure 1), they may present, for example, a tutorial to illustrate what "Tik Tok" is, the tools it has to edit videos and make suggestions on its use to develop a language sub-skill or skill.

Share (online)

In an online session, teams present their findings to the whole group. Each team must remember the problem questions to make connections with the new information. After each presentation, the group has time to clarify possible doubts or debates based on the related problem questions and information searched. After all the teams present the information, teachers in training self-assess and assess each other to decide if the information is clear enough to give hints about the problems. The aspects in the checklist or the rubric gave before the search stage is used to make informed decisions. If the class decides that the team needs to continue the search, the team is given time to accomplish the aim of the activity. If necessary, team tutorials with the course teacher are programmed.

Plan (online)

Teachers in training gather again to find concrete strategies to impact the community or to put into practice the constructed learning. The course teacher affords a guide for students to organize the planning with the following information: problem-question(s), description of the context and population, objectives, tasks, resources, expected results, and achieved results (see annex I)

In the case of the teachers' training course, student teachers may incorporate digital tools into the development of language skills and subskills.

Apply (offline)

Teams work to execute the plan with the constant support and assistance of the course teacher. Teachers in training need to collect evidence of the steps in the plan to consolidate the data for the final oral report. Teams may hold video conferences with the course teacher to receive feedback and recommendations whenever required.

Once the implementation is done, teachers in training look for a creative manner to present the results to the whole class. The course teacher needs to inform the time each team has for the presentation and the assessment criteria.

Share (online)

The course teacher may organize a school event, like an online project fair, to present the results of the learning projects. Teams take turns to present the results of their application. In the end, there should be time for questions, comments, and debate with the participation of the community and guest experts in the themes.

Reflect (offline-online)

Teachers in training self-reflect on their participation and collaboration in each of the learning moments based on a checklist or rubric (See annex II). They may write a reflection paper that can be taken as a learning outcome of the unit/module/course. This is another chance to provide corrective feedback about writing abilities.

In an online session, teachers in training assess the development of the learning trajectory and may

share their personal reflections. They also answer an assessment survey of the didactical Design and suggest improvements.

CONCLUSIONS

The conducted literature review allowed us to conceive the WBLDD as a student-centered methodology that defines a trajectory with clear stages founded on existing pedagogical theories and intends to develop teachers-learners' self-regulated strategies using online instruction and offline independent work. Integrating technological content into pedagogical content is done through reflection moments that create awareness of substitution, augmentation, modification, and redefinition processes. The construction of knowledge happens from the elaboration of explicit knowledge to tacit knowledge through individual and collaborative work and the use of PLE as a facilitator of students' self-regulated learning.

About existing educational theories, the construction of the learning design takes into account the integration of technological, pedagogical, and content knowledge, emphasizing the practical application of the theory through the use of didactical strategies that involve the formulation of problem questions, teamwork in collaborative learning, the actual impact in the learning community using the formulation of Community-Based projects and the acquisition of the language through the exposure to the target language culture. The primary aim of the Learning Design is to affect teachers' digital competence in the adoption, adaptation, appropriation, and innovation of technology by following the DigCompEdu framework Cabero-Almenara and Palacios-Rodríguez (2020) as a reference. Teachers in training are expected to feed the proposed English Teaching Digital Taxonomy as they gain experience applying acquired competence in their classrooms.

The effectiveness of the WBLD depends on the result of the implementation phase, which is done through a Course in Digital Competence for English teachers and organized according to their Digital Competence. For the Didactical Design, there are no pre-conceived curriculums with lists of topics and activities to be accomplished. The construction of the course depends on the real needs of teachers in

the use of digital tools for the development of language skills and subskills.

Understanding that a Pedagogical Model for E-learning is composed of a Pedagogical architecture and a strategy of application of that PA (Behar, 2011), the present proposal results innovative in the sense that there are no didactical designs or pedagogical models to train teachers in the integration of ICT into ELT, with precise learning moments and founded on solid theories.

CONFLICT OF INTEREST DECLARATION

The authors declare that during the execution of this work or the preparation of the article, no personal or external interests have influenced their actions, including misconduct and values different from those typically and ethically associated with research. The Web-Based Didactic Design is licensed under Safe Creative with Certificate Identifier: 2302033338647-7MSFCP, wherein 90% of the Intellectual Property Rights are assigned to the University of Tolima, represented by Gonzalo Camacho Vásquez, and 10% of these rights are assigned to the University of Jaén, represented by Elena María Díaz-Pareja and Juana María Ortega-Tudela.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Acar, O. A. & Tuncdogan, A. (2018). Using the inquiry-based learning approach to enhance student innovativeness: a conceptual model. *Teaching in Higher Education*. DOI: [10.1080/13562517.2018.1516636](https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1516636)
- Ansarian, L. & Teoh, M. (2018). *Problem-based Language Learning and Teaching: An Innovative Approach to Learn a New Language*. Singapore: Springer.
- Arias, J., Martín, R., Gutiérrez-Esteban, P., Delicado, G., Cubo, S., Alonso-Díaz, L. & Yuste, R. (2019). Synchronous Virtual Classrooms in Problem-Based Learning to Mentor and Monitor Students in Higher Education. In *Universities in the Networked Society* (pp. 133-154). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-05026-9_8
- Badiou, A. (2007). The Event in Deleuze. *Parrhesia. A Journal of Critical Philosophy*. No. 2. http://parrhesiajournal.org/parrhesia02/parrhesia02_badiou02.pdf
- Balboni, P. (2006). Intercultural Communicative Competence: A Model. *Documents in Language Teaching Methodology*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Behar, P. (2011). Constructing Pedagogical Models For E-learning. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 4(3), 16–22. Kassel University Press GmbH. <https://www.learntechlib.org/p/45571/>
- Blake, R. J. (2018). La ELAO en el marco del enfoque por tareas. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 67. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/62498/4564456548718>
- Borgdorff, H. (2006). The debate on research in the arts. Available at: www.ips.gu.se/digitalAssets/1322/1322713_the_debate_on_research_in_the_arts.pdf, 3, 4
- Branch R. M. (2009). *Instructional Design: The Addie approach*. Springer.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *Edmetíc*, 9(1), 213-234. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/12462/11154>
- Camacho, G. (2017). La lógica del sentido incorporada a la noción de investigación como una orientación para el aprendizaje: dos experiencias en el aula. *GIST—Education and Learning Research Journal*, (14), 88-106. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/406/350>

- Camacho-Vásquez, G., Díaz E. & Ortega J. (2023). Pedagogical Models in Teachers' Education on the Use of Technology for English Teaching: A Systematic Review. *Revista Zona Próxima* Universidad del Norte. Manuscript submitted for publication.
- Cong-Lem, N. (2018). Web-based language learning (WBLL) for enhancing L2 speaking performance: A review. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 143–152. DOI: <https://doi.org/10.7575/aialc.all.v.9n.4p.143>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Deleuze, G. (2005). Quinta Serie del Sentido: "Novena Serie de lo Problemático": "Vigesimoprimera Serie: del Acontecimiento. *La Lógica del Sentido*, 50-72.
- Dohn, N., & Hansen, J. J. (2014, July 7). Is learning designs something you think, do, live with, react to, or conceptualize with? Paper presented at the Designs for Learning Conference, Stockholm, Sweden.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, pp. 19, 221–246.
- Esteve F., Castañeda L. y Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2018, 32.1
- European Communities. (2019). *Key competencies for lifelong learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum.
- Giraldo Cadavid, D. A., & Fernández García, D. A. (2023). Aprendizajes derivados de la implementación de un dispositivo pedagógico en condiciones de enseñanza remota por Covid-19. *Praxis*, 19(1). <https://doi.org/10.21676/23897856.4611>
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York; London: Routledge.
- Godin, D. & Zahedi, M. (2014). Aspects of Research through Design: A Literature Review, in Lim, Y., Niedderer, K., Redström, J., Stolterman, E. and Valtonen, A. (eds.), *Design's Big Debates - DRS International Conference 2014*, 16-19 June, Umeå, Sweden. <https://dl.designresearchsociety.org/drs-conferencepapers/drs2014/researchpapers/85>
- Kalaian, S. A. (2017). Distance and Online Learning. In *Handbook of Research on Instructional Systems and Educational Technology* (pp. 23-36). IGI Global.
- Kara, S. (2021). An investigation of visual arts teachers' attitudes towards distance education in the time of COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences (IJONES)*, 3(3), 576–588. <https://doi.org/10.46328/ijones.246>
- Krippendorff, K. (2007). Design research, an oxymoron? In R. Michel (Ed.), *Design research now: Essays and selected projects* (pp. 67-80). Zürich
- Kumaravadivelu B. (2003). *Beyond Methods: Macro strategies for language teaching*. Yale University Press.
- Lastra, S., Durán, N. & Acosta, D. (2018). Community-based pedagogy is an eye-opening for pre-service teachers' initial connections with the school curriculum. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), pp. 209-229.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- Long, M., Lee, Y. & Kobayashi, K. H. (2019). Task-Based Language Learning. *The Cambridge Handbook of Language Learning* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/9781108333603](https://doi.org/10.1017/9781108333603)
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York.
- Othman, N. & Shah, M. (2013). Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, 6. 10.5539/elt.v6n3p125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1076845>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L.A., de Jong, T., Van Riesen, S.A.N., Kamp, E.T., Manoli, C.C., Zacharia, Z. C. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14(1), 47-61. Elsevier Ltd. Retrieved October 14, 2022, from <https://www.learntechlib.org/p/197430/>
- Pikhart, M. (2018). Technology-enhanced learning experience in intercultural business communication course: a case study. In *International Symposium on Emerging Technologies for Education* (pp. 41–45). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03580-8_5
- Puentedura, R. (2013). *SAMR: Getting to transformation*. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf>
- Puentedura, R. (2014). *Learning, technology, and the SAMR model: Goals, processes, and practice*. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf>
- Salem, A. A. M. (2019). Learning in a sheltered online scaffolding environment (SOSE). *Educ Inf Technol* 24, 2503–2521.
- Sharkey, J., Clavijo Olarte, A. & Ramirez, L. M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 306-319.
- Suhendi, A. (2018). Constructivist learning theory: The contribution to foreign language learning and teaching. *KnE Social Sciences*, pp. 87–95. <https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/1921/4298>
- Thomas, M. & Reinders, H. (2010). Deconstructing tasks and technology. *Task-based language learning and teaching with technology*, 1-16.
- Velásquez, R. E. (1995). *Preguntar la escuela. Unidad Coordinadora de Prevención Integral*. Serie Prevenir es Construir Futuro. Alcaldía Mayor de Bogotá
- Vogt, M. & Echevarria, J. (2008). *99 ideas and activities for teaching English learners with the SIOP model*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Willis, D. & Willis, J. (2009). "Task-based language teaching: Some questions and answers." *Language Teacher* 33, 3, 3–8.
- Zheng, R. (2008). Understanding the underlying constructs of Webquests. In *Handbook of research on instructional systems and technology* (pp. 752–767). IGI Global.

ANNEXES

ANNEX I. Guide for the planning

Problem question(s): How respectful of sexual differences and sexual inclinations is our community?

Context: Students, parents, and teachers of 9th grade, Colegio La Sagrada Familia, Ibaguè.

Objectives:

To find out how respectful of sexual differences our school community is.

To put on a campaign to foster sexual differences' respect

Tasks:

1. Administer an online test to the target population.
2. Analyze and graph the results.

3. Organize a campaign to foster sexual differences and respect.

4. Put on the campaign and take evidence.

Resources:

1. Sexual differences' test in Google Forms.
2. Guest speaker for talks online, support from the school counselor.
3. Workshop with parents.
4. Survey to know the effects of the campaign.

Time: 3 weeks.

Expected results:

Students, teachers, and parents will know how respectful they are towards sexual differences and in which area to work for better sensibilization.

Students, teachers, and parents will know the importance of respecting sexual differences and sexual rights.

ANNEX II. Self-assessment form.

Learning moment	Performance statement	Weight (1-5)					Comments
		1	2	3	4	5	
Launch	I took part in the launch activity by making background connections.						
Inquire	I was able to formulate problem questions.						
	I participated in an interest group.						
	I helped to polish problem questions.						
Search	I made my personal inquiry for the assigned question(s).						
	I posted the results in my PLE.						
	I visited my teammate's PLE, read the information, and made comments (when it applied).						
Share	I participated actively in the sharing session of searched results.						
Plan	I contributed with own ideas to make a plan of application.						
Apply	I carried out all my assigned tasks for the "Apply" moment.						
Share	I participated actively in the sharing session of application results.						
Reflect	I did the self-reflection and course reflection.						
	Total						

Final comments: _____
