



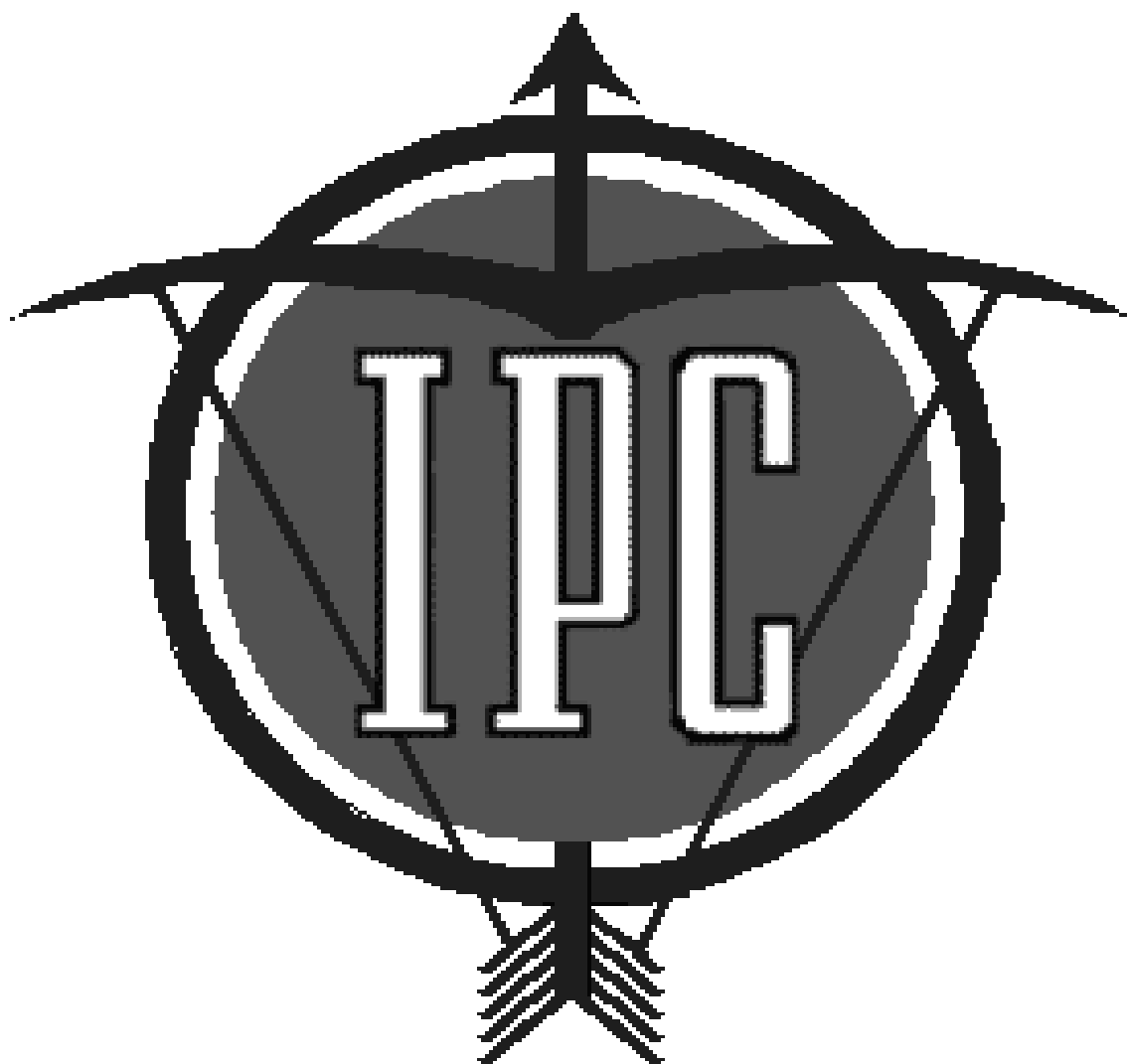
48

GACETA DE PEDAGOGÍA

**Depósito Legal pp197602651252
ISSN:0435-026X**

**Depósito Legal digital DC20-1800-1050
ISSN:2959-1872**

Número 48 Año 2024



Gaceta de Pedagogía
Nº 48. Año 2028

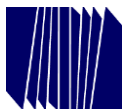


GACETA DE PEDAGOGÍA

Fundada en 1960

Quinta Etapa

Nº 48. Año 2024



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector Raúl López Sayago

Vicerrectora de Docencia Doris Pérez Barreto

Vicerrectora de Investigación y Postgrado Moraima Esteves González

Vicerrectora de Extensión María Teresa Centeno

Secretaria Nilva Liuval Moreno



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS CUERPO DIRECTIVO

Directora Zulay Pérez Salcedo

Subdirector de Docencia Franklin Núñez Ravelo

Subdirectora de Investigación y Postgrado Arismar Marcano Montilla

Subdirector de Extensión Humberto González Rosario

Secretaria Sol Ángel Martínez

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Alejandro Rodríguez Becerra

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Jefa de Departamento María Eugenia Bautista

CUERPO EDITORIAL

EDITORA Y COORDINADORA

Belkis Osorio Acosta (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-POLINORTE, Convenio Venezuela-Colombia)

COEDITORA

Mariela Alejo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela- UPEL-IPC. VE)

ASISTENTE DE

Xiomara Rojas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela- UPEL-IPC. VE)

CONSEJO EDITORIAL María Eugenia Bautista (UPEL-IPC. VE); Josefina Palacios (UPEL-IPC. VE); Mayda La Fe (UPEL-IPC. VE); Haymara Harrington (UPEL-IPC. VE).



COMITÉ CIENTÍFICO/ACADÉMICO

Integrantes Nacionales

- Damelys Cedeño (Universidad de Oriente, Núcleo Sucre. Venezuela. VE)
- Fanny Cianci (Colegio Universitario de Caracas. Venezuela)
- José A Moncada S (Universidad Nacional Experimental del Táchira. UNET. VE)
- Mariela Díaz Fernández (Universidad de Oriente, Núcleo Sucre. Venezuela)
- Roraima Mora (Universidad Católica André Bello. Venezuela)
- Sergio Alejandro Arias Lara (UNET. VE)
- Sol Martínez (Unidad Educativa Nacional Luis Eduardo Egui Arocha. Venezuela)
- Yadira Gudiño (Colegio Universitario de Rehabilitación May Hamilton. Venezuela)
- Ysbelia Sánchez García (UNET. VE)
- Wilfredo Sequera (Universidad Simón Bolívar. Venezuela)

Integrantes Internacionales

- Adriana Pérez de Ramírez (Universidad del Norte. Colombia)
- Carlos Mayora (Universidad del Valle. Colombia)
- Carolina Leal (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú)
- Clemencia C Henao O (Universidad Atlántica. Colombia)
- Diana Flores Noya (Universidad de ATACAMA. Chile)
- Gerardo Lara Morel (Colegio Nuestra Señora del Huerto. Chile)
- Jennyfer Catalina Hernández (Fundación Alfonso Casas Morales para la Promoción Humana. Colombia)
- Jenny González (Universidad de Passo Fundo, UPF-PNPD-CAPEs. Brasil)
- José Argenis Rodríguez (Universidad Internacional de La Rioja. España)
- Lisa Mata (Escuela de Administración Finanzas e Instituto Tecnológico. Universidad EAFIT. Colombia)
- María Y. Pastrán Ch (Universidad del Norte. Colombia)
- Mohammed El Homrani (Universidad de Granada. España)
- Nathalie Josmar Parra (Universidad Interamericana para el Desarrollo. Perú)
- Richard José Sosa (Instituto Santo Tomás de Aquino. Colombia)
- Simón Eduardo Ruiz Hernández (University of Tübingen, Alemania)
- Yanett Molina (Universidad Internacional de La Rioja. España)

EQUIPO TÉCNICO

Diseño de cubierta

- Mirna Quintero (UPEL-IPC. VE)

Traductores

- Evelio Salcedo (UPEL-IPC. VE)
- Mirna Quintero (UPEL-IPC. VE)

Correctores de texto

- Josefina Palacios (UPEL-IPC. VE);
- Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VE)
- Richard José Sosa (Instituto Santo Tomás de Aquino. Colombia)

Diagramadora

- Belkis Osorio Acosta (UPEL-POLINORTE)

CUERPO DE ASESORES Y EVALUADORES DEL NÚMERO 48, AÑO 2024

 Arismar Marcano Montilla
 Esteban Añez Briceño
 Cecilia del Carmen Peña
 Simón Bond

 René Delgado
 Marta Matos
 Sara Lara

 Ana Isabel Salazar González
 Aurora Maribel Bultrón
 Anny Gabriella Perales
 Romy Joselys Rodríguez R

EDICIÓN

Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas

EDITOR EN JEFE del Fondo Editorial
Mariano Picón Salas del IPC.
Bernardo Bethencourt

COORDINADOR EDITORIAL
Jesús Lovera

Revista anual arbitrada
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal pp197602651252

Depósito Legal digital
DC20-1800-1050



ISSN:0435-026X



ISSN:2959-1872



Revista Gaceta de Pedagogía permite la reproducción total o parcial, la distribución, la comunicación pública de la obra y la creación de obras derivadas, siempre que no sea con fines comerciales y que se distribuyan bajo la misma licencia que regula la obra original. Es necesario que se reconozca la autoría de la obra original.

2024 Ediciones

Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas,
Avenida Páez, El Paraíso,
Torre Docente, piso 3, ofic. 376,
Caracas, Venezuela.
Teléfonos (58-212) 405-25-65
405-27-64

Correo electrónico:

gaceta.pedagogia.ipc@upel.edu.ve
gacetadepedagogia@gmail.com

Instagram: <https://www.instagram.com/gacetadepedagogia/>

Facebook:

Gaceta DE Pedagogía

Página web

gacetadepedagogia.jimfree.com

Gaceta de Pedagogía no se hace responsable por la opinión emitida por los autores.

NORMAS Y CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

1. Generalidades:

1. *GACETA DE PEDAGOGÍA* (RGP) está constituida por una Editor(a) y por el Cuerpo Editorial.
2. Los documentos que *GACETA DE PEDAGOGÍA* recibe son: artículos relacionados con aspectos educacionales, áreas afines y científicos **originales** en idioma español, inglés, portugués y francés; siempre y cuando se ajusten a los requisitos exigidos en estas normas.
3. Esta publicación es bianual.
4. La recepción de documentos se realizará dos veces al año, en los meses de marzo y julio para el número.
5. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para su publicación.

2. Sistema de arbitraje

1. En la RGP todos los documentos presentados serán sometidos a arbitraje utilizando el sistema de revisión por pares, además el sistema a doble ciego. La evaluación se hará según criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aporte, rigurosidad argumentativa.
2. El proceso de evaluación de un documento será de cuatro meses mínimo y seis máximos.
3. Una vez que el documento es revisado se establecerán los siguientes fallos:
 - a) Aprobar su publicación sin modificaciones
 - b) Publicar si se atienden las recomendaciones
 - c) No publicar
4. Si uno de los revisores no está de acuerdo con la publicación del documento, entonces, el documento podrá ser revisado por un tercer revisor, quien dictaminará si el documento se publica o no.
5. Todos los autores son responsables de realizar los cambios y tomar en consideración las sugerencias.

6. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, el autor se compromete a no publicarlo en otra revista distinta a la Gaceta de Pedagogía. Además, deberá firmar la declaración jurada de autoría, así como la autorización para la publicación de su artículo académico (buscar en la página web OJS-UPEL - <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/normasdepublicacion> - conjuntamente con los otros requisitos del apartado C numeral 3)
7. Una vez realizadas las correcciones, el autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se le(s) enviará(n) la URL del número de la Revista en la cual aparece, así como la asignación del DOI.
8. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su(s) autor(es) haciéndole(s) ver los motivos de tal decisión.

3. Normas Generales:

1. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar las modificaciones, sugerencias u observaciones realizadas por el comité de arbitraje.
2. Los trabajos serán presentados en digital, debidamente identificados escritos en Word, tamaño carta, espacio de 1,5 y en letra Arial 12, con páginas numeradas consecutivamente.
3. Síntesis curricular de los autores, llenar el formato alojado en la página web <https://gacetadepedagogia.jimdofree.com/formato-para-la-hoja-de-vida-cv/>
4. Se identificarán con título en español, inglés, portugués y francés, el nombre del autor(es), el resumen no excederá de 150 palabras y sus palabras clave, institución donde labora (filiación) correo electrónico y ID-ORCID. Se debe transcribir en letra cursiva.
5. La extensión del documento será entre 15 y 20 páginas, incluyendo las referencias bibliográficas.

4. Manuscrito

1. El título del artículo debe aparecer centrado en letra Arial tamaño 14 y en negrita.

2. El título no debe superar las 15 palabras.
3. El título traducido al inglés, portugués y francés se colocará después del título en español, centrado en el texto, con letra Arial 13 puntos y sin negrita.
4. El nombre del autor(es), debe aparecer alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 12 puntos, en negrita.
5. Seguidamente el correo electrónico e ID-ORCID alineados al margen derecho de la página en letra Arial, en 9 puntos, vínculo activo.
6. El nombre de la institución donde labora y país, alineados al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos.
7. Todos los textos deben incluir un resumen en español y la respectiva traducción al inglés, portugués y francés, de no más de 150 palabras máximo y en un único párrafo, emplear letra cursiva.
8. Todos los textos deben incluir palabras clave del documento, con la respectiva traducción al inglés, llamada Key Words, al portugués Palavras-Chave, al francés Mots-Clés (se recomienda utilizar el tesauro de la UNESCO).
9. Deben indicarse de tres a cuatro palabras clave como máximo, las cuales no deben contener ni conjunciones ni artículos.
10. Los títulos: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusiones deben estar en mayúscula sostenida, en 12 puntos, negrita sin numeración, alineados a la izquierda.
11. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 12 puntos, con negrita sin numeración en minúscula (inicio de la primera letra en mayúscula), alineados a la izquierda.
12. Toda nota aclaratoria debe ser incluida al pie de página y serán usadas para enriquecer la argumentación, para ampliar o complementar información importante.
13. Debe evitarse cuadros y tablas muy extensas, se sugiere media página como tamaño ideal. Sin embargo, si es necesario el uso de este recurso para argumentar alguna información, la revista lo considerará siempre y cuando sea un máximo de (7) siete elementos.
14. Las fotografías, mapas, ilustraciones y figuras deberán estar en formato JPG, con una resolución de 300 dpi, en un tamaño de 14 cm de ancho, rotulados y numerados

consecutivamente, en letra Arial, en 10 puntos.

15. Todo material ilustrativo incluido en el texto, debe contar con las respectivas autorizaciones para su uso y divulgación, salvo las que sean de su propiedad, en este sentido, debe anotarse la fuente. Siguiendo las normas de licenciamiento y protección intelectual, todas las imágenes son de dominio público cuando el autor(a) tiene más de 75 años de fallecido(a).

Ejemplo de elaboración del resumen

Resumen: En español, inglés, portugués y francés, texto justificado, espacio sencillo, en 12 puntos, letra cursiva, un único párrafo, sin títulos, ni citas, ni referencias. Debe ser un resumen analítico: incluye información sobre la finalidad, la metodología, los resultados y las conclusiones. Su extensión es de 150 palabras. El resumen es una síntesis explicativa del contenido del artículo o ensayo, por lo que no se deben copiar párrafos o partes del documento para elaborarlo.

Debe indicar claramente qué tipo de documento es: **artículo o ensayo**. A continuación, se muestra la estructura del resumen:

*Un resumen para **artículo** está constituido por los siguientes elementos:*
Introducción: *¿por qué se ha llevado a cabo el artículo? Se plantea el problema, se explican brevemente los antecedentes sobre el problema o tema abordado y el objetivo principal.*
Metodología: *Responde a la pregunta ¿Cómo se han obtenido los datos que apoyan el artículo? Para ello es importante explicar si se trata de un abordaje cualitativo, cuantitativo o mixto, debe incluir el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra, actores sociales, sujetos o informantes, las variables, las técnicas de recolección de datos utilizadas y los alcances.*
Resultados: *Responde a la pregunta ¿Qué se ha encontrado? Debe incluir los resultados principales, tanto los positivos como los negativos, y debe haber coherencia entre los resultados y el objetivo principal del estudio. Si los resultados son cuantitativos, presentar los porcentajes y su significación estadística.*
Conclusiones: *Responde a las preguntas ¿Qué significan los resultados? y ¿Qué implicaciones y aplicaciones pueden tener esos resultados? Se establecen brevemente los puntos fuertes y débiles del estudio, así como probables soluciones o aplicaciones. Debe ser coherente con los resultados expuestos anteriormente.*

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA GACETA DE PEDAGOGÍA

Gaceta de Pedagogía es un órgano de divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento relacionadas con la educación. Es una revista arbitrada, su publicación es bianual (y con números extraordinarios) cuyos artículos son evaluados mediante un sistema doble ciego, lo que permite la objetividad y transparencia para seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

Es una publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) Venezuela y su administración está a cargo del Departamento de Pedagogía. Su estructura organizativa está integrada por un Cuerpo Editorial coordinado por el Editor, Coeditor, Asistente de gestión editorial, Consejo académico, Comité académico nacional e internacional, así como, el Cuerpo de asesores y evaluadores de cada número.

ESTRUCTURA DE LA RGP

- Presentación
- Artículos generales
- Investigaciones
- Referencias Bibliográficas:
 - Reseña de libros, Reseña de Revistas, Trabajos de Tesis, de Ascenso, Páginas web, blogs y otros documentos electrónicos, Reseña Histórica Gaceta de Pedagogía, Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía y sus Grandes pedagogos.
- Eventos
- Avances de Investigación
- Currículo de los autores
- Declaración Jurada de Autoría
- Contactos de las autoridades, de los miembros del Cuerpo Editorial y del Comité Científico Académico



DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA
AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO EN
GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: _____

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exonero (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos)





autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____ en la ciudad _____.

**Nombres y Apellidos
del (de los) autor(res)**

Firma(s)

**Número de documento
de identificación**



ID ORCID

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	15
--------------------------	-----------

ARTÍCULO GENERAL

ID Franca Peri Giglio. Modelo Educativo sustentado en Valores Espirituales para la vida, la autorrealización y trascendencia. <i>Educational Model based on Spiritual Values for life, self-realization and transcendence. Modelo educacional baseado em valores espirituais para a vida, a autorrealização e a transcendência. Modèle éducatif basé sur les valeurs spirituelles pour la vie, la réalisation de soi et la transcendance.....</i>	17
--	-----------

ARTÍCULOS ORIGINALES

ID Elize Annette Cárcamo-Solar y ID María Francisca Lohaus-Reyes. Voces y visiones en la construcción curricular: perspectivas autobiográficas en la Educación Superior Técnico Profesional de Chile. <i>Voices and Visions in Curriculum Construction: Autobiographical Perspectives in the Chilean Higher Technical Professional Education. Vozes e Visões na Construção do Currículo: Perspectivas Autobiográficas no Ensino Superior Técnico-Profissional do Chile. Voix et visions dans la construction du curriculum: perspectives Autobiographiques dans l'enseignement technique et professionnel supérieur au Chili.....</i>	31
ID Jonathan Castellanos Quintero. Estrategias gerenciales para la optimización de la clase de educación física <i>Managerial strategies for the optimization of the physical education class. Stratégias gerenciais para a otimização da aula de educação física. Stratégies de gestion pour l'optimisation de la cours d'éducation physique.....</i>	52
ID Lusmila Carey Ortiz. Formación axiológica para la convivencia escolar. <i>Axiological training for school coexistence. Formação axiológica para a convivência escolar. Formazione assiologica per la convivenza scolastica</i>	71
ID Néstor Fernando Carrillo Martínez. La educación en la época del cambio climático y el riesgo de extinción masiva. <i>Education in the age of climate change and the risk of mass extinction. Educação na era das mudanças climáticas e do risco de extinção em massa. L'éducation à l'ère du changement climatique et du risque d'extinction massive.....</i>	85
ID Yadyra Y. Márquez S. Habilidades Metacognitivas: autogestión del aprendizaje en el proceso de transición hacia una carrera universitaria. <i>Metacognitive skills: self-management of learning in the transition process</i>	

towards a university career. *Habilidades Metacognitivas: autogestão da aprendizagem no processo de transição para a carreira universitária. Capacités métacognitives: autogestion de l'apprentissage dans le processus de transition vers une carrière universitaire.....* 105

Angela Consuelo Rodríguez Gaitán y Aída Yamile Pachón Fernández. El uso de las redes sociales en el fortalecimiento de las competencias lectoras. *Social networks usage in the strengthening of reading competences. O uso das redes sociais no fortalecimento das habilidades de leitura. L'utilisation des réseaux sociaux pour renforcer les compétences en lecture.....* 121

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Walberto Angulo López. Las artes marciales para la construcción de paz desde las instituciones educativas. *Martial arts for the construction of peace from educational institutions. Artes marciais para a construção da paz a partir de instituições de ensino. Arts martiaux pour la construction de la paix auprès des établissements d'enseignement.....* 138

Yudis Julieth Arrieta Flórez. Desarrollo de habilidades del pensamiento creativo en estudiantes de secundaria. *Development of creative thinking skills in high school students. Desenvolvimento de habilidades de pensamento criativo em alunos do ensino médio. Développement des capacités de pensée créative chez les lycéens.....* 156

Rafael Enrique Sandoval Ramos. Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía. *ICT a resurgence for the teaching of Philosophy. TIC: Um Ressurgimento para o Ensino de Filosofia. Les TIC un regain pour l'enseignement de la Philosophie.....* 172

ENSAYOS

Ríchar José Sosa Villegas. Implicaciones de la lectura y la comprensión crítica: notas de reflexión. *Of reading and critical understanding: notes of reflection. Implicações da leitura e da compreensão crítica: notas de reflexão. Implications de la lecture et de la compréhension critique: notes de réflexion....* 196

Ligia E. Callejas R. Integración de la gestión del conocimiento y el talento humano en educación. *Integration of knowledge management and human talent in education. Integração da gestão do conhecimento e do talento humano na educação. Intégration de la gestion des connaissances et des talents humains dans l'éducation.....* 207

CURRICULOS DE LOS AUTORES..... 217

PRESENTACIÓN

En este Año 2024, en su Número 48, la revista Gaceta de Pedagogía exhibe 12 contribuciones enviadas desde diferentes países de Latinoamérica, como: Colombia, Chile y Venezuela, articulistas que laboran en instituciones educativas y universidades. Podrán leer investigaciones científicas u originales, artículos de contenido general, revisiones sistemáticas, además, de ensayos. En la primera sección encontrarán un *Modelo Educativo sustentado en Valores Espirituales para la vida*, diseñado por la doctora Franca Peri Giglio.

En la segunda sección sobre investigaciones originales podrán observar abordajes metodológicos tanto cualitativos como cuantitativos, con un total de cinco contribuciones. Entre ellos, *Voces y visiones en la construcción curricular: perspectivas autobiográficas en la Educación Superior Técnico Profesional* de Elize Annette Cárcamo-Solar, María Francisca Lohaus-Reyes. De igual manera, *Estrategias gerenciales para la optimización de la clase de educación física* de Jonathan Castellanos Quintero. Seguido por Lusmila Carey Ortiz con su exposición sobre la *Formación axiológica para la convivencia escolar*.

Continúa Néstor Fernando Carrillo Martínez con una temática sobre *La educación en la época del cambio climático y el riesgo de extinción masiva*. Así como, Yadyra Y. Márquez estudiando las *Habilidades Metacognitivas en la autogestión del aprendizaje en el proceso de transición hacia una carrera universitaria* y para finalizar, Angela Consuelo Rodríguez Gaitán y Aída Yamile Pachón Fernández en *El uso de las redes sociales en el fortalecimiento de las competencias lectoras*.

En la tercera sección sobre revisiones sistemáticas, están presentes las investigaciones de Walberto Angulo López exponiendo a *Las artes marciales para la construcción de paz desde las instituciones educativas*. Yudis Julieth Arrieta Flórez con el *Desarrollo de habilidades del pensamiento creativo en estudiantes de secundaria* y por último a Rafael Enrique Sandoval Ramos con un estudio sobre *Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía*.

Se culmina esta descripción del número 48 con dos Ensayos, uno de Ríchar José Sosa Villegas sobre las Implicaciones de la lectura y la comprensión crítica: notas de reflexión y Ligia E. Callejas R con la *Integración de la gestión del conocimiento y el talento humano en educación*.

Les damos la gracias a los investigadores que confiaron en nuestro órgano de difusión del Departamento de Pedagogía para publicar sus producciones. Además, estamos muy agradecidos al grupo de evaluadores nacionales e internacionales que nos acompañaron en la revisión de los mismos. Invitamos a los distinguidos lectores a participar en la postulación de manuscritos en este año 2024.

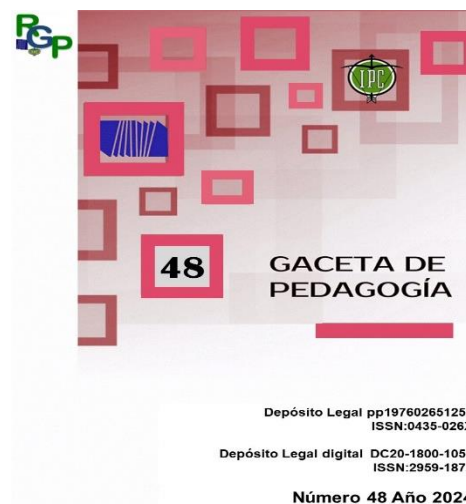
Cuerpo Editorial

Modelo Educativo sustentado en Valores Espirituales para la vida, la autorrealización y trascendencia

Educational Model based on Spiritual Values for life, self-realization and transcendence

Modelo educacional baseado em valores espirituais para a vida, a autorrealização e a transcendência

Modèle éducatif basé sur les valeurs spirituelles pour la vie, la réalisation de soi et la transcendence



 **Franca Peri Giglio**
 francaperi@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador/
 Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.**

Recibido: 27 de noviembre 2023 / Aprobado: 29 de diciembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

La espiritualidad es la cualidad propia de la naturaleza trascendente del ser humano que define su sentido y propósito de vida. La educación juega un rol fundamental en este mecanismo de autoconocimiento y autorrealización ya que su finalidad no es sólo educare - instruir, entrenar- sino también educere -sacar a la luz, hacer salir-. Al respecto, la presente investigación desarrolló un modelo que operacionaliza lo espiritual a través de valores centrados en el autoconocimiento y la emancipación del Ser, e

ABSTRACT

Spirituality is the quality proper to the transcendent nature of human beings that defines their meaning and purpose in life. Education plays a fundamental role in this mechanism of self-knowledge and self-realization since its purpose is not only educare -to instruct, to train- but also educere -to bring to light, to bring out-. In this regard, the present research developed a model that operationalizes the spiritual through values centered on self-knowledge and emancipation of the Self, and incorporates the actors of the

RESUMO

A espiritualidade é a qualidade da natureza transcendente dos seres humanos que define seu significado e propósito na vida. A educação desempenha um papel fundamental nesse mecanismo de autoconhecimento e autorrealização, uma vez que seu propósito não é apenas educare - instruir, treinar - mas também educere - trazer à luz, trazer à tona. A esse respeito, a presente pesquisa desenvolveu um modelo que operacionaliza o espiritual por meio de valores centrados no autoconhecimento e na

RÉSUMÉ

La spiritualité est la qualité de la nature transcendante des êtres humains qui définit le sens et le but de leur vie. L'éducation joue un rôle fondamental dans ce mécanisme de connaissance et de réalisation de soi, puisque son but n'est pas seulement educare - instruire, former - mais aussi educere - mettre en lumière, faire ressortir. À cet égard, la présente recherche a développé un modèle qui opérationnalise la spiritualité à travers des valeurs centrées sur la connaissance de soi et l'émancipation du moi, et qui intègre les acteurs du



incorpora a los actores del hecho educativo como participantes activos del proceso en el marco de la educación permanente. El diseño se nutrió de referencias exitosas en el mundo donde las prácticas pedagógicas desarrollan cualidades que promueven la integridad y autonomía. Se concluyó que esta propuesta podrá validarse en tanto evidencie transformación interna y externa de los involucrados, en las instituciones y espacios de la sociedad de la cual forman parte.

educational process as active participants in the process within the framework of lifelong education. The design was nourished by successful references in the world where pedagogical practices develop qualities that promote integrity and autonomy. It was concluded that this proposal can be validated as long as it evidences internal and external transformation of those involved, in the institutions and spaces of the society of which they are part.

emancipação do eu, e incorpora os atores do processo educacional como participantes ativos do processo dentro da estrutura da aprendizagem ao longo da vida. O projeto foi alimentado por referências bem-sucedidas no mundo em que as práticas pedagógicas desenvolvem qualidades que promovem a integridade e a autonomia. Concluiu-se que essa proposta pode ser validada desde que evidencie a transformação interna e externa dos envolvidos, nas instituições e nos espaços da sociedade da qual fazem parte.

processus éducatif en tant que participants actifs au processus dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. La conception a été nourrie par des références réussies dans le monde où les pratiques pédagogiques développent des qualités qui promeuvent l'intégrité et l'autonomie. Il a été conclu que cette proposition peut être validée tant qu'elle témoigne d'une transformation interne et externe des personnes impliquées, dans les institutions et les espaces de la société dont elles font partie.

Palabras Clave: Espiritualidad, Autorrealización, Autoconocimiento, Valores Espirituales, Modelos Educativos, Pedagogía del Ser, Educación Permanente

Key words: Self-realization, Self-knowledge, Spiritual Values, Educational Models, Pedagogy of Being, Continuing Education

Palavras-chave: Autorrealização, Autoconhecimento, Valores Espirituais, Modelos Educacionais, Pedagogia do Eu, Educação ao Longo da Vida

Mots-clés: Réalisation de soi, connaissance de soi, valeurs spirituelles, modèles éducatifs, pédagogie du soi, éducation tout au long de la vie.

INTRODUCCIÓN

Los vertiginosos cambios que se observan desde hace décadas en los distintos rincones del planeta, están acelerando los niveles de incertidumbre hacia el futuro en las personas cuyos modos de vivir creían replicables y por ende, seguros y predecibles de una generación a la siguiente. Aunado a lo anterior, las estadísticas mundiales (WHO, World Health Organization, 2019; UNODC, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2020; UNESCO, 2020; OMS, Organización Mundial de la Salud, 2023, Fortune Business Insights, 2019), evidencian un deterioro sostenido de la salud mental y emocional de la población. Los niveles de depresión y suicidio han aumentado, al igual que la adicción de sustancias ilícitas y medicamentos en jóvenes y adultos en edad activa.

Investigaciones demuestran que esta realidad tiene una relación directa con la falta de sentido, significado y propósito en la vida, siendo Estas dimensiones de la espiritualidad. Entre ellas, destaca el estudio titulado "Attachment Style, Spirituality, and



Depressive Symptoms Among Individuals in Substance Abuse Treatment" -Estilo de Apego, Espiritualidad y Síntomas de Depresión entre Individuos en Tratamiento de Abuso de Sustancias- (Díaz, Horton y Malloy, 2014). Estos autores evidenciaron además, que el fomentar los talentos creativos de las personas (pintar, escribir), ofrecer oportunidades de servir a los demás, ayudarles a conectar con los valores fundamentales y su verdadero yo, y practicar la oración y la meditación les ayudaba a descubrir su propósito y significado últimos como parte de su proceso de recuperación.

Al respecto, esta investigación tuvo como propósito aportar elementos desde la perspectiva pedagógica a través del diseño de una propuesta de Modelo Educativo para la Vida, sustentado en los Valores Espirituales que develan la esencia del ser humano, su autorrealización y trascendencia en el marco de la educación permanente. El estudio se nutrió de los aportes sobre pedagogía espiritual de Harlos (2000), Burguet (2014), Erenchinova y Proudchenko (2018), la pedagogía del Ser (Caballero, 2017), y tomó elementos pragmáticos de exitosos modelos educativos como el de Finlandia. Si bien en éstos no se habla en concreto de implementar valores espirituales, ambos se sustentan en la premisa del bienestar personal, y destacan que educar es el proceso de ser feliz consigo mismo, partiendo por reconocer las potencialidades verdaderas y únicas de cada persona.

Por último, se concluyó que para evidenciar la efectividad y validez de este modelo una vez aplicado, se sugiere desglosar los valores espirituales en competencias e indicadores que describan la transformación interior y sus manifestaciones en términos de cambios de conducta observables. La búsqueda de sentido y propósito en la vida requiere de la libertad interior que surge al abrazar los opuestos y las contradicciones internas, y devela el poder que habita en cada persona. Esto impulsa a buscar nuevos modos y vivencias que respondan a su realización personal, y no a los mecanismos clásicos de supervivencia que la sociedad ha impuesto dentro de parámetros considerados por ella como seguros.

Consideraciones sobre la Espiritualidad y la Educación ante los Retos Actuales.

Los avances en inteligencia artificial, los desarrollos tecnológicos cada vez más presentes en la realidad cotidiana, y las facilidades de acceso a la información a través

de internet están transformando la humanidad a una velocidad nunca antes experimentada, e incluso reemplazando a las personas en funciones y tareas que hasta no hace mucho le eran propias. Sin embargo, todo este progreso no ha logrado -por lo pronto- descifrar la naturaleza espiritual del ser, comprender su dimensión más allá del cuerpo y sus formas, ni replicar la capacidad de plasmar en el mundo la huella única e irrepetible alineada con su propósito de vida.

Si educar es un acto humano, y “lo más humano en el humano es la experiencia espiritual” (Puga Cobá y otros, 2023, p. 3551), la educación debería coadyuvar en el desarrollo integral del ser, y asumir de esta manera el rol determinante que le corresponde, como lo dice su etimología. *Educare*: “criar”, “moldear”, “formar”, “instruir o entrenar”, se refiere a una función adaptativa a la sociedad y reproductora de los modelos tradicionales, mientras que *Educere*, “hacer salir”, “sacar a la luz”, “extraer de dentro hacia fuera” lo que somos, sentimos, deseamos y (Bass and Good, 2008), se corresponde con la búsqueda interior, el autoconocimiento, sacar a la luz el potencial único de cada persona, y desde allí responder con originalidad ante los retos actuales, en vez de insertarse de manera sumisa e inconsciente a los contenidos ideológicos y culturales que imponen hábitos de consumo o de pensamiento como, por ejemplo, la web y los medios de comunicación en general (Morduchowicz y Tedesco, 2006).

Lo anterior implica el desarrollo de una pedagogía del ser, de la Interioridad (Burguet, 2014) entre seres interdependientes, que trascienda valores contraculturales como la competitividad, el individualismo, la superioridad, el ritmo acelerado, la posesividad y el poder. Por ello no es de extrañar que hoy en día niños y jóvenes se midan a sí mismos con respecto a parámetros externos, generando una gran infelicidad en la búsqueda constante de aceptación. Andrade y otros (2021) destacan en una investigación financiada por UNICEF, que uno de cada tres adolescentes pasa un número de horas muy elevado en internet y las redes sociales, siguiendo a tiktokers, influencers, youtubers, lo cual afecta su interacción con el entorno familiar, su propio equilibrio emocional y autoconcepto.

En resumen, la educación no puede limitarse a la capacitación de individuos para insertarlos en el aparato productivo y cumplir con lo que se les exija de manera eficiente.

El desarrollo integral incluye lo humano, y en especial lo espiritual. Esta tarea significa un salto de consciencia hacia niveles de empoderamiento, conexión y libertad que chocan con las tendencias de la sociedad actual. El éxito del sistema educativo se logra al comprender la magnitud de lo que significa “ser un humano” en términos de autoconocimiento, transformación y autorrealización. Un individuo con estas características sabrá reconocer la verdad del engaño, integrar lo que es y realizar lo que desea ser.

La Paradoja de los Modelos Educativos Exitosos a Nivel Mundial

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), realizan evaluaciones periódicas de manera independiente sobre los resultados educativos de muchos países. En particular, la citada organización creó PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) para diagnosticar las habilidades en el pensamiento crítico, matemáticas, ciencias y lectura de jóvenes de 15 años en más de 65 países que representan el 90% de las economías del mundo. El hecho de que este programa se circunscriba a la evaluación de conocimientos de tipo intelectual (Rindermann, 2007), ha hecho que sistemas educativos tan diversos como China y Finlandia hayan arrojado resultados positivos, a pesar de tener modelos pedagógicos muy distintos.

En el caso de Finlandia, existe un plan de estudios muy básico que sirve de marco de referencia y se otorga autoridad a los docentes para completarlo. Estos son profesionales con un alto nivel académico, que deben pasar por distintas pruebas para poder ser admitidos en las universidades formadoras, y son muy bien pagados y respetados en el entorno social. La evaluación sumativa es escasa, y se enfoca más en informar a los alumnos cómo van sus propios avances que en mostrar a los padres las calificaciones de sus hijos. La autoevaluación es predominante. El alumno estima su nivel de participación y esfuerzo en el logro de las actividades realizadas y asume el compromiso de completar lo que se requiera para alcanzar el objetivo de aprendizaje. En pocas palabras, Finlandia promueve no solo el dominio cognitivo sino el desarrollo de la persona en su totalidad (Finnish National Board of Education, 2003).

Se destaca al respecto el análisis crítico de la literatura, los medios, los contenidos de estudio, lo cual sienta las bases del modelo finlandés: el bienestar y la seguridad del ser humano. También promueve el desarrollo de destrezas como la capacidad de expresar emociones de manera no violenta, el coraje para expresarse y asumir responsabilidad personal, el sentido de comunidad de la cual recibe y ofrece apoyo, el sacar a la luz y reconocer problemas y limitaciones para buscar ayuda, la capacidad de hacer cara a la inseguridad que generan los cambios y el sentar las bases para nuevas oportunidades. Como puede verse, este modelo se enfoca en el desarrollo integral del estudiante y reconoce las dimensiones cognitivas, sociales, morales, emocionales y espirituales de la educación (Tirri, 2011).

Por su parte, la manera de abordar la educación en el modelo chino es muy distinta, aun cuando los resultados a nivel cognitivo hayan colocado a China también entre los 10 primeros países a nivel mundial. Desde el punto de vista histórico, el sistema educativo se ha caracterizado por el rigor, la disciplina, el esfuerzo y la memorización. Existe una presión considerable por parte de los padres y la sociedad por obtener calificaciones altas y de esta manera lograr ingresar en las universidades y al mercado laboral profesional. Las jornadas diarias de clases rondan las ocho horas y al terminar, el estudiante debe proseguir en casa con las tareas asignadas.

Existen exámenes anuales estandarizados a nivel nacional para poder acceder a las universidades. Una de las críticas más fuertes hacia este sistema reside en la intensa presión que sufren los estudiantes de quienes se espera que cumplan con las expectativas familiares y sociales, lo cual ha generado problemas de salud mental y emocional en términos de estrés y relaciones interpersonales basadas en la competencia. La otra crítica se refiere al escaso tiempo dedicado a las actividades artísticas, deportivas y de desarrollo de la creatividad (Team MRM, 2023).

De lo anterior se puede concluir que un modelo educativo exitoso es el que promueve y consolida valores espirituales básicos tales como el bienestar y la felicidad del ser humano. En otras palabras, es aquel en el cual todos los actores involucrados tienen la oportunidad de explorar sus talentos y necesidades, de convivir desde la cooperación que nutre, de transitar el camino del autoconocimiento, de reconocer e

integrar sus limitaciones internas y externas, de empoderarse hasta encontrar el propósito personal de vida disfrutando al mismo tiempo del proceso y sus resultados.

Espiritualidad y Valores Espirituales

El modelo educativo que se propone en este estudio se sustenta en el desarrollo de la dimensión espiritual propia y exclusiva del ser humano, entendiendo por espiritualidad, la “cualidad trascendente del Ser a la cual podemos acceder en la medida en que nos hacemos conscientes de lo que somos” (Peri, 2021, p.18). Esto significa darse cuenta, reconocer, integrar y trascender las historias, cargas y programas que cada ser humano lleva consigo, lo cual por cierto no es algo que ocurre de un día para otro; es un proceso que dura toda la vida, que requiere de voluntad y acompañamiento mutuo en espacios como el que ofrece el sistema educativo. En este convergen las condiciones necesarias y los momentos que pueden ayudar al florecimiento del Verdadero Ser dentro de cada persona, lo que significa según resume Rovira (2017), vivir a partir de sus capacidades y no de las creencias que le limitan.

Lo espiritual se define entonces como la naturaleza esencial de cada ser humano que urge por manifestarse en toda su plenitud: al igual que una semilla que contiene en su interior las condiciones para ser una planta, cada persona lleva intrínsecamente el deseo y la aspiración profunda de desarrollar su Ser único e irrepetible que le da sentido a su existencia. La dinámica de este proceso se expande en tres direcciones: “hacia el interior de uno mismo en búsqueda de *sentido*; hacia el entorno en búsqueda de *conexión*; hacia el más allá en búsqueda de *trascendencia*” (Galiana, Oliver, Gomis, Barbero y Benito, 2014, p.3)

Para efectos de esta investigación, las explicaciones anteriores contextualizan el significado del término, pero esto no es aún suficiente para hacerlo comprensible y aplicable, sobre todo en el campo educativo. Al respecto, Harlos (2000) reconociendo que las muchas definiciones de espiritualidad que han proliferado, influidas por el contexto socio-cultural, religioso y no religioso, descubre en todas ellas un aspecto en común que las permea y unifica: los valores espirituales, caracterizados por “trascender la experiencia humana hacia nuestro valor último” (p. 615). Los valores permiten entonces

materializar lo que parecía intangible de ver y medir, por ende, describir y operacionalizar su significado y alcance como se propone en este modelo.

Se proponen los siguientes valores: Integridad Interior, Amor hacia sí mismo, Autovaloración, Compasión, Voluntad o Coraje, Conexión, Amistad, Felicidad, Gratitud, Honestidad, Humildad, Vulnerabilidad, Perdón, Sacralidad, Sensibilidad, Servicio, Silencio, Trascendencia. Como puede verse, estos abarcan una dimensión más profunda y transformadora que los valores morales. La moralidad tiene una orientación social, que procura adaptar el comportamiento externo de una persona para la convivencia armónica ajustada a los modos de vivir de una sociedad determinada. En cambio, los valores espirituales tienen una orientación íntima, centrada en la autoobservación, el hacerse consciente, la aceptación, transformación, en un proceso que “representa la base de la autoexistencia, ese núcleo armónico del estado externo e interno del individuo” (Erenchinova y Proudchenko, 2018, p.2)

Presentación del Modelo Educativo sustentado en Valores Espirituales para la vida, la Autorrealización y la Trascendencia, MEVAT

En principio, esta propuesta se enmarca en la pedagogía del Ser, por cuanto el principal objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la persona a través de un proceso interior de autoconocimiento que devela, disuelve, abraza e integra contradicciones, luces y sombras para progresivamente alinear al ser humano con su sentido y propósito de vida y ofrecerse al mundo en plenitud, armonía, paz, coraje y amor. Caballero (2017), agrega que este Ser es una “parte esencial de un SER más íntegro: la naturaleza, el universo. Ese SER es el que vamos construyendo en la medida que interactuamos, que vivenciamos, que experimentamos, que nos relacionamos” (p. 5).

Es por ello que este modelo MEVAT se desarrolla bajo la premisa de la educación permanente, para toda la vida y todos los actores. Lo que se propone en pocas palabras es que todos asuman su condición de aprendices, porque la evolución humana no tiene fin. Dicho de otra forma, si bien es cierto que son los estudiantes quienes se matriculan cada año escolar y no sus padres ni tampoco los docentes, también es un hecho que el autoconocimiento y la autorrealización no se detiene para nadie; es un proceso que se

sigue nutriendo a lo largo de la vida y sus circunstancias. Esto equivale a un cambio de paradigma, en el cual cada quien asume con humildad y perseverancia el compromiso de crecer espiritualmente y ser feliz, ayudado y apoyado por el resto de actores del hecho educativo y los sectores de la sociedad. Uno de estos soportes son las instituciones formadoras de docentes, por cuanto están equipadas para preparar, hacer seguimiento, investigación, diseñar cursos de pre, post grado y extensión, y desarrollar actividades en el área espiritual, dirigidos a estudiantes, egresados, representantes y comunidades.

Entonces, el modelo propone que cada padre y docente se comprometa y asuma la puesta en práctica de valores espirituales en su día a día, comparta y a la vez apoye a otros en sus procesos, y se permitan a sí mismos vivenciar los beneficios que aportan los cambios generados en su vida y la de su entorno. Y es que, si todo padre desea una educación de excelencia para sus hijos, y todo docente desea tener estudiantes motivados y exitosos, ellos también necesitan trabajar su interioridad poniendo en práctica los valores espirituales. La educación desde esta perspectiva es un beneficio para todos y un compromiso compartido.

La dimensión cognitiva es también fundamental en esta propuesta. El aprendizaje necesita hacerse interesante, atractivo, debe despertar la curiosidad y el trabajo en equipo. Que sean los mismos estudiantes quienes propongan los proyectos a desarrollar, y desde allí apoyar la investigación explicando, estimulando la búsqueda de información adicional y aclarando los conocimientos que se requieran. El protagonismo que se le otorga al alumno de esta manera, facilita la creación de oportunidades para descubrir no sólo sus inclinaciones, talentos, sino también deficiencias y debilidades bien sea intelectuales, emocionales, materiales, etc. que irán surgiendo en el proceso. Por su parte, las comunidades locales, los centros de producción públicos y privados, e incluso el entorno natural, todos ellos se constituyen en oportunidades de aprendizaje, ampliándose así la concepción tradicional del aula y del recinto escolar. Todo lo anterior se traduce en un curriculum donde la dimensión cognitiva se centra en el pensamiento crítico de sí mismo y de su realidad.

Lo anterior se traduce en un curriculum flexible y básico donde el estudiante tiene libertad de proponer e investigar lo que sea para él importante, y un docente que por una

parte complementa el proceso facilitando la comprensión de las bases teóricas que se requieran, y por la otra tenga la libertad de innovar y añadir los contenidos adicionales que garanticen la formación en las distintas áreas del conocimiento. Mención especial y fundamental dentro del modelo MEVAT es el docente. Es imperativo reivindicar de una vez por todas esta profesión y transformar la visión que la sociedad tiene de ella. Para una educación de calidad se requiere ofrecer los mejores salarios, revisar la calidad tanto de los formadores como de la formación en las universidades, seleccionar de manera rigurosa a los futuros candidatos a docente considerando no solo su capacidad intelectual sino también el equilibrio emocional y disposición vocacional.

La dimensión espiritual en esta propuesta, relacionada con la realización del Ser de todos los participantes en el hecho educativo, tiene una presencia visible y constante en las actividades diarias. Por una parte, cada valor se trabaja de manera concreta en el aula en un espacio y momento determinado, y en paralelo, se pide mantener en observación el desarrollo del mismo mientras transcurre la jornada. La transversalidad es activa, consciente, e involucra una revisión periódica de sí mismo de manera personal o colectiva. Los valores espirituales son conocidos por todos, se verbalizan y socializan. Por ejemplo, con el valor Integridad Interior, al finalizar el día luego de trabajar en el proyecto grupal, cada alumno se autoevalúa y expresa cómo fue su desempeño –“me distraje mucho” “no fui muy efectivo” “me hubiese gustado profundizar más pero no hubo tiempo”- y él mismo públicamente se impone los correctivos que sean necesarios para lograr el objetivo.

Otro ejemplo para el valor Servicio, durante la ejecución de su proyecto en la comunidad se le pregunta al estudiante si se sintió cómodo al ayudar a sus compañeros y al entorno, si sintió alegría, satisfacción, logro o, todo lo contrario. En ese caso el docente toma un tiempo y ayuda al estudiante a recordar y percibir dentro de sí la expresión de gratitud de quienes recibieron los beneficios de su proyecto. Y así, los siguientes valores se van insertando de manera concreta en el día a día, y la profundidad de cada uno se va haciendo palpable con la madurez que llega con los años: Integridad Interior, Amor hacia sí mismo, Autovaloración, Compasión, Voluntad o Coraje, Conexión,



Amistad, Felicidad, Gratitud, Honestidad, Humildad, Vulnerabilidad, Perdón, Sacralidad, Sensibilidad, Servicio, Silencio y Trascendencia.

Son variadas las actividades para trabajar estos valores. *Amistad, Conexión y Felicidad*: juegos, visitas a ambientes naturales. *Autovaloración*: reflexiones en grupo, expresar valoración hacia el otro. *Amor hacia sí mismo, Integridad Interior*: observación y respiración de las emociones, expresión de sus pensamientos y el reconocer sus limitaciones. *Silencio*: Practicar el silencio, la escucha interior y sensibilidad, bien sea dentro del aula o en espacios naturales. *Gratitud*: Expresarla durante momentos dedicados para este ritual y sentir la gratitud de otros cuando la expresan entre sí. *Sensibilidad*: explorar libremente diferentes actividades artísticas. *Sacralidad*: Valorar el propio cuerpo y demostrarlo con el cuidado que merece. *Servicio*: Planificar y ejecutar actividades de servicio y al finalizar, describir los sentimientos y emociones que estas actividades generan dentro de sí.

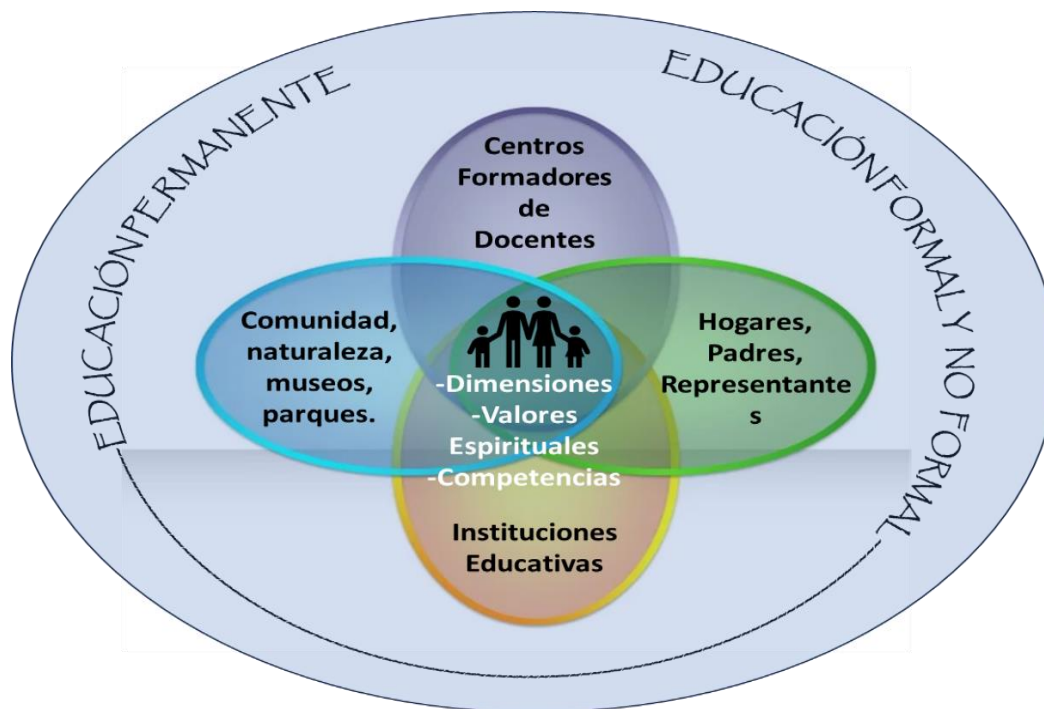
Trascendencia: promover la conversación de temas como la vida y la muerte, especialmente cuando fallece un ser querido, recordar el privilegio de estar vivos. Leer y comentar historias de vida de personajes exitosos que vencieron adversidades. Voluntad, Coraje: ejecutar actividades en colectivo o individuales que representen retos a vencer. Poner a prueba de manera consciente limitaciones internas y evaluar los resultados. Recordar que la vida es en buena parte ensayo y error. Aplaudir los éxitos, y valorar los esfuerzos durante el proceso. *Perdón*: practicar el “ponerse en la piel del otro”, desarrollar la capacidad de sentir y quedarse con la emoción para liberarla.

Se destaca por último dentro de este modelo el carácter progresivo de la espiritualidad en cada nivel y etapa del proceso educativo, por ello la necesidad de desarrollar prácticas que permitan profundizar en los valores mencionados, adaptándolas a la edad en el caso de los estudiantes. Para los adultos -padres, representantes, docentes- se propone realizar talleres donde se aborden los valores espirituales y se establezcan cronogramas consensuados para reencuentros y actividades de servicio diversas que sirvan de crecimiento en conjunto. Las instituciones formadoras de docentes pueden jugar un rol fundamental en el acompañamiento, seguimiento y evaluación de estos eventos, constituyéndose incluso en posibles líneas de investigación en el área.

El modelo puede visualizarse como sigue:

Figura 1

Modelo Educativo sustentado en los Valores Espirituales para la Vida, la Autorrealización y la Trascendencia MEVAT



CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los elementos innovadores de la propuesta presentada es la premisa de que todos los actores involucrados en el hecho educativo se consideran estudiantes. El principio de educación permanente ofrece la oportunidad para todos de seguir creciendo, evolucionando y mejorando en la relación consigo mismo y con el mundo. Por otra parte, reconocer que los procesos de autoconocimiento y autorrealización son eternos, ayuda a cada actor del modelo a desarrollar la humildad, la vulnerabilidad y la compasión. Y cuando esta verdad es compartida por todos, se convierte en un catalizador, una herramienta adicional de apoyo mutuo y en la materialización del valor de la conexión y la trascendencia colectiva.

Otro elemento fundamental que aborda la propuesta es la evaluación y validación del modelo. En principio, es necesario comprender que se habla de procesos que requieren tiempo, por lo que la observación de resultados en términos de transformación puede evidenciarse en el transcurso de los años de escolaridad y en todos los actores involucrados. Los valores espirituales son operacionalizables en competencias e indicadores de transformación interna, referida al autoconocimiento y amor propio, y externa a través de acciones concretas de empoderamiento en términos de cambios de conducta, percepción de sí mismo y de la realidad, logros, resiliencia, entusiasmo por vivir, adaptabilidad, reconocimiento de sus limitaciones y cualidades y conciliación entre sus aspiraciones y su realidad.

Por último, la búsqueda de sentido y propósito en la vida es un proceso continuo, progresivo que requiere de paciencia y de libertad para abrazar los opuestos que generan las contradicciones internas, y así develar el poder que habita en cada persona. Esto implica también la libertad de experimentar nuevos modos de vivir que respondan al propósito personal, y por ende generen estados de realización y plenitud que trasciendan los mecanismos clásicos de supervivencia que la sociedad ha impuesto dentro de parámetros considerados por ella como seguros.

CONFLICTO DE INTERÉS

La autora declara la no existencia de potenciales conflictos de interés con respecto a la investigación, autoría y publicación de este artículo.

REFERENCIAS

- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. Madrid: UNICEF España.
- Bass, R. and Good, J. (2008). Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System? <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724880.pdf>
- Burguet, M. (2014). Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 56, p. 60-74.
- Caballero, C. (2017). Pedagogía de la Significación y Pedagogía del SER. AbacoenRed <https://acortar.link/gC7IR1>



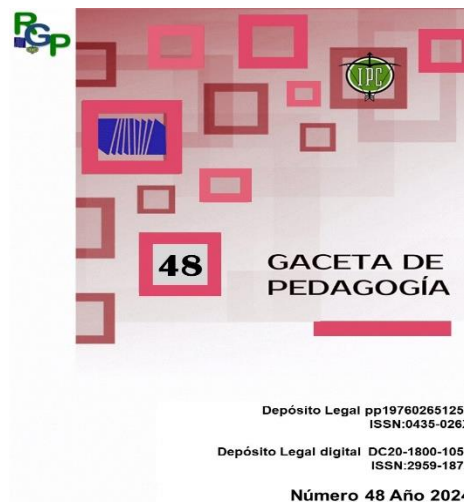
- Díaz, N., Horton, E. y Malloy, T. (2014). Attachment Style, Spirituality, and Depressive Symptoms Among Individuals in Substance Abuse Treatment. *Journal of Social Service Research*, 40:3, pp 313-324
- Erenchinova, E. y Proudchenko, E. (2018). Spirituality and Moral Values. SHS Web of Conferences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001050>
- Fortune Business Insights (2019). The global antidepressants market size. <https://www.fortunebusinessinsights.com/antidepressants-market-105017>
- Galiana L., Oliver A., Gomis C., Barbero J., Benito, E. (2014). Cuestionarios de evaluación e intervención espiritual en cuidados paliativos: una revisión crítica. *Med Paliat*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medipa.2013.02.003>.
- Harlos, K. (2000). Toward a Spiritual Pedagogy: Meaning, Practice, and Applications in Management Education. *Journal of Management Education*, Volume 24, Issue 5 <https://doi.org/10.1177/105256290002400506>
- Morduchowicz, R., Tedesco, J.C. (2006). El Papel de los Medios de Comunicación en la Formación de la Opinión Pública En Educación. UNESCO- Sede Regional Buenos Aires. <https://acortar.link/ZaJfpY>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito - UNODC (2020). Informe Mundial sobre las Drogas 2020 de la UNODC. <https://acortar.link/7XctZE>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Organización Mundial de la Salud -OMS (2023). Depresión. <https://acortar.link/qwc441>
- Finnish National Board of Education (2003). National Core Curriculum for Upper Secondary Schools <https://acortar.link/VGh3k5>
- Peri G., F. (2021). Epistemología de la Espiritualidad. *Revista de Investigación* N° 103 Vol. 45, Mayo-Agosto, pp 13-38.
- Puga Cobá, y otros (2023). Espiritualidad y educación. Espiritualidad, nuevo paradigma para todo Modelo Educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3551-3581.
- Rindermann, H. (2007). The g-factor of international cognitive ability comparisons: the homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European Journal of Personality*, 21(5), 667-706.
- Rovira, Á. (2017). Capacidades y Creencias. <https://acortar.link/v8sVeN>
- Team MRM (July 23, 2023). "Education System in China: History, Structure, Development, Reforms, and Challenges." in Domain of Mizanur R Mizan. <https://acortar.link/YBY6QX>
- Tirri, K. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, Volume 50, Issue 3, pp. 159-165.
- UNESCO (2020). Global Education Monitoring (GEM) Report 2020. <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-gem-report-2020>
- WHO (2019). Suicide in the World. Global Health Estimates. apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf

Voces y visiones en la construcción curricular: perspectivas autobiográficas en la Educación Superior Técnico Profesional de Chile

Voices and Visions in Curriculum Construction: Autobiographical Perspectives in the Chilean Higher Technical Professional Education

Vozes e Visões na Construção do Currículo: Perspectivas Autobiográficas no Ensino Superior Técnico-Profissional do Chile

Voix et visions dans la construction du curriculum: perspectives autobiographiques dans l'enseignement technique et professionnel supérieur au Chili



 **Elize Annette Cárcamo-Solar**
elize.carcamo@uchile.cl

Universidad de Chile, Santiago, Chile

 **María Francisca Lohaus-Reyes**
maria.lohaus@udp.cl

Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

Recibido: 13 de diciembre 2023 / Aprobado: 10 de enero 2024 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN	ABSTRACT	RESUMO	RÉSUMÉ
Los procesos de diálogo y construcción curricular en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile han sido poco explorados, especialmente desde la experiencia vivida, relatada por sus protagonistas. La experiencia vivida (<i>currere</i>) constituye currículum y se reconoce en la autobiografía, como la forma	The processes of dialogue and curriculum construction in Higher Technical Professional Education in Chile have been little explored, especially from the lived experience related by the protagonists. The lived experience (<i>curre</i>) and autobiography is recognized as the main way of investigating curricular praxis. The	Os processos de diálogo e de construção curricular no Ensino Superior Técnico-Profissional no Chile têm sido pouco explorados, especialmente a partir da experiência vivida. A experiência vivida (<i>curre</i>) constitui o currículo e a autobiografia é reconhecida como a principal forma de investigação da praxis curricular. O obje-	Les processus de dialogue et de construction du curriculum dans l'enseignement supérieur technique et professionnel au Chili ont été peu étudiés, en particulier du point de vue de l'expérience. L'expérience vécue (<i>curre</i>) constitue le curriculum et l'autobiographie est reconnue comme la principale forme

de investigar la praxis curricular. El objetivo del trabajo fue construir dialógicamente el autoco-nocimiento y recono-cimiento de experiencias de dos constructoras curriculares de institu-ciones de Educación Superior Técnico Profesional, ubicadas en dos ciudades chilenas, para conocer -desde sus discursos- elementos y prácticas institucionales que favorecen, obstaculizan o diferencian una praxis curricular sensible a los contextos donde se despliega. A través del ejercicio autobiográfico se cuestiona la tecnificación, se develan diversos elementos que constituyen un aporte para la auto-comprensión y el aprendizaje dialógico de la construcción curricular, llamando a apartar los ojos del currículum estandarizado, la instrucción y los objetivos.

objective of the work was to construct dialogically the self-knowledge and the recognition of experiences of two curriculum builders of Higher Technical Professional Education institutions, located in two Chilean cities, in order to know -from the discourses- elements and institutional practices that favor, hinder or differentiate a curricular praxis sensitive to the contexts where it is developed. Through the autobiographical exercise, technification is questioned and various elements are unveiled that constitute a contribution to self-understanding and dialogic learning of curriculum construction, calling to turn our eyes away from the standardized curriculum, instruction, and objectives.

tivo do estudo foi construir dialógicamente o autocon-hecimento e o recon-hecimento das experiên-cias de dois construtores de currículo de instituições de Ensino Técnico Superior Profissional, localizadas em duas cidades chilenas, a fim de descobrir - a partir dos discursos - elementos e práticas institucionais que favorecem, dificultam ou diferenciam uma praxis curricular sensível aos contextos em que é implementada. Através do exercício autobiográfico, a tecnificação é questionada e são revelados vários elementos que constituem um contributo para a auto-compreensão e a aprendizagem dialógica da construção do currículo, apelando a um afastamento do currículo, da instrução e dos objetivos estandardizados.

d'investigation de la praxis curriculaire. L'objectif de l'étude était de construire de manière dialogique la connaissance de soi et la reconnaissance des expériences de deux concepteurs de curriculum provenant d'institutions d'enseignement technique professionnel situées dans deux villes chiliennes, afin de découvrir - à partir des discours - les éléments et les pratiques institutionnelles qui favorisent, entravent ou différencient une praxis curriculaire sensible aux contextes dans lesquels elle est déployée. L'exercice autobiographique permet de remettre en question la technification et de révéler divers éléments qui contribuent à la compréhension de soi et à l'apprentissage dialogique de la construction du curriculum, en appelant à détourner le regard du curriculum, de l'enseignement et des objectifs standardisés.

Palabras clave:

Construcción curricular, Educación Superior Técnico Profesional, Autobiografía

Key words:

Curriculum construction, Higher Technical Professional Education, Autobiography

Palavras-Chave:

Construção do currículo, Educação Profissional Técnica de Nível Superior, Autobiografia

Mots clés:

Construction du curriculum, Enseignement technique professionnel supérieur, Autobiographie

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio es comprender las experiencias y vivencias de profesionales de la construcción curricular en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile (en adelante ESTP), desde una perspectiva autobiográfica, reconociendo elementos y prácticas que favorecen u obstaculizan una praxis curricular sensible a los contextos, superando los límites de la racionalidad curricular técnica-positivista, que permea los procesos de construcción curricular actuales.

El estudio busca aportar a un desarrollo de una praxis curricular que considere la diversidad de contextos donde se despliega la Educación Superior Técnico Profesional

en Chile, promoviendo diálogo y reflexión entre los profesionales encargados de la construcción curricular, consolidando su autonomía e independencia intelectual. Para ello, la autobiografía (Grumet, 1988; Miller y Macedo, 2018) será la metodología de indagación y análisis. Al pensar de manera autobiográfica, los profesionales crean espacios de libertad subjetiva para consolidar su autonomía profesional (Cárcamo-Solar et al., 2023), más específicamente su independencia intelectual (Pinar, 1995). Se desea comprender los procesos de construcción curricular más allá de lo técnico (Pinar, 2016), explorando las experiencias de quienes diseñan el currículum, deciden lo que los y las estudiantes deberían aprender y la relación de la formación técnico profesional con la vida.

En los próximos apartados se abordará la evolución del Marco de ESTP en Chile, adaptándose a las demandas económicas, sociales y políticas. Se discutirá cómo su construcción curricular es un proceso complejo, que debe considerar aspectos técnicos y prescriptivos, experiencias y perspectivas de quienes diseñan y desarrollan estos programas. Por último, se finaliza con una breve referencia al currículum como texto autobiográfico, reflexionando cómo esta perspectiva permite mayor comprensión de la complejidad y trascendencia de la ESTP, así como una mayor conexión con la realidad social y laboral de Chile.

Educación Superior Técnico Profesional en Chile

Hoy la educación prepara personas que transitan para formar parte de las estructuras económicas y productivas de la sociedad, diversificándose y complejizándose (Sanhueza, Cortés y Gallardo, 2014). En la educación superior hay dos orientaciones: una de cariz más teórico, para investigación académica o ejercicio de profesiones altamente capacitadas -la enseñanza universitaria- y otra enfocada en lo práctico, con ocupaciones específicas e inserción laboral más rápida -la educación superior técnico profesional- cuyas carreras no superan los tres años de duración (Sanhueza et. al., 2014; UNESCO, 2011). La Educación Técnica Profesional (ETP) promueve trayectorias continuas desde el sistema educativo hacia el mundo laboral (Buitrón y Paola, 2018), abarcando formación en oficios, educación secundaria y educación superior (Ministerio

de Educación y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Santiago, 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010).

En Chile, la Educación Técnica tuvo un carácter democratizador y desarrollista, según la Reforma Educacional impulsada por el gobierno de Frei Montalva (Schneider, 2010). Vinculada directamente al crecimiento económico y prescindiendo de otros posibles componentes, como el acceso a saberes no instrumentales o la formación para la ciudadanía. En conjunto con la reforma de la educación media técnico profesional, se abrió un gran número de instituciones de Formación Técnico Profesional, algunas vigentes hasta la actualidad, como el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP), el Departamento Universitario Obrero y Campesino (DUOC), Educación de Adultos y Educación Sindical, entre otros (Ministerio de Educación-MINEDUC, 2015).

En 1981, durante la dictadura de Augusto Pinochet, la Educación Superior y Técnica se desligan de lo estatal, con instituciones autónomas en regiones. Posteriormente, se crean dos tipos de instituciones: los Institutos Profesionales (IP), que otorgan títulos profesionales -no conducentes a grado académico- y técnicos de nivel superior y los Centros de Formación Técnica (CFT), que entregan títulos técnicos de nivel superior. Este tipo de instituciones son, en su mayoría, entidades privadas que pueden perseguir fines de lucro (Sanhueza de la Cruz, 2015). Sólo en el año 2016, se aprobó la ley para la creación de Centros de Formación Técnica estatales, con el fin de aumentar la oferta técnica en regiones, articular la formación superior técnico profesional con la educación media técnico profesional y relevar la valoración social y el rol de la formación técnica (MINEDUC, 2018).

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2010), la educación técnica y los sistemas de capacitación son medio idóneo para aprovechar talentos y mejorar competencias que aseguran el éxito de sus estudiantes en el mercado laboral, conectando aprendizajes, lugares de trabajo y el desarrollo de la comunidad (Banco Interamericano de Desarrollo, 2016). Para ello, diversas orientaciones, como el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MINEDUC y UNESCO-Santiago, 2018), propenden que cada institución despliegue su desarrollo a través de la apropiación y la

contextualización, trabajando con profesionales del curriculum, equipos docentes y actores clave.

Diseño curricular en educación Superior Técnico Profesional en Chile

Para que la ESTP se desarrolle según los desafíos del contexto global, debe concordar con el sector productivo del país, adaptándose a las demandas que ese sector realiza para la formación de capital humano (Aritio y Planells, 2009). Por ello la construcción curricular de la ESTP adhiere al modelo formación por competencias, posteriormente validadas por el sector productivo, que además provee de profesionales para llevar a cabo el proceso formativo, resguardando la producción de los resultados deseados de acuerdo al rol que posee el Técnico en la organización donde se desempeña (Barrientos Delgado y Navío Gámez, 2015)

Así la ESTP se plantea vincular estrecha y permanente lo realizado en niveles mesocurriculares y microcurriculares, lo que es fundamental para asegurar la incorporación de las necesidades del contexto laboral en su dinamismo. Ruiz (2016) plantea, siguiendo a Stenhouse, que la perspectiva técnica es insuficiente para el estudio del currículum Técnico-Profesional, debido a que la prescripción curricular fija parámetros que enfatizan ciertas experiencias de aprendizaje y constriñen otras. La construcción curricular, adquiere más relevancia como dispositivo formador de experiencia, con énfasis en el mundo del trabajo. La función de los equipos curriculares es, por tanto, construir y ajustar los planes y programas para resguardar la pertinencia y la vigencia formativa de su oferta educativa (MINEDUC, 2016).

En el contexto de la ESTP, el desarrollo curricular se articula en seis fases fundamentales, adaptándose a recursos y modelos específicos de cada entidad educativa. Inicia con un diagnóstico identificando necesidades y desafíos, a menudo omitido por decisiones institucionales, seguido por la definición del perfil de egreso, que establece competencias y resultados de aprendizaje esperados. Considera también el perfil de ingreso, reflejando expectativas previas, conocimientos y habilidades. Posteriormente, elabora la estructura curricular y los programas de las asignaturas, proceso que varía desde enfoques externos hasta la construcción colaborativa interna

(Urra-Sepulveda, 2013). La fase final incluye la socialización de directrices para la implementación curricular. Claves en este proceso son la secuenciación de aprendizajes, la coherencia entre los distintos contextos de la ETP, y la relevancia del currículo, asegurando significado y pertinencia (MINEDUC, 2016).

Las y los profesionales del currículum de este nivel, a medida que avanzan en sus trayectorias y adquieren mayor conciencia de los sistemas de valores y marcos conceptuales implícitos que permean su labor, se vuelven más receptivos a sus contextos y comunidades (Tipton, 2020). Desde este punto de vista, la construcción curricular es un acto deliberativo entre lo prescrito y la constante recontextualización (Insunza Mora, 2023) en la que intervienen, de una forma u otra, las experiencias vividas (las trayectorias) de quienes hacen currículum.

Comprendiendo el currículum como texto autobiográfico

Pinar (2016) afirma que la tradición curricular comenzó como designación administrativa. Por eso el currículum se considera (incluso hoy) como un ámbito altamente técnico, prescriptivo, unidireccional y poco centrado en los actores. Esta visión “anémica” que refiere Pinar cae en el reduccionismo de diseñar objetivos, llevarlos a cabo y evaluar su cumplimiento; dichos asuntos son de por sí complejos, pero no bastan para lograr total comprensión de lo trascendental que es el currículum (Díaz-Barriga, 2016). La perspectiva Tyleriana no ahonda en la complejidad de la cual nace el currículum, que es un texto que, si se considera la postura de análisis del *currere*, nace de otros currículos, de los caminos de donde provienen las personas que diseñan, construyen y desarrollan estos textos curriculares.

El currículum como verbo (*currere*) incita a la autorrealización a través de la autoformación, de esta manera se reconstruye la esfera subjetiva y por ende social (Pinar, 2006). Al pensar de manera autobiográfica, los profesores (y en este caso, los y las diseñadores curriculares) crean espacios de libertad subjetiva para consolidar su autonomía, más específicamente su independencia intelectual (Pinar, 2016).

El medio para llevar a cabo el estudio autobiográfico es *currere*, que en latín corresponde al verbo del sustantivo currículum: “seguir un recorrido o programa” en otras

palabras, hacer curriculum, recorrerlo, caminarlo, experimentarlo, vivirlo. Aunque currere está enlazado con el curriculum planeado, el verbo (currere) es preferible porque hace énfasis en la acción, proceso y experiencia, en contraste con el sustantivo (curriculum) que implica estipulación y cumplimiento (Pinar, 2019).

La autobiografía, según Khaled (2014) es tanto enfoque investigativo como producto, que en este caso particular, es el currículum-currere de la persona que realiza la construcción curricular. El análisis de la experiencia personal y educacional se asemeja a utilizar una paleta de colores para pintar su experiencia, con el poder de decidir cómo pintarla, con la responsabilidad tanto de recrear la autobiografía como de crear un currículum accesible a una diversidad de estudiantes (Khaled, 2014). La experiencia vivida permea la existencia completa de la persona, y las narrativas personales impactan todas las aristas de su existencia. En cierta medida, es complejo separar los roles que ejerce una profesional de la educación, más aún una profesional del currículum. Por ello se lleva a cabo esta investigación desde la autobiografía, debido a la riqueza teórica y vivencial que se puede extraer de ella.

MÉTODO

Considerando que el objetivo final de la investigación es comprender las experiencias y vivencias de los profesionales encargados de la construcción curricular en la ESTP, el rol de sus actores es clave, un enfoque cualitativo con una aproximación desde la teoría fundamentada permite desarrollar una base teórica acorde al objetivo. Arévalo Robles (2013) sostiene que un enfoque cualitativo busca comprender la situación de estudio en profundidad, considerando las realidades múltiples y socialmente construidas. Un acercamiento desde la teoría fundamentada permite desarrollar teorías a partir de datos sistemáticamente capturados (Bolseguí y Fuguet Smith, 2006; Carrillo y Becerra, 2004 y Creswell, 2009)

La autobiografía se concibe como canal por el que circula la voz de los actores que narran sus experiencias, constituyéndose como parámetro lingüístico, cultural psicológico y filosófico para explicar la naturaleza y las condiciones de existencia humana (Brockmeier y Harré, 2003; Johnson-Mardones, 2018). En términos metodológicos, el

relato es una narración realizada en el marco de la investigación, que se constituye en una reflexión sobre la acción (Calderón-Jaramillo, 2019)

El currere como enfoque autobiográfico

Miller y Macedo (2018) definen autobiografía como acto de creer en el valor de la vida y la experiencia del proceso, como experiencia existencial y formativa. Así, la experiencia de socialización de las autobiografías es una afirmación de estas. Desde el campo curricular, Pinar y Grumet (2014) proponen cuatro pasos o momentos:

Regresión: En que el individuo explora su pasado dentro del contexto presente, empleando la técnica psicoanalítica de asociación libre, para recordar el pasado y aumentarlo. Como consecuencia se transforma nuestra memoria; se regresa al pasado capturando lo que fue y cómo se manifiesta en el hoy. En la experiencia esta etapa responde a la pregunta ¿Qué caminos me llevaron a trabajar en construcción curricular?; *Progresión:* Es cuando quienes construyen curriculum, miran el futuro, e imaginan los escenarios posibles. Para aquello se plantean preguntas ¿Cómo lo ves? ¿Cuáles son los escenarios posibles?

Así como, Análisis: en currere el sujeto trata de distanciarse del pasado y del futuro, para estar más libre del presente; se puede preguntar, ¿cómo el futuro está presente en el pasado, el pasado en el futuro y el presente en ambos?; Y *Síntesis:* en esta fase sintética, el sujeto entra de nuevo al presente, escuchando cuidadosamente se pregunta, ¿cuál es el significado del presente? Pinar (2019) resume esta etapa final del currere como: Hacer un todo completo. Esto es –intelecto, emoción, conducta– ocurre en y a través del cuerpo físico.

Cada uno de estos momentos representan movimientos reflexivos y temporales para estudiar autobiográficamente la experiencia educativa, y así sugerir modos de relacionalidad cognitiva entre conocedor y conocido, para, de esta forma, caracterizar los elementos que estructuran la experiencia educativa (Pinar, 1995). O, en este caso, la experiencia vivida que pasa a construir experiencias formativas.

Círculos de análisis de prácticas como metodología reflexiva

Para este trabajo, se cruzan los aportes de Pinar y Grumet (2014) con el análisis reflexivo propuesto por Martínez Ravanal et al., (2016) llamado “círculos de análisis de prácticas”. Este último se define como un pequeño grupo de profesionales pares con una misma función de gestión o apoyo, que se reúnen periódicamente para reflexionar sobre su práctica, utilizando un método de conversación que permite focalizar emociones y percepciones que ponen en juego en su labor, favorecer la reflexividad individual y colectiva y generar nuevos climas emocionales o alternativas de acción (Martínez Ravanal et al., 2016). Esta última metodología permite crear un espacio de contención, apoyo, aprendizaje y generación de alternativas que emergen desde la misma comunidad de saberes de los y las integrantes que la conforman.

Participantes y contextos de estudio

El estudio da cuenta de la experiencia de dos mujeres, constructoras de curriculum en el contexto de la ESTP, con experiencia en el campo de la educación e interés por estudiar temas relacionados con educación técnico-profesional y construcción curricular.

Contexto y lugar de implementación

El estudio se llevó a cabo en pandemia, mayoritariamente con herramientas de comunicación virtual en el marco de experiencias a presentar en el III Congreso Latinoamericano de Grupos de Investigación en Currículo 2021.

Producción de datos

Esta etapa ha recibido el nombre de sistematización en el cronograma de actividades y da cuenta de los datos producidos por las participantes, bajo la idea de que son sus voces las que expresan de mejor manera la experiencia, en los próximos apartados se accederá a este relato conjunto que se desarrolla en dos ciudades de Chile. La primera experiencia se sitúa en un instituto profesional (privado) en Santiago, la capital, donde se centralizan las decisiones políticas y educativas; la otra, en un Centro de Formación Técnica estatal, en la ciudad de Porvenir (isla de Tierra del Fuego), a 3000 kilómetros de distancia, región de Magallanes y la Antártica Chilena. Es importante

considerar que la oferta académica de pregrado se concentra en la zona centro, teniendo las regiones que operacionalizar medidas que se toman a nivel central, además, la diferencia de contextos público y privado, conlleva diferencias en cuanto a dinámicas institucionales e interpersonales, donde cada protagonista ha debido adaptarse.

Historia de Francisca “Para construir hay que venir al sur”

Pasado: ¿Qué caminos me llevaron al sur del sur?

Si hay un camino que me resultó largo fue el llegar a la docencia después de haber estudiado un técnico en idiomas, mi área de experticia se enfoca ahí. Me considero una hija orgullosa de la Educación Superior Técnico Profesional, en ella logré descubrir el gusto por enseñarle a otras personas y fui construyendo mi proto-ser docente, como una especie de mentora. Más adelante logré estudiar la Pedagogía en Educación Técnico Profesional, tanto por la vocación que estaba gestándose, así como por la necesidad de retribuir a la sociedad y ser un agente de cambio, a imitación de los y las docentes que tuve.

Posteriormente, con algunos años de docencia en la educación TP, postulé al Mg. de Educación, mención currículum y comunidad educativa de la Universidad de Chile. Esto fue un salto de fe grande, ya que en el programa de Pedagogía donde me formé, sólo teníamos una asignatura de planificación y evaluación, no currículum como tal. Ingresando al postgrado, pude conocer más a fondo el poder que tiene el currículum de modelar las experiencias y trayectorias educativas. Es así como terminé viajando al extremo sur de Chile, con el desafío de liderar el área curricular de un Centro de Formación Técnica Estatal. Tenía muchas expectativas al respecto, debido a que el proyecto de la ESTP pública es, en su génesis, profundamente democratizador, lo que podría en cierta forma romper con el círculo reproductor de pobreza que rodea la Formación Técnico Profesional en Chile (es cosa de mirar las cifras, puntajes estandarizados y los índices de vulnerabilidad del estudiantado).

Progresión ¿Cómo lo ves? ¿Cuáles son los escenarios posibles?

En los Centros de Formación Técnica (y en especial en donde se desarrolla mi acción) la acción curricular está constreñida por varios elementos de su orgánica e intenta

conciliar muchos intereses. Las acciones de diseño, rediseño y ajuste son ya, de por sí, bastante más aceleradas y ejecutivas debido a los tiempos (considerando que una carrera Técnica de Nivel Superior tiene una duración de dos años y medio). Además de lo anterior, faltan recursos para lograr esa cantidad de desafíos. En el área curricular sólo hay una persona; además, se asignan muchas tareas que no son propias del área curricular, sino más de la docencia (como revisión de los materiales microcurriculares de todos los módulos de todas las carreras existentes, que son 5).

La apertura de dicha institución conllevó adoptar planes y programas creados en otros contextos institucionales, por lo que también estaba el desafío de realizar análisis de pertinencia curricular de esos programas, considerando que tuvo sólo un semestre para estructurarse sin recibir estudiantes. Debido a la sobrecarga, el análisis de pertinencia ha debido hacerse sobre la marcha, con el avión ya en vuelo.

Si pudiese proyectar escenarios, sería interesantísimo co-crear un currículum con la cosmovisión de la comunidad Selk'nam (se supone que la institución hace suya parte de esa identidad cultural-territorial, lo que no se ve actualmente reflejado en el modelo educativo), que el CFT sea una construcción única, que no sea un popurrí de necesidades del mercado, sino que responda al contexto local.

Análisis ¿Cómo el futuro está presente en el pasado, el pasado en el futuro y el presente en ambos?

Una no existe sin pasado y no puede pensarse sin futuro. Cuando era niña no tenía expectativas sobre mí misma, vivía el día. Ahora tengo aspiraciones, tengo algo por qué seguir creciendo y aprendiendo. Lo que marca actualmente por las aspiraciones actuales. Me concibo a mí misma como alguien capaz de generar aportes y construir puentes entre las diferentes realidades.

El curriculum no se hace detrás de los escritorios, en la institución nunca se había visto a la curricularista entrar a las clases, conversar con los diferentes actores, entonces ¿Qué concepción del currículum tenía esa comunidad del CFT? Siento que la educación Técnica está muy poco estudiada, porque son mundos muy pequeños en sí mismos, todo ocurre dentro de estos mini-sistemas, hay que observarlos con un microscopio, ver cuáles

son sus movimientos. El proyecto de los CFT Estatales es precioso en la medida que existan los recursos, interés y gestión meso y micro.

Síntesis ¿Cuál es el significado del presente?

Darle significado más allá de lo técnico al diseño, construcción y desarrollo curricular en la ESTP. Darle la atención e importancia que merece. Nadie en el CFT sabía exactamente lo que hacía la curricularista, por lo que he tenido que realizar un trabajo más de profe que de curricularista en sí, explicando las labores y procesos y su importancia en la misión y visión del CFT, qué significaba una matriz de tributación, una competencia, algo así como una especie de “Evangelización curricular”. Ahora tienen una idea de lo que hago, eso me ha facilitado el tránsito para llevar a cabo mis labores. Crear la conciencia de que el currículum es mucho más importante que otras estructuras, es “el marco, el corazón” de la institución y la docencia. Ahora se puede compartir la experiencia de “democratizar el diseño curricular”, de enseñar a diseñar a otros/as que no se manejan en estas aguas.

La historia de Elize: Construcción curricular como campo político, explorando caminos y posibilidades en la ESTP

Pasado: ¿Qué caminos me llevaron a trabajar en construcción curricular?

Durante mi formación inicial docente, exploré el campo político y altamente influyente en la educación que es el currículo. Frente a una formación centrada en lo técnico en el ‘¿Cómo planificar?’, surgieron dudas en torno a por qué enseñar esto y no otra cosa, y quién decide qué se enseña.

Decidí especializarme y reconocí en la experiencia de compañeros y compañeras la posibilidad estratégica de construir un currículo desde abajo, cuyo propósito fuera la transformación social y no la reproducción. Supe que para lograrlo primero deberíamos conocer las estrategias que se han utilizado desde una racionalidad técnica positivista para su construcción, una necesidad imperativa de conocer cómo se construyen los currículos y saber hacerlo. Fue entonces cuando decidí unirme a un semillero cuyo objetivo era formar diseñadores curriculares.

Progresión ¿Cómo lo ves? ¿Cuáles son los escenarios posibles?

Comprendiendo que mi principal escenario de trabajo es la educación inicial y básica, puesto que muchas veces se asocia el proceso con exceso de burocracia y con altos costos económicos.

Creo que las herramientas de construcción curricular, son de especial relevancia para el profesorado, en especial sí que se entiende a la escuela como un espacio de resistencia.

Lo anterior considerando que nuestro objetivo no es la construcción de un currículum técnico positivista, pero que reconocemos la importancia de manejarnos conceptualmente, como una oportunidad estratégica de disputar un dispositivo de poder como lo es el Marco Curricular chileno.

Análisis ¿Cómo el futuro está presente en el pasado, el pasado en el futuro y el presente en ambos?

No tengo que esperar un futuro donde esto se puede aplicar o donde existen las condiciones en las escuelas para poder desarrollar un currículum desde abajo, me he dado cuenta de que, al interior de las instituciones, en las instancias de construcción curricular participativa en ESTP se expresan las tensiones entre reproducción y transformación al interior de las disciplinas.

¿Cuál es el significado del presente?

Significa el desafío de transversalizar y democratizar las estrategias de construcción curricular, significa disputar el lenguaje y recuperar la construcción curricular para superar los enfoques técnicos. Significa superar la prescripción y centrarnos en las oportunidades y en las fisuras que se abren.

Procedimiento de análisis de la información

En el análisis de datos se ha optado por la teorización fundamentada de dos etapas: generación de categorías conceptuales a partir de datos (ajuste) y evaluación de estas categorías para explicar el fenómeno (funcionamiento). La teoría resultante se clasifica en sustantiva (creada en la interacción con los participantes) y emergente (construida al

recolectar y comparar datos) (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Mediante el análisis teórico, se establecen conexiones entre categorías, formando una teoría. Estos procesos son importantes para comprender las experiencias y vivencias de quienes son los profesionales encargados de la construcción curricular en ESTP en Chile desde una perspectiva autobiográfica. Como complemento, el procedimiento de análisis de los datos se realizará con apoyo del software atlas ti.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación es comprender las experiencias y vivencias de los profesionales responsables de la construcción curricular en la ESTP, para identificar elementos y prácticas institucionales que promuevan o dificulten una praxis curricular adaptada a sus contextos, se ha reconocido dos principios fundamentales desde una perspectiva autobiográfica que influyen en prácticas que favorecen una praxis sensible en los procesos de diseño curricular. Estos son: 1) El papel de la experiencia y la percepción de sí como agentes de transformación social; 2) El interés en la democratización y la relevancia de los procesos. Estos elementos serán analizados en detalle a continuación.

Experiencias personales y profesionales, desafíos y expectativas

Se refiere al rol de la experiencia y concebirse como actores de transformación social (experiencia vivida de estas dos constructoras de currículum en la ESTP). Se destaca la centralidad de la formación inicial docente para analizar la experiencia y los caminos que las llevaron a desear especializarse en el área curricular.

La formación inicial docente

Las vías de acercarse a “lo curricular” no son únicas, pero tienen en común la formación inicial docente, ambas reconocen en ese camino-currere la exploración y reconocimiento del rol del currículum en la educación.

"Ingresando al postgrado, pude conocer más a fondo el poder que tiene el currículum de modelar las experiencias y trayectorias educativas." (Francisca)

"Durante mi formación inicial docente, exploré el campo político y altamente influyente en la educación que es el currículo." (Elize)

El cambio social y el actor curricular

La razón tras ese reconocimiento tiene que ver con el valor que le otorgan a lo curricular en el sistema educativo y al reconocerse como actores de transformación social. Lo qué supiesen o no, significaba situarse en los límites del paradigma técnico y pensar su rol como docentes y curriculistas como actores por el cambio social.

"Más adelante logré estudiar la Pedagogía en Educación Técnico Profesional, tanto por la vocación que estaba gestándose, así como por la necesidad de retribuir a la sociedad y ser un agente de cambio." (Francisca)

"El principal escenario posible para mí es poder utilizar las estrategias aprendidas en el contexto escolar." (Elize)

"Decidí especializarme y reconocí en la experiencia de compañeros y compañeras la posibilidad estratégica de construir un currículo desde abajo, cuyo propósito fuera la transformación social y no la reproducción." (Elize)

"Darle significado más allá de lo técnico al diseño, construcción y desarrollo curricular en la ESTP. Darle la atención e importancia que merece." (Francisca)

"Significa el desafío de transversalizar y democratizar las estrategias de construcción curricular, significa disputar el lenguaje y recuperar la construcción curricular para superar los enfoques técnicos." (Elize)

Lo anterior invita a reflexionar de qué forma esta perspectiva sobre la propia formación y expectativas sobre el sistema educativo impactan en la forma de comprender procesos de construcción curricular en la ESTP. En tal sentido, se infiere que las participantes se auto perciben como actores que impactan en el cambio social y por tanto, asumen desde ahí su tarea como diseñadoras de currículum.

Procesos y dinámicas curriculares, democratizar e integrar

En el ámbito de los procesos y dinámicas curriculares, la categoría "Democratizar e Integrar" emerge como un concepto enfocado en el interés de quienes ejercen este rol de

cautelar la democratización y la pertinencia de los procesos curriculares, incluyendo su diseño, rediseño y ajuste.

Diseño, rediseño y ajuste curricular

Destaca la necesidad de adaptarse a los cambios constantes y rápidos del entorno educativo y social. Análisis de pertinencia "sobre la marcha" ilustra la necesidad de adaptación continua y flexible para mantener su relevancia.

"Las acciones de diseño, rediseño y ajuste son ya, de por sí, bastante más aceleradas y ejecutivas debido a los tiempos." (Francisca)

"El análisis de pertinencia ha debido hacerse sobre la marcha, con el avión ya en vuelo." (Francisca)

Democratización del diseño curricular

La democratización se comprende como una forma de involucrar a aquellos menos familiarizados con estos procesos. Se podría interpretar como expansión del acceso y participación en la construcción curricular, desafiando enfoques técnicos tradicionales y promoviendo una perspectiva más inclusiva y colaborativa.

"Ahora se puede compartir la experiencia de "democratizar el diseño curricular", de enseñar a diseñar a otros/as que no se manejan en estas aguas." (Francisca)

"Significa el desafío de transversalizar y democratizar las estrategias de construcción curricular, significa disputar el lenguaje y recuperar la construcción curricular para superar los enfoques técnicos." (Elize)

"Sería interesantísimo co-crear un currículum con la cosmovisión de la comunidad Selk'nam." (Francisca)

"El proyecto de los CFT Estatales es precioso en la medida que existan los recursos, interés y gestión macro y meso. Superar la visión de que la Educación TP es formar un obrero, estás dando herramientas para formar personas para la vida más allá del trabajo." (Francisca)

De estas categorías emerge en eje temático la búsqueda de la Transformación Curricular en la Educación Superior Técnico-Profesional, el papel de la experiencia y la

percepción de sí mismos como agentes de transformación social; y el interés en la democratización y la relevancia de los procesos, interactúan en buscar una transformación en la construcción curricular en la educación técnico-profesional. Se identifica una tensión entre las prácticas existentes y la necesidad de innovar y adaptar el currículo a contextos culturales, sociales y educativos cambiantes.

REFLEXIONES

Cada institución educativa conforma su propio mundo, pero existen lugares de encuentro de ambas experiencias. La primera conclusión común es que la ESTP está muy poco estudiada, porque son microistemas encerrados en sí. Es importante observarlos *“con un microscopio, ver cuáles son sus movimientos y comportamientos”*, más allá de la evidencia prescrita.

Francisca se atribuye un compromiso a la labor que está realizando desde su experiencia como ex-estudiante de ESTP, por vocación y necesidad de retribuir a la sociedad y ser un agente de cambio. Elize no proviene de ese contexto, pero tuvo una formación docente altamente tecnificada; la llegada a la construcción curricular fue para aprender lenguajes y dinámicas y poder aplicarlas después en la escuela y dar mayor autonomía a los procesos de diseño curricular en ese nivel. El manejo conceptual de la racionalidad técnico-curricular se transforma en una oportunidad estratégica de disputar un dispositivo de poder como lo es el curriculum vigente; se puede movilizar el cerco de lo posible utilizando las herramientas del amo (Hidalgo Rivas, 2017) para disputar los territorios y saberes.

También ambas enfatizan la alta tecnificación de la construcción curricular (Barrientos Delgado y Navío Gámez, 2015; Pinar, 2016). En el relato de Elize, se presenta en su pasado (formación inicial docente), en el relato de Francisca, en la etapa de análisis y síntesis. Ambas coinciden en el deber de superar la prescripción en la ESTP y centrarse en las oportunidades y en las fisuras que se abren.

Otro lugar común de estas experiencias consiste en que las acciones de diseño, rediseño y ajuste son más aceleradas y ejecutivas debido a los tiempos en los que se lleva a cabo la ESTP, que varía entre dos años y medio a cuatro años.

Dentro de las diferencias, en el relato del centro se identifican comités curriculares por carrera como unidad de trabajo, con profesionales financiados por proyectos externos; en el relato del sur, se presenta la dificultad de conformar estos comités, debido a los recursos escasos y la coordinación y comunicaciones menos fluidas. Desde el relato del sur, se presenta el sentir de que el proyecto de los CFT Estatales es importante y bello en la medida que existan los recursos, interés y gestión macro y meso para implementarlo.

Dentro de los imaginarios posibles de los relatos del centro y del sur se devela el impulso de co-crear currículum, democratizarlo y transversalizarlo. Tanto en los relatos de Elize como de Francisca, el diseño curricular está sujeto a tensiones, entre reproducción y transformación, tanto al interior de las disciplinas como en las orgánicas institucionales de gestión. Parte de ese proceso ha sido el diálogo constante con los actores que se ven impactados por la construcción curricular y abrir y explicitar ese proceso a los agentes que no se habían visto involucrados, reafirmando la perspectiva de que la visión técnica no es suficiente para lograr una total comprensión de lo curricular (Díaz-Barriga, 2016).

Como obstaculizadores, se puede advertir sobrecarga y precarización laboral (en el sur, una persona, mientras que en el centro, existen comités curriculares), además de desconocimiento general respecto a las tareas del área curricular. Esto confirma lo propuesto por (Pinar, 2016) respecto al currículum como área altamente tecnificada y restringida al ámbito directivo y de gestión. En el sur se ha debido realizar educación institucional respecto a la importancia del diseño y desarrollo curricular en la construcción de trayectorias formativo-laborales.

Conocer las historias de vida detrás de cada agente que participa en la construcción curricular en la ESTP es el primer paso para democratizarla, sensibilizarla y encauzar los deseos, necesidades y anhelos de quienes forman parte de ella en un acto educativo comprometido con la sociedad y con las vidas de quienes escogen este camino para transitar su existencia. Explorar estas historias desde el currere puede entregar más luces sobre la comprensión social, política y epistemológica de la figura del/la constructor curricular de ESTP, que repercute en la posterior creación y co-creación de nuevos currículos

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses respecto a la publicación del presente artículo.

REFERENCIAS

- Arévalo Robles, G. A. A. (2013). Reportando Desde un Frente Decolonial: La Emergencia del Paradigma Indígena de Investigación. En: Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y la multiplicidad.
- Aritio, F. de A. B., y Planells, J. (2009). Retos actuales de la educación técnico-profesional. Servicio de Publicaciones. <https://acortar.link/1s3m8G>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2016). informe anual 2016: Estados financieros. <https://acortar.link/Aa0xKP>
- Barrientos Delgado, C., y Navío Gámez, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(1), 45-61. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100003>
- Bolseguí, M., y Fuguet Smith, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. SAPIENS, 7(1), 206-232.
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. Cinta de moebio, (57), 305-315.
- Briones, G. y colaboradores. (1984). Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar (1a. ed.). PIIE.
- Brockmeier, J., y Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. 16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816311>
- Buitrón, S., y Paola, M. (2018). Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico. Biblioteca digital del mineduc <https://acortar.link/SDWlzi>
- Calderón-Jaramillo, A. M. C. (2019). La autobiografía docente como metodología y diagnóstico en educación superior. Revista Innova Educación, 1(4), 438-452.
- Cárcamo Solar, E., Olivares González, C., Schell Rodríguez, M., Castillo Campos, D., Pastén Faúndez, R., y Sepúlveda Castillo, C. (2023). Comprendiendo nuestra experiencia escolar desde la autobiografía: Una exploración del currículum oculto y el sexismo en la educación. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(5), Article 5. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1364>
- Carrillo, A. T., y Becerra, A. J. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social.
- Creswell, J. W. (2009). Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.
- Díaz-Barriga, F. (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada: Surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. Revista mexicana de Investigación Educativa, 21(6). pp 641-646.

- Grumet, M. R. (1988). Bitter milk: Women and teaching. (No Title). <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282272016129024>
- Hidalgo Rivas, V. (2017). Prácticas feministas de resistencia al patriarcado: Aborto clandestino en contexto de criminalización. [Trabajo fin de Master]. Universidad Complutense. <https://acortar.link/3cq9zr>
- Insunza Mora, J. (2023). Deliberación del currículum puesto en acción: Conceptualizar las decisiones de las escuelas como implementación de la norma prescrita, reinterpretación contextualizada o construcción curricular de base. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), pp. 1–15.
- Johnson-Mardones, D. (2018). Enfoques Biográficos en investigación cualitativa (Escapate).
- Khaled, P. (2014). Curriculum, Currere, Autobiography: Do You See What I See? International Infrastructure Conference (IICON 2014).
- Martínez Ravanal, V. M., Canales Cerón, M. E., Arriagada Renner, P., y Valdivieso, P. (2016). Cuaderno N°2 Gestión del Conocimiento desde un enfoque comunitario. Facultad de Ciencias Sociales. <https://acortar.link/khvejK>
- Miller, J. L., y Macedo, E. (2018). Políticas públicas de currículo: Autobiografía e sujeito relacional. *Práxis Educativa* (Brasil), 13(3), 948-965.
- Ministerio de Educación (2016). Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la Educación Media Técnica-Profesional. Biblioteca digital del Mineduc. <https://acortar.link/6nl3EH>
- Ministerio de Educación (2015). Historia de la Educación Técnico-Profesional. Educación Técnico Profesional. <https://acortar.link/TISubF>
- Ministerio de Educación y UNESCO-Santiago. (2018). Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217>
- Ministerio de Educación (2018). Educación superior TP. CFT estatales. <https://acortar.link/fh5SWH>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Learning for Jobs. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://acortar.link/7z3ubD>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011. Instituto de Estadísticas de la UNESCO. <https://acortar.link/V7LFCE>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). Perspectives on Global Development: Shifting Wealth, OECD, Paris
- Pinar, W. F. (1995). Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2006). Race, Religion, and a Curriculum of Reparation: Teacher Education for a Multicultural Society. Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (2016). La teoría del currículum. Narcea Ediciones.

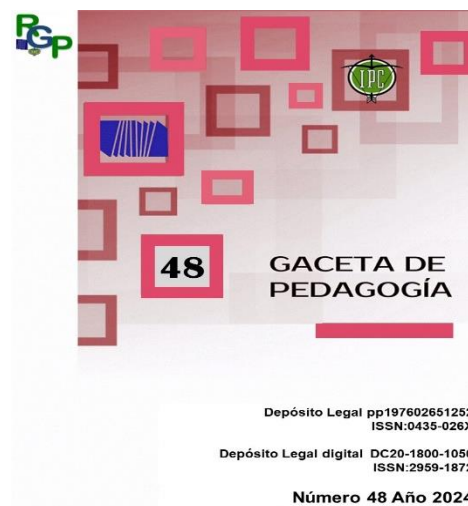
- Pinar, W. F. (2019). Currere. En *Key Concepts in Curriculum Studies*. Routledge.
- Pinar, W. F., y Grumet, M. R. (2014). *Toward a poor curriculum*. Educator's International Press, Incorporated.
- Ruiz, P. M. (2016). Evolución curricular de la educación media técnico-profesional en Chile. <https://acortar.link/f2LqVK>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2020). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: Una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3º y 4º medio. 4, 22-36.
- Sanhueza de la Cruz, J. M. (2015). Instituciones de educación en un contexto de mercado: El caso de la educación superior técnico-profesional en Chile. Universidad de Chile.
- Sanhueza, J. M., Cortés, O., y Gallardo, R. (2014). El poder económico y social de la educación superior en Chile. Centro de Estudios FECh. <https://acortar.link/XSjyvQ>
- Schneider, C. R. (2010). *De la República al mercado*. LOM Ediciones.
- Tipton, K. (2020). Curriculum Developers' Experiences Adopting Assistive Technology In An Educator Preparation Program. *All Theses And Dissertations*. 314. <https://dune.une.edu/theses/314>
- Urra-Sepulveda, P. (2013). *Manual de Revisión y Diseño Curricular Universitario*. USACH.

Estrategias gerenciales para la optimización de la clase de educación física¹

Managerial strategies for the optimization of the physical education class

Stratégias gerenciais para a otimização da aula de educação física

Stratégies de gestion pour l'optimisation de la cours d'éducation physique



 **Jonathan Castellanos Quintero**
jonathan0082@hotmail.com

Servicio Nacional de Aprendizaje Cúcuta, Norte de Santander-Colombia

Recibido: 27 de septiembre 2023 / Aprobado: 07 de diciembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

Los procesos educativos se conjugan para el perfeccionamiento de ejercicios inherentes en áreas de conocimiento como la actividad física. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo proponer estrategias gerenciales para la optimización de la clase de educación física en el Centro de Formación para el Desarrollo Rural y Minero (CEDRUM), en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander-Colombia. El estudio se abordó bajo un enfoque cuantitativo como investigación de campo enmarcada en un proyecto factible. La

ABSTRACT

Educational processes are combined to improve inherent exercises in areas of knowledge such as physical activity. Therefore, this research aimed to propose managerial strategies for the optimization of the physical education class at the Training Center for Rural and Mining Development (CEDRUM), in the city of Cúcuta, Norte de Santander-Colombia. The study was approached under a quantitative approach as field research framed in a feasible project. The population was 252 and the sample was 169 subjects. The

RESUMO

Processos educativos são combinados para aprimorar exercícios inerentes a áreas do conhecimento como a atividade física. Portanto, esta pesquisa teve como objetivo propor estratégias gerenciais para a otimização das aulas de educação física no Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Rural e Mineiro (CEDRUM), na cidade de Cúcuta, Norte de Santander-Colômbia. O estudo foi abordado sob uma abordagem quantitativa como pesquisa de campo enquadrada em um projeto viável. A população foi de 252 e a amostra foi

RÉSUMÉ

Les processus éducatifs sont combinés pour améliorer les exercices inhérents à des domaines de connaissances tels que l'activité physique. Par conséquent, cette recherche visait à proposer des stratégies de gestion pour l'optimisation du cours d'éducation physique au Centre de Formation pour le Développement Rural et Minier (CEDRUM), dans la ville de Cúcuta, Norte de Santander-Colombie. L'étude a été abordée selon une approche quantitative en tant que recherche sur le terrain encadrée dans un projet réalisable. La population était de 252

¹ El trabajo del cual se deriva el presente artículo fue producto del Trabajo de Grado realizado en la Maestría en Gerencia Educativa que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" en el presente año 2023.

población fue de 252 y la muestra 169 sujetos. Las técnicas empleadas fueron la observación y la encuesta. El instrumento aplicado fue el cuestionario. Los resultados obtenidos permitieron observar que las actividades propuestas pueden influir de manera positiva en la actividad física y el aprendizaje de los implicados, siendo factibles las estrategias gerenciales para su aplicación. En conclusión, resulta imprescindible el docente-mediador y las acciones gerenciales para optimizar la clase de Educación Física

techniques used were observation and survey. The instrument applied was the questionnaire. The results obtained allowed us to observe that the proposed activities can positively influence the physical activity and learning of those involved, making the management strategies for their application feasible. In conclusion, the teacher-mediator and managerial actions are essential to optimize the Physical Education class.

de 169 sujeitos. As técnicas utilizadas foram observação e levantamento. O instrumento aplicado foi o questionário. Os resultados obtidos permitiram observar que as atividades propostas podem influenciar positivamente a atividade física e a aprendizagem dos envolvidos, viabilizando as estratégias de manejo para sua aplicação. Conclui-se que as ações docente-mediadora e gerencial são essenciais para otimizar a aula de Educação Física.

personnes et l'échantillon de 169 sujets. Les techniques utilisées étaient l'observation et l'enquête. L'instrument utilisé était le questionnaire. Les résultats obtenus nous ont permis d'observer que les activités proposées peuvent influencer positivement l'activité physique et l'apprentissage des personnes impliquées, rendant réalisables les stratégies de gestion pour leur application. En conclusion, les actions de l'enseignant-médiateur et de la direction sont essentielles pour optimiser le cours d'Éducation Physique.

Palabras clave:
Estrategias gerenciales,
Clase, Educación Física

Key words: Management
strategies, Class, Physical
Education

Palavras-chave:
Estratégias de gestão,
Aula, Educação Física

Mots clés: Stratégies de
gestion, Classe, Éducation
Physique

INTRODUCCIÓN

La educación como ciencia es uno de los elementos ineludibles en el desarrollo del ser humano porque promueve la certificación de los saberes, entendidos desde una óptica formal. Es por ello que los sistemas educativos constituidos destacan el interés en la formación integral de los estudiantes, atendiendo a la misión y visión de cada centro educativo. Debido a esta constitución es evidente que se requieren procesos de gestión en los cuales se reconozca la necesidad de la administración de los eventos educativos para lograr la integración de los diferentes actores educativos.

En este sentido, el campo de la administración demanda evidencias que permitan dar cuenta de la sistematicidad de las acciones que conlleva la puesta en práctica de las funciones gerenciales, como es el caso de la planeación, la organización, la ejecución y el control. En el plano educativo, estas tareas son realizadas por directivos y coordinadores a nivel administrativo y los docentes las ejecutan dentro de aula de clases como espacio pedagógico. A este respecto, en el caso de la Educación Física (EF), es necesario aplicar acciones de tipo gerencial debido a que los docentes de esa área se

encargan de promover espacios formativos desde la sistematicidad del proceso de la gestión escolar.

No obstante, a la luz de los resultados de otras investigaciones (García y Mora, 2022; Jaramillo y García, 2022; Fernández y López, 2021; Montero y Ureña, 2022) y de los referentes vivenciales se presentó un escenario poco favorable para el desarrollo de las clases de EF, puesto que se manifestaron situaciones en las que se promovía un escaso interés por la misma y se cursaba por estricto y necesario cumplimiento dentro del plan de estudio. Sin embargo, la asignatura no resultaba del agrado de los estudiantes porque consideran que invertían un tiempo que podían emplear en actividades más relevantes y de mayor utilidad.

Lo antes expresado puede contrastarse con lo señalado por Vera y Chillé (2020), quienes afirman que en la clase de EF debe permitírsele al educando distinguir el propósito de su aprendizaje. Entonces, si el docente del área conoce las motivaciones de los educandos y fija propósitos concretos, alcanzables por los estudiantes, es probable que el desarrollo de la clase, desde el proceso gerencial contribuya a desarrollar un clima armónico del ser, orientado hacia las manifestaciones de autonomía del individuo, situación que no se observó en el Centro de Formación para el Desarrollo Rural y Minero (CEDRUM), ubicado en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, durante la fase diagnóstica de este estudio.

En cuanto al proceso gerencial, si este se asume desde una perspectiva de liderazgo dentro de la comunidad educativa, se demostrarán competencias relacionadas con la manera de tratar a los demás de manera armoniosa y asertiva, empleando para lograr ese objetivo la ejecución de estrategias pedagógicas que persigan esa finalidad. A pesar de lo expuesto, algunos elementos que pueden alterar esa realidad serían, el que algunos implicados en la actividad física sean resistentes a realizarla debido a que la perciben como algo ajeno o, en su defecto, por carecer de competencias que le permitan desempeñarse de manera óptima; en este sentido, Ardo (2013) argumenta que la presencia de líderes negativos dentro de las prácticas pedagógicas obstaculiza el proceso y la propia gestión del conocimiento en distintas áreas, como en este contexto la EF.

A su vez, Collado y Del Carpio (2018) sostienen que en la clase de EF se presenta competencia entre estudiantes que fomenta el individualismo y se le adiciona a esto, el que los administradores de la disciplina posean un conocimiento tanto disciplinar como pedagógico, pero carezcan de elementos gerenciales que favorezcan el desenvolvimiento de la práctica pedagógica. A esta realidad no escapan los estudiantes del centro CEDRUM, pues se observó por parte del investigador y en contraste con los resultados de otras investigaciones y de los referentes vivenciales, que en las clases de EF se manifestaban situaciones como las descritas en líneas precedentes, además de otras en las que se promovía un escaso interés por la asignatura.

A la par, tal como se pudo apreciar, los docentes de EF en el CEDRUM, pocas veces aplicaban estrategias pedagógicas y gerenciales. Es decir, se manifestaban acciones en las que los estudiantes debían cumplir lo que el docente indicaba; este daba las instrucciones sin importar si los participantes las captaban o no, y de esta forma, se evidenciaron procesos que se carecían de pedagogía, lo que ocasionaba un rechazo por parte de los alumnos hacia esta área.

De manera que se observó un contexto desfavorecedor en el desarrollo de las clases de EF. Por lo anterior, fue pertinente contribuir con la atención a la problemática planteada. Para tal fin, el investigador se fijó como objetivo proponer estrategias gerenciales para la optimización de la clase de EF en el CEDRUM durante el año 2023, con lo cual quiso conducir a una mejora sustancial en el proceso de formación que se lleva a cabo en el contexto seleccionado, para generar una contribución en el campo de la pedagogía y el logro de la calidad de los procesos formativos.

Estrategias Gerenciales

Una estrategia debe asumirse en este contexto como un medio que pone en práctica de manera constante el profesional de la enseñanza en el campo pedagógico para lograr un objetivo. A este respecto, González y de Pelekais (2010) señalan que todo líder organizacional las emplea como una manera de lograr un desarrollo y fortalecimiento de la gestión realizada. Así, las estrategias permiten el logro de objetivos o metas y su alcance dependerá de los métodos que se empleen, la motivación, las secuencias

utilizadas, las pautas y la formación que se siga para lograr el éxito de la organización. De igual manera, la intención pedagógica de emplear estrategias dentro del proceso de formación permite respaldar el trabajo que se hace en equipo dentro de las instituciones académicas.

Referente a los tipos de estrategias gerenciales, Quero (2008) objeta que existen dos tipos: a) *nivel corporativo* que trata sobre la visión que adopta el gerente como líder de la empresa y cómo garantiza los procesos básicos de la organización, la canalización del esfuerzo productivo y la creatividad en los actores implicados. Para que esto pueda lograrse, debe existir una integración con la filosofía organizacional y un compromiso de parte de los involucrados. El segundo tipo son: b) *estrategias competitivas*, e implica el patrón, las políticas y los planes dispuestos para el logro de los objetivos y metas establecidos. A su vez, las clasifica en estrategias de: 1) *Disuasión*, 2) *Defensiva*, y 3) *Cooperación*.

En el ámbito educativo, las institucionales de carácter pedagógico, gracias a su carácter de naturaleza complejo deben atender sus propias realidades, a partir de una óptima ejecución de las distintas estrategias esbozadas en este apartado. Whittington (2001) destaca que, si existe una estrecha relación entre las operaciones cotidianas y las fuerzas inherentes de las organizaciones, esta debe ser sociológicamente eficaz, adecuándolo a un contexto particular, como es el caso del Centro de Formación para el Desarrollo Rural y Minero (CEDRUM), ubicado en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

La institución escolar, en el cumplimiento de su Gerencia Educativa debe prever estrategias que le permitan realizar su función formadora de los estudiantes para una resignificación de la comunicación organizacional (Arévalo y Castro, 2022). Al respecto, Ramos (2021), sostiene que a través de las estrategias gerenciales propuestas se cumplen no solo distintas funciones administrativas, sino que se logran los objetivos que se plantean las instituciones educativas. De esta manera, si se trazan unos objetivos específicos por cumplir y a su vez, se aplican las estrategias pertinentes es bastante probable que los resultados sean cónsonos con los propósitos establecidos, en beneficio de todos los involucrados en el proceso.

Estrategias Gerenciales en Educación Física

En el apartado anterior se conceptualizaron las estrategias gerenciales. En el caso de la EF, las estrategias que pueden emplearse son diversas, si se tienen en cuenta el objeto de esta investigación. Las estrategias de interacción social comprenden una gama de factores psicosociales que se generan en las situaciones de búsqueda de soluciones a problemas dados y engloban las relaciones que se establecen entre la escuela y la comunidad, acondicionando el clima del trabajo grupal como un elemento importante para mejorar el proceso de integración comunitario.

Entre algunas de estas estrategias a destacar dentro de esta indagación, tenemos:

a) *el juego*: Bennasar (2022) refiere que el mismo “...se realiza utilizando diferentes desplazamientos: cuadrupedia, reptación, trote entre otros” (p. 333), el juego puede destacarse como uno de los medios con los cuales se impacta de manera directa en la realidad favoreciendo el desarrollo de la clase de EF por la motivación e interés que genera en los participantes; b) *la gamificación*: una tendencia actual que se respalda en la lúdica con base en elementos electrónicos y el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Victoria, 2020; León, Martínez y Santos, 2019); c) *Estrategias tradicionales*: son estrategias como las propuestas por Colmenares (2015) que “...son especialmente útiles para deportes y actividades físicas individuales como el aeróbic y la gimnasia deportiva, así como para el aprendizaje técnico de algunos deportes...” como “...actividades extraescolares, en deportes de equipo o trabajos como el acrosport o grandes juegos, como las gymkhanas...” (p. 25), dado el rigor tradicional, es importante referir que se presentan situaciones en las que se requiere su empleo, dada la naturaleza de la actividad y el alcance de los objetivos propuestos dentro de las clases de EF.

La clase de Educación Física

La clase de EF es uno de los medios por los cuales se desarrolla el área de Conocimiento del mismo nombre. En esta se busca promover el desarrollo integral del estudiante por medio de la actividad física. Contreras (2014) señala que la EF es una disciplina referida al uso del cuerpo humano que ayuda a la formación integral del ser

humano y “...contribuye al cuidado y preservación de la salud, también al respeto de los derechos humanos, impulsa una vida activa en contra del sedentarismo” (p. 98). En virtud de lo declarado, es preciso reconocer que la EF se muestra como un aspecto que busca promover el desarrollo integral de los seres humanos y se debe reconocer el valor que posee la misma, porque mediante el desarrollo armónico del ser se sustentan una serie de actividades pedagógicas que permiten atender las potencialidades y las debilidades del sujeto en las instituciones educativas, prevaleciendo la tendencia de la formación integral del estudiante, con atención en el desarrollo físico e intelectual.

En la clase de EF se le enseña al estudiante que se debe realizar actividad física, con la finalidad de preservar la salud para demostrar un equilibrio mente-cuerpo. En esta clase el docente se presenta como un orientador de los procesos relacionados con la construcción de saberes para la vida. De igual forma, es necesario tener en cuenta que la EF, debe promover en el estudiante el hecho de que es la actividad física, un derecho humano del cual deben gozar todos los individuos y a ello, las instituciones educativas no son ajenas.

En las clases de EF se requiere la prevención del sedentarismo, una tendencia que en la actualidad está afectando a la población mundial. Dado que se ha perdido la disposición por la vida activa, de allí surge la necesidad de que, en la clase de EF, se incorporen elementos en los cuales se motive al estudiante a mantenerse activo y a comprender la importancia del ejercicio físico, desarrollando un espacio para consolidar la formación de los educandos mediante la vivencia de esta actividad en sus distintas modalidades, tanto recreativas y lúdicas para su adecuada formación (Rivera, Aguirre y Núñez, 2022).

MÉTODO

Debido al alcance del objetivo de esta investigación, la misma se asumió desde el enfoque cuantitativo dado que el mismo se origina en la medición de un objeto de estudio para la descripción de la realidad en la cual se encuentra inserto el mismo. El diseño fue de campo debido a que este le permite libertad al investigador de asistir al contexto y aplicar los instrumentos en la realidad, como lo fue el caso del Centro de Formación para

el Desarrollo Rural y Minero (CEDRUM), ubicado en la ciudad de Cúcuta-Norte de Santander, Colombia.

La población fueron los estudiantes del CEDRUM, con un total de 252 estudiantes en sus diferentes programas y se seleccionaron los estudiantes del área agropecuaria como muestra, que estuvo constituido por 153 sujetos y sus 16 docentes de EF, para un total de 169 sujetos. Para la recolección de la información fue necesaria la selección de técnicas y procedimientos en los que se demostrara la sistematicidad de la investigación. En relación con ello, la técnica empleada fue la encuesta.

En la presente investigación se elaboró un instrumento de recolección de datos sistemático o cuestionario estructurado, atendiendo variables, dimensiones e indicadores (Bavaresco, 2006). El cuestionario fue de preguntas cerradas, lo cual permitió obtener las diferentes respuestas con base en cada uno de los planteamientos. En este caso se diseñó un cuestionario para los docentes y directivos con 12 planteamientos correspondientes al primer objetivo específico, y también se aplicó un segundo cuestionario a los estudiantes que contenía 17 ítems, para el alcance del segundo y tercer objetivo específico del estudio.

La calidad de los estudios cuantitativos radica en el rigor que puedan demostrar los instrumentos de recolección de la información. El juicio de expertos se realizó a través de la evaluación de los instrumentos diseñados. Los expertos correspondieron al área de EF y de Gerencia Educativa, respectivamente, con la finalidad de que se lograra tener la apreciación de estos con la constitución, adecuación y pertinencia de cada uno de los ítems relacionados con los objetivos de la investigación y cada uno de los aspectos establecidos en la tabla operacional de las variables de la investigación.

De acuerdo con estos señalamientos se realizó una prueba piloto, una vez establecido el instrumento y cumplidos los requerimientos de los expertos, se procedió con la selección de una muestra diferente a la considerada para el estudio y se les aplicó la versión final del instrumento, con el objetivo de obtener información de sujetos similares a los de la muestra. Los datos que arrojó este procedimiento fueron tratados por medio del coeficiente Alpha de Cronbach. El coeficiente de confiabilidad aplicado a los docentes demostró una alta confiabilidad con un 0,87 y en el caso de los estudiantes un 0,89, razón

por la cual se procedió a su aplicación.

El análisis descriptivo de la información constituyó uno de los pasos clave en el tratamiento de los datos que se recolectaron de la realidad. En relación con ellos, se empleó la estadística descriptiva. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2016) sostienen que “una distribución de frecuencias es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla”. (p. 287), con atención en estos señalamientos, se realizaron tablas de distribución de frecuencia con sus gráficos respectivos y la posterior interpretación de los mismos a la luz de la teoría existente.

RESULTADOS

Para lograr el objetivo previsto, se aplicó una serie de *acciones gerenciales didácticas* de manera sistemática, como parte inicial de las estrategias diseñadas para la propuesta del autor, tal como se resume en la tabla 1.

Tabla 1
Acciones gerenciales didácticas

Acciones	Descripción
Dinamización del ambiente de aprendizaje	El docente del área de EF, conjuga el empleo no solo de material deportivo, sino alternativo y de reciclaje con la finalidad de motivar el desarrollo de un acto pedagógico en el que se promueva la producción de saberes socioculturales.
Acciones colaborativas	Integrar en las planeaciones y desarrollo de las clases acciones colaborativas, organizando equipos de trabajo con los cuales se atiendan las potencialidades de los 248 y se preste atención a los menos aventajados.
Acciones cooperativas	Se destaca la interacción entre el docente y los estudiantes para que se logre el adecuado desarrollo de las clases, donde se genere un clima de participación con la cual prevalezca la comunicación asertiva en las organizaciones escolares.
El juego	En el caso de la EF dirigida a adultos, el rol formativo del juego se puede perder, sin embargo, es necesaria su inclusión porque con este se motiva para que se generen saberes enfocados en la EF.
Tecnologías de la Información y la Comunicación	La actual era del conocimiento digital, demanda del empleo de las tecnologías en cualquier área de conocimiento, a ello, no escapa el área de EF, donde la virtualidad es cada día más demanda y en razón de ello, se promueve un interés favorable para incentivar al aprendizaje.

Acciones	Descripción
Acciones motrices	Lúdico En este caso, se evidencia la atención de la puesta en la palestra de acciones de naturaleza lúdica, centradas en el movimiento, esta es una de las formas con las cuales se favorece la atención a lo motriz y se atienden las demandas de la realidad de cada uno de los estudiantes.

Al igual que el caso anterior, es preciso referir que estas acciones que se fusionaron con la gerencia en el contexto de este trabajo tuvieron un componente de carácter pedagógico, y por eso deben ser entendidas como acciones pedagógicas gerenciales. Para atender este particular, es pertinente referir la siguiente sistematización, correspondiente al objetivo específico número dos de la presente propuesta, a saber, plantear acciones pedagógicas gerenciales en la clase de EF para la apropiación de la gerencia.

Tabla 2
Acciones Pedagógicas Gerenciales

Acciones	Definición
Acciones de socialización	En el inicio de las clases de EF, es necesario desarrollar actividades de socialización con las cuales se integre a cada uno de los estudiantes, estas acciones se encaminan hacia la participación de todos por igual, generalmente, la más usada debería ser las rondas o los juegos de integración con los cuales se defina un proceso en el que se favorezca el ambiente de trabajo con situaciones en las que se promueva la participación de todos los estudiantes y así se logre una mejora en la clase de EF.
Acciones para promover el liderazgo	Las clases de EF, son un espacio abierto con el cual se contribuye para el desarrollo integral de los estudiantes, algunos de estos poseen la capacidad de liderazgo, la cual debe ser detectada por el docente de EF y aprovechada para que se alcance un compromiso de parte de todos los estudiantes, además los docentes pueden delegar en los posibles líderes compromisos que les permita demostrarse como sujetos que realmente cuentan con las habilidades para dirigir grupos y que gozan del respeto de sus compañeros.

Referente a las *estrategias gerenciales para el desarrollo de la actividad física en clase*, se tomaron en cuenta diferentes elementos para el alcance de la constitución de la actividad física. En este particular resultó de fundamental importancia reconocer que, desde lo gerencial, se pone de manifiesto la actuación del docente como gerente de la

actividad física al conjugar la planeación de esta y su incorporación para el logro de los objetivos de la clase. De manera que en la presente propuesta se asumieron consideraciones específicas de cada una de las estrategias y actividades a aplicar, razón por la cual se manifestó el interés de desarrollar acciones de seguimiento en las que prevalecieran la evaluación continua y la reconducción de los procesos cuando sea necesario con la finalidad de mejorar los procesos respectivos.

En esta investigación la realidad estudiada se constituyó a partir de los datos recopilados en el contexto de la investigación del objeto de estudio. El objetivo de esta indagación fue proponer estrategias gerenciales para la optimización de la clase de EF en el Centro de Formación para el Desarrollo Rural y Minero (CEDRUM), ubicado en la ciudad de Cúcuta-Norte de Santander, Colombia, durante el año 2023. Por tratarse de un estudio de carácter cuantitativo, se procedió a la aplicación de cuestionarios estandarizados a los sujetos de la investigación. Los resultados fueron recogidos y se enumerados para tener un control estos para así evitar que se extraviara alguno.

Para la aplicación del instrumento a la muestra fue necesario concretarla tomando en cuenta la clase, por ello se trabajó con los cuatro grupos que constituyeron cada uno de los salones del programa de minería y fueron aplicados por el investigador. Se procedió con la organización de la información recolectada. Se trabajó con la sistematización de los datos por opciones de respuesta. Después se construyó una tabla arbitraria en la que se vaciaron los datos para organizarlos en tablas formales, a partir de las respuestas formuladas por los sujetos, en función de la frecuencia absoluta que hace parte de la cantidad total de cada uno de los sujetos que marcaron una opción determinada, para luego obtener el porcentaje en cada uno de los casos.

Posteriormente se construyeron tablas de frecuencia de manera arbitraria para completar las tablas por dimensiones que se elaboraron. Después se diseñaron gráficos en los que se expresaron de manera representativa cada una de las cantidades. Luego se procedió al análisis e interpretación de cada uno de los datos desde la perspectiva del autor y con atención en los indicadores de la operacionalización de las variables. En la siguiente tabla se presenta un ejemplo de operacionalizaron de las variables del estudio y su respectivo gráfico.

Tabla 3
Dimensión Acciones Didácticas

Ítems	Opciones de Respuesta									
	S		CS		AV		CN		N	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
1. ¿Las acciones didácticas desarrolladas por el docente de EF están dirigidas a un ambiente de aprendizaje?	07	43,75	04	25,0	03	18,75	01	6,25	01	6,25
2. ¿En la clase de EF se desarrollan acciones colaborativas?	04	25,0	03	18,75	03	18,75	04	25,0	02	12,5
3. ¿Se promueven acciones cooperativas como parte de la gerencia en la EF?	02	12,5	03	18,75	03	18,75	03	18,75	05	31,25
4. ¿Se considera el juego como una acción gerencial en la EF?	02	12,5	02	12,5	03	18,75	04	25,0	05	31,25
5. ¿Son las TIC una acción gerencial en la EF?	02	12,5	04	25,0	02	12,5	04	25,0	04	25,0
6. ¿Se aplican acciones lúdico motrices como parte de la gerencia en la EF?	02	12,5	02	12,5	03	18,75	04	25,0	05	31,25

Con atención en los datos obtenidos con el instrumento aplicado es preciso declarar que en el ítem número uno, relacionado con que las didácticas desarrolladas por el docente de EF están dirigidas a un ambiente de aprendizaje, se evidenció cómo el mayor de los porcentajes en un 43,75% en la opción siempre y un 25% en casi siempre. De esta manera se logra inferir que la mayoría de los docentes reconocen que las acciones manejadas mediante la naturaleza didáctica son propias de un ambiente de aprendizaje.

Respecto al ítem número dos, los docentes consideran que se aplican acciones de carácter colaborativo dentro de la clase de EF. Así lo evidencian los porcentajes; siempre con 25% y se repite en casi nunca. Además de un 18,75% en casi siempre y también en algunas veces. En el ítem número tres se hace referencia a la promoción de acciones cooperativas como parte de la gerencia en la EF. A esto el 31,25% respondió que nunca, seguido de un 18,75% en las opciones casi nunca y algunas veces. Estos porcentajes permitieron inferir que pocas veces se desarrollan acciones cooperativas en la clase de EF, lo cual resulta en una contradicción en relación con las respuestas del planteamiento número dos del instrumento aplicado.

En el caso del ítem número cuatro se planteó la consideración del juego como una acción gerencial en la EF. Las opiniones fueron divididas. El mayor de los porcentajes se ubicó en la opción de respuesta nunca con un 31,25%, un 25% en casi nunca y un 18,75% en algunas veces. De esta manera se intuyó que el juego pocas veces es tomado en cuenta como una acción gerencial didáctica en la clase de EF. Respecto al ítem número cinco, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se consideraron como un elemento que debía ser tomado en cuenta dentro de las acciones gerenciales de la EF. El mayor de los porcentajes se presentó en la opción de respuesta nunca, con un 25% y este dato se repitió en la opción de respuesta casi nunca. Esto permitió comprender que escasamente se presenta el empleo de las TIC por considerarse las clases de EF como una actividad de carácter práctico.

Con relación al ítem número seis, la aplicación de acciones lúdico-motrices como parte de la gerencia en la EF se consideró nula en un 31,25%, mientras que se consideró nunca empleada en un 25%. Esto permite afirmar que pocas veces se aplicaban acciones lúdico motrices, lo cual pone en riesgo el desarrollo de procesos gerenciales dentro de la clase de EF y tal vez se deba al desconocimiento de estos aspectos.

Después de los resultados obtenidos, el investigador consideró necesaria la formulación de una propuesta de acciones gerenciales didácticas debido a la poca aplicación dentro de la EF, como se logró apreciar en los resultados previos, quedando relegadas las acciones gerenciales a un plano inferior. Sin embargo, si se aplican de forma correcta las estrategias gerenciales, las mismas podrían dinamizar la formación de los estudiantes del CEDRUM para el alcance de una formación integral que les permita interactuar efectivamente con su realidad para la optimización de la clase de EF.

A continuación, se presenta la figura 1 con las fases de un proyecto factible. En el caso de esta investigación, se destacan las tres primeras fases que fueron abordadas por el autor, debido a que por factor tiempo la ejecución y evaluación de la propuesta no pudo ser concluida.

Figura 1

Fases abordadas del proyecto factible

Fase I	• Diagnóstico
Fase II	• Estudio de la factibilidad
Fase III	• Diseño de la propuesta
Fase IV	• Ejecución de la propuesta
Fase V	• Evaluación de la propuesta

Con base en las fases que conlleva un proyecto factible y las alcanzadas durante este estudio, se presenta una síntesis del diseño de la propuesta de las estrategias gerenciales elaborada por el autor de esta investigación. Las mismas consisten en lo que puede observarse en la tabla 4.

Tabla 4

Síntesis de la propuesta

Objetivo: proponer estrategias gerenciales para la optimización de la case de EF en el Centro de Formación para el Desarrollo Rural y Minero (CEDRUM), ubicado en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia	
Estrategias	Descripción
Estrategias para la formación integral	- Aplicación de ejercicios de calentamiento con la finalidad de que se integren todos los participantes de la clase. - Identificación de las capacidades físicas de los estudiantes por medio de ejercicios individuales. - Diseño de ejercicios grupales de acuerdo con la capacidad de cada uno de los estudiantes. - Valoración del desarrollo integral de cada uno de los estudiantes antes, durante y después de la clase de EF.
Estrategias para la expresión corporal	- Desarrollo de ejercicios de coordinación entre el sonido y el movimiento. - Aplicación de dinámicas grupales con atención en la ubicación espacial de los estudiantes. - Ejecución de bailoterapias para evidenciar la correspondencia entre la armonía y el equilibrio. - Realización de ejercicios de coordinación motriz para el desarrollo de la expresión corporal.
Acciones Pedagógicas	- Se considera importante la aplicación de dinámicas de grupo para despertar la motivación de los estudiantes para el desarrollo de las clases. - Desarrollar clases vivenciales y experienciales en las que se destaque la presencia de procesos de formación integral.

Estrategias gerenciales para la interacción docente estudiantes	- Promover el desarrollo de clases lúdicas con las que se incentive el interés de los estudiantes por la clase de EF. - Incorporar las tecnologías educativas para el desarrollo de clases de EF con las que se favorezca la formación integral de los educandos. El docente debe promover estrategias en las que se fortalezca la confianza del estudiante y este pueda desempeñarse de manera integral, al respecto, es importante tomar en cuenta las siguientes actividades: - Clases participativas - Dinámicas de grupo - Clases recreativas - Clases cooperativas y colaborativas - Clases creativas
--	---

A través de la propuesta que se planteó en la tabla anterior se asumen consideraciones específicas con base en el diagnóstico y factibilidad realizada por el investigador. Por esta razón, se manifiesta el interés de este por desarrollar acciones de seguimiento en las que prevalezca la evaluación continua y la reconducción de los procesos cuando sea necesario para garantizar una optimización de la clase de Educación Física.

DISCUSIÓN

Las estrategias gerenciales son necesarias para el desarrollo físico y como espacios para promover la participación de aquellos implicados en las actividades académicas. De acuerdo con los datos reseñados tras la aplicación del estudio, en el diagnóstico de las acciones gerenciales de los directivos en relación con la clase de EF de los profesores facilitadores, se evidenció que existía la dirección del ambiente de aprendizaje y el desarrollo de acciones colaborativas. Esto se contrasta de forma positiva con lo señalado por González y de Pelekais (2010) quienes señalan que un líder emplea dichas acciones como una forma de desarrollar las actividades y fortalecer su propia gestión en beneficio del resto. Asimismo, el éxito de su gestión dependerá de la motivación que promueva, los recursos que emplee y las secuencias utilizadas en casa clase.

Sin embargo, en el contexto de este estudio, las acciones cooperativas, así como también el juego, las tecnologías de la información y la comunicación y lo lúdico motriz, no se hacían presente dentro de las acciones didácticas propias de la realidad gerencial

de la clase de EF, aun cuando los docentes del CEDRUM parecían estar conscientes de la necesidad de implementar estos recursos tras el regreso de la pandemia por Covid-19. De modo que existía una brecha entre lo que los docentes conocían que podía beneficiar a los estudiantes y lo que se aplicaba como una mejora para la salud de la población educativa. En cuanto a las acciones pedagógicas, se evidenció que las mismas no promovían el desarrollo de las habilidades motrices y tampoco se le prestaba atención a la socialización y al liderazgo, razón por la cual se veía afectado el ambiente de trabajo.

En relación con la descripción de las estrategias empleadas por los docentes en las clases de EF, se observó que no las asumían en consideración con la formación integral, así como tampoco con la expresión corporal ni el desarrollo del individuo y los hábitos, afectando de esa manera la actividad física. En consecuencia, con esto afirma Domínguez (2019) que este tipo de conductas impactan de manera negativa en los implicados, a razón de que tampoco les genera deleite y además, no poseen las capacidades para desarrollarlas. En este mismo orden de ideas, se evidenció la escasa de prácticas variables y de la vivencia formativa, solo poniéndose en práctica el deporte, lo que ocasionaba un desequilibrio en el aprendizaje de los estudiantes. Además, las acciones pedagógicas, la tranquilidad y confianza, se mostraban inexistentes en relación con el rol docente, lo que permitió establecer que se aplicaban estrategias de manera escasa por parte de los docentes de EF en el desarrollo de sus clases, trayendo esto como consecuencia poca atención a la actividad física y poco conocimiento en relación con aspectos propios de su realidad educativa.

Por lo tanto, se espera que en la medida que el docente realice actividades que promuevan el liderazgo, resulten amenas y motivantes para el estudiantado, los resultados en cuanto a la mejora y optimización de la clase de EF sea significativa. No obstante, para lograr esa meta es necesario que el docente como líder pueda reestructurar sus estrategias gerenciales, sus acciones pedagógicas, estrategias de formación integral para que sea más fácil llegar a los educandos. Esto contribuirá con el proceso didáctico y pedagógico de la enseñanza, pero más allá de eso, redundará en una mejor salud para los beneficiados, mientras desarrollan placer de dichas actividades.

De esta manera, al determinar la factibilidad de aplicación de las estrategias gerenciales para la optimización de la clase de EF en el CEDRUM, se logró establecer que, desde las diferentes dimensiones, como el caso de lo social, educativo, institucional, pedagógico, legal, técnico y político, esta propuesta tuviera una alta factibilidad para su aplicación porque favorecería el desempeño de los docentes y sobre todo el aprendizaje de los estudiantes en esta área de fundamental importancia para el desarrollo humano.

CONCLUSIONES

Con base en el objetivo de la investigación como fundamento de esta, el autor de este trabajo llegó a las siguientes conclusiones: aunque se evidenció que los profesores que dictaban la clase de EF en el CEDRUM asumían la dirección de los ambientes de aprendizaje, aplicando actividades colaborativas y destacando la interacción con los estudiantes a través del trabajo en grupo, como base para la producción de conocimientos, prevalecía la individualidad dentro del contexto de la clase. De manera que el investigador concluyó que tal vez no se cuenta con otro tipo de actividades como el juego como acción didáctica a razón de que el CEDRUM atiende a una población adulta y los docentes prefieren dictar clases de carácter teórico. Se asumían consideraciones en relación con el desarrollo de clases teóricas, pero no se desarrollaban de manera práctica, lo cual representa una desventaja en el alcance de los objetivos didácticos y pedagógicos.

En cuanto a las actividades lúdico motrices para el desarrollo de la clase de EF, se percibieron escasas y poco empleadas porque al parecer el juego o la lúdica no es considerada como uno de los medios con los cuales se favorece el desarrollo de procesos didácticos, dejándose a un lado la apreciación de varios elementos relacionados con la EF. Por esta razón, el investigador analizó que las acciones didácticas esperadas no se correspondían con el desarrollo de acciones gerenciales dentro de la clase de EF. Además, se presta poca atención al desarrollo de habilidades motrices. Tampoco se toma en cuenta el desarrollo de acciones pedagógicas de socialización, lo que afectaba la interacción entre el docente y el estudiante para un desarrollo óptimo de las clases de EF. Asimismo, se evidenció el liderazgo como uno de los elementos poco empleados en

la realidad formativa, tan importante en la clase de EF. En este sentido, se observó que los docentes de EF no le daban atención a este particular, lo que afectaba de manera constante el desarrollo de las clases, promoviendo ambientes de trabajo monótonos y poco adecuados.

En relación con la propuesta de estrategias formulada en esta investigación, se concluye que, con base en los hallazgos encontrados durante las fases de la misma, a saber: diagnóstico, factibilidad y diseño de la propuesta, el desarrollo y futura aplicación de las estrategias gerenciales permitirán la optimización de los procesos pedagógicos relacionados con el área de EF. En este sentido, es necesario que se considere por parte del docente que las mismas pueden ser aplicadas en cualquier ámbito educativo en el cual se requiera de acciones gerenciales para un mejor desarrollo de las clases desde el punto de vista pedagógico. Por esta razón, se exhorta a todos los docentes interesados en mejorar el desarrollo de sus clases, y en especial los de EF, a aplicar las estrategias esbozadas en este trabajo, pues implica un aporte en el campo de la enseñanza de la actividad física.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor de este artículo declara no tener conflictos personales ni financieros que puedan influir de manera inapropiada en el desarrollo de su investigación.

REFERENCIAS

- Ardo, S. (2013). Gestión del conocimiento un enfoque aplicado en la Administración Pública. [Tesina], Universidad de la Plata. <https://acortar.link/GWv4Z0>
- Arévalo, R y Castro, S. (2022). Gerencia educativa como oportunidad para la resignificación de la comunicación organizacional. [Trabajo de Grado de Maestría], Universidad Católica de Manizales. <https://acortar.link/ufwLGn>
- Bavaresco, A. (2006). Proceso Metodológico en la Investigación. Cómo hacer un diseño de investigación. Imprenta Internacional, C.A.
- Bennasar-García, M. I. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico, 329–340. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551183>

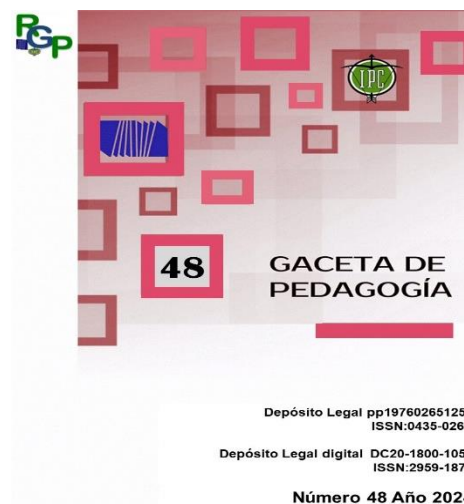
- Collado, S y Del Carpio, M. (2018). Influencia del liderazgo directivo en la gestión educativa de las instituciones educativas públicas del nivel de educación primaria del Distrito de Cerro Colorado Arequipa. [Trabajo de Investigación], Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://acortar.link/EZVDIJ>
- Colmenares, M. (2015). Estrategias pedagógicas para fortalecer la enseñanza de la EF en estudiantes musulmanes del subsistema de educación básica. [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Carabobo. <https://acortar.link/Ycerb5>
- Contreras, N. (2014). Educación Física, 7°mo grado. Editorial Romor.
- Domínguez, L. (2019). La Clase de EF. Divergencias Conceptuales. Universidad de Antioquía.
- Fernández, F y López, A. (2021). Caracterización de las dinámicas en la enseñanza de la EF en las instituciones educativas del municipio de Montería. [Trabajo de Grado de Maestría], Universidad de Córdoba. <https://acortar.link/kicmE5>
- García, R y Mora, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula. Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 43, 1037-1048.
- González, M. y De Pelekais, C. (2010) Estrategias gerenciales en el marco de las competencias tecnológicas para el desarrollo de televisoras educativas universitarias. TELOS, Revista de Estudios interdisciplinarios en ciencias sociales. 12, (3), 342-359. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391134>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw-Hill.
- Jaramillo, M y García, D. (2022). Percepción de las Metodologías Participativas y Evaluación Formativa en las Clases de EF. Polo del Conocimiento. Revista Científico-Académica Multidisciplinaria 7(9),901-931.
- León Díaz, Ó; Martínez Muñoz, L.F; y Santos-Pastor, M.L. (2019). Gamificación en educación física: un análisis sistemático de fuentes documentales. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Vol. 8, Nº. 1, pp. 110-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6885195>
- Montero, D, y Ureña Villamizar, Y. (2022). Gestión del Conocimiento y Aprendizaje Organizacional en Instituciones Educativas. CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE, 3(13), 75–96.
- Quero, L. (2008) Estrategias competitivas: factor clave de desarrollo Negotium, vol. 4, núm. 10, abril, pp. 36-49
- Ramos Silva, C. (2021). Estrategias gerenciales para la apropiación del proyecto educativo institucional – PEI en la Institución Educativa Jesús de Nazareth de Lorica –Córdoba en el año 2020. [Maestría, UMECIT] <https://acortar.link/uC9GcA>
- Rivera Sosa, J.M., Aguirre Chávez, J.F., y Núñez Enríquez, O. (2022). Educación física y estilos de vida saludables; una mirada a los referentes actuales. Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física, 1(1), 1-10. DOI: 10.54167/rmccf.v1i1.891
- Vera, S y Chillé, M. (2020). Fundamentos teóricos de la EF y formación permanente del docente en el Nivel de Primaria. Revista Ciencias de la Educación, 30 (55),362-385.
- Victoria González, C. (2020). Herramientas TIC para la gamificación en Educación Física. Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (71), 67-84.
- Whittington, R. (2001). ¿Qué es la estrategia? ¿Realmente importa? Editorial Paraninfo.

Formación axiológica para la convivencia escolar

Axiological training for school coexistence

Formação axiológica para a convivência escolar

Formazione assiologica per la
convivenza scolastica



Depósito Legal pp197602651252
ISSN:0435-026X

Depósito Legal digital DC20-1800-1050
ISSN:2959-1872

Número 48 Año 2024

 **Lusmila Carey Ortiz**
78ludcary@gmail.com

Institución Educativa San Mateo, Magangué, Colombia

Recibido: 29 de mayo 2023 / Aprobado: 18 de octubre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

La convivencia dentro de los contextos educacionales ha venido consolidándose como campo de intervención pertinente para las relaciones sociales. Al respecto, el estudio tuvo como propósito interpretar la formación axiológica para la convivencia escolar, en el marco de las acciones metodológicas interactivas y dialógicas que promuevan la paz en las instituciones educativas. A nivel metodológico se vincula hacia el enfoque cualitativo bajo una mirada desde el método fenomenológico, los participantes fueron cinco (05) docentes y la recolección de la información se realizó a través de la observación

ABSTRACT

Coexistence within educational contexts has been consolidated as a relevant field of intervention for social relations. In this regard, the study aimed to interpret axiological training for school coexistence, within the framework of interactive and dialogic methodological actions that promote peace in educational institutions. At a methodological level, it is linked to the qualitative approach from the perspective of the phenomenological method, the participants were five (05) teachers and the information collection was carried out through participant observation and the application of a semi-structured interview.

RESUMO

A convivência em contextos educativos vem se consolidando como um relevante campo de intervenção para as relações sociais. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi interpretar a formação axiológica para a convivência escolar, no âmbito de ações metodológicas interativas e dialógicas que promovam a paz nas instituições de ensino. No nível metodológico, está vinculado à abordagem qualitativa na perspectiva do método fenomenológico, os participantes foram cinco (05) professores e a coleta de informações foi realizada por meio de observação participante e aplicação de entrevista semiestru-

RÉSUMÉ

La coexistence dans les contextes éducatifs s'est consolidée comme un domaine d'intervention pertinent pour les relations sociales. À cet égard, le but de l'étude était d'interpréter la formation axiologique pour la coexistence scolaire, dans le cadre d'actions méthodologiques interactives et dialogiques qui promeuvent la paix dans les institutions éducatives. Au niveau méthodologique, elle est liée à l'approche qualitative dans une perspective de méthode phénoménologique, les participants étaient cinq (05) enseignants et la collecte d'informations a été réalisée à travers l'observation participante et l'application d'em

participante y aplicación de una entrevista semiestructurada. Se concluye que, la formación axiológica debe fundamentarse en los valores institucionales, las relaciones humanas y la sistematización formativa para favorecer la convivencia escolar que, a su vez requiere ser considerada en los objetivos prioritarios, acuerdos de convivencia y formación de competencias ciudadanas que orienten las acciones educativas de cada institución educativa.

It is concluded that axiological training must be based on institutional values, human relations and training systematization to promote school coexistence, which, in turn, requires consideration of priority objectives, coexistence agreements and the formation of citizen competencies that guide the educational actions of each educational institution.

turada. Conclui-se que a formação axiológica deve ser baseada em valores institucionais, nas relações humanas e na sistematização da formação para promover a convivência escolar, o que, por sua vez, exige a consideração de objetivos prioritários, acordos de convivência e a formação de competências cidadãs que norteiam as ações educativas de cada educador instituição.

entretien semiestructuré. La conclusion est que la formation axiologique doit être basée sur les valeurs institutionnelles, les relations humaines et la systématisation formative pour promouvoir la coexistence scolaire, qui à son tour doit être prise en compte dans les objectifs prioritaires, les accords de coexistence et la formation aux compétences citoyennes qui guident les actions éducatives de chaque établissement d'enseignement.

Palabras clave: Formación axiológica, Convivencia escolar, Instituciones educativas

Key words: Axiological training, school coexistence, Educational institutions

Palavras-chave: Formação axiológica, Convivência escolar, Instituições de ensino

Mots-clés: Formation axiologique, Coexistence scolaire, Établissements d'enseignement

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo, la sociedad actual exige el fortalecimiento de la formación axiológica desde los primeros años de escolaridad; con la intención de, contribuir en la educación integral de los estudiantes mediante la incorporación de métodos, actividades o estrategias que puedan ser aplicadas de manera transversal en los contenidos de las asignaturas. De manera tal, que los valores humanos puedan estar presentes a lo largo de la jornada académica y en cualquier experiencia de aprendizaje; lo cual, resulta importante para el autoconocimiento y las aspiraciones de mejoramiento personal que, a su vez, se ven reflejados en la manera en que cada individuo de acuerdo con su forma de pensar se relaciona con el mundo, resultando necesario para sobrevivir y desarrollar una vida plena.

Por los motivos antes expuestos, Galindo (2021) manifiesta la importancia que acompaña la promoción de una conducta fundamentada en valores, por lo que es necesario implementar una política educativa que no se enfoque en el sólo hecho de proveer al estudiante un bagaje intelectual y técnico, puesto que los constantes cambios en el mundo actual, derivados del desarrollo de tecnologías y nuevas técnicas de reproducción, ameritan ciudadanos que fortalezcan su sentido de humanidad en medio

de escenarios que cada día se encuentran más cargados de inteligencia artificial. Por cuanto, la gestión educativa responde a un interés colectivo, con una mirada hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y humano de los actores del contexto educativo.

Es por esto que se considera la convivencia escolar como aquella que permite establecer lazos de empatía y buenas relaciones entre los individuos, especialmente en la comunidad educativa en medio de un proceso pedagógico, aunado a la necesidad del aprender a convivir para lograr una cultura de paz, tolerancia y respeto con los demás. De ahí que, las instituciones educativas requieren mantenerse en constante actualización y reorganización de los procesos para responder a las exigencias de un proceso formativo con un enfoque integral, sustentado en valores universales que puedan enriquecer las prácticas educativas, como fundamento que oriente los espacios de aprendizaje, como principios para la sana convivencia.

Todo ello, en un contexto donde se pueda tener pleno derecho de igualdades, así como posibilidades para que el conocimiento pueda ser gestionado acorde con los intereses de los estudiantes, en un ambiente que permita la manifestación de aptitudes actitudes, percepciones y opiniones, de acuerdo con la intencionalidad de la dimensión humana y cognitiva de la educación presente en la estructura curricular.

Desde esta perspectiva, es necesario resaltar que la formación axiológica en instituciones educativas de educación primaria es una labor que no se logra únicamente con la intervención institucional y docente, ameritando el trabajo en conjunto de la tríada familia, escuela y comunidad; sin embargo, en medio del contexto actual se hace necesario que las escuelas consideren actualizar y otorgar nuevos significados a los procesos formativos, a través del desarrollo del pensamiento crítico, la incorporación de elementos culturales e incremento de la participación de todas las fuerzas vivas en el proceso educativos para promover en los estudiantes la capacidad de demostrar actitudes positivas ante la vida.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1989) en la convención sobre los derechos del niño, que se mantiene vigente, establece en el artículo 19 que, los Estados partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y

educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

De igual forma, esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Mientras que en el artículo 29 de la misma convención, presenta referencia en cuanto a la educación de los niños, niñas y adolescentes, cuyas acciones deben estar orientadas a los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; de igual forma, inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; para así, inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; preparando al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena y respeto del medio ambiente natural.

Las ideas anteriores se encuentran presentes en el planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018) plasmados en la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible como una oportunidad para América Latina y el Caribe; refiriendo en el cuarto objetivo la necesidad de asegurar que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos tanto teóricos como prácticos, necesarios para promover los Derechos Humanos, cultura de paz y no violencia a la ciudadanía mundial en medio de un ambiente de valoración por la diversidad cultural.

Ahora bien, en el contexto colombiano de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), la convivencia escolar es considerada como la acción de vivir en forma armónica y pacífica en compañía de un conjunto de personas que hacen parte de la comunidad educativa; desde esa perspectiva, se indica como la capacidad que se tiene para establecer relaciones humanas en el marco del respeto y la diversidad, no solo por dar cumplimiento a los indicativos o referentes normativos sino también desde la capacidad que tiene el individuo de interactuar con otros de manera constructiva.

En ese marco, la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, por la cual se crea un Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la intimidación escolar, seguridad y Convivencia Escolar, surge con el propósito de reducir la presencia de indicadores de eventos violentos, que atentan contra la integridad humana de toda la comunidad educativa y la erradicación de amenazas y/o actores que atenten contra la sana convivencia.

En torno al tema, refiere Arévalo (2012) la manera mediante la cual, la Corte Constitucional señala que los manuales de convivencia dependen en su eficacia del grado de armonía que tengan con los derechos fundamentales y las disposiciones de rango superior, orientados por la intención de establecer normas en relación con las experiencias desde una expresión formal de los derechos y obligaciones de los estudiantes, contenido en valores, ideas y deseos de una comunidad educativa que persigue un determinado propósito en la formación escolar de los educandos. Por tanto, la convivencia escolar es un pilar fundamental en el proceso formativo en las escuelas, como escenario idóneo para el aprendizaje social, que le permitirá a cada estudiante aprender a convivir en sociedad y en cualquier contexto en que se desenvuelva; de allí, la necesidad de atender la problemática de violencia escolar, que pareciera encontrarse en incremento ante los continuos reportes de acoso escolar o bullying, conductas disruptivas o indisciplina.

De acuerdo con Fierro y Carbajal (2019) la violencia escolar suele considerarse como la contracara de la convivencia; lo cual se convierte en una problemática existente en las instituciones educativas, generando efectos negativos a nivel personal y social

para la comunidad educativa en general; implicando, un tema complejo con muchos elementos a considerar desde distintos ámbitos, para preservar la convivencia en medio de un ambiente inclusivo, democrático y pacífico. Por su parte, Santiago (2017) concibe la escuela como una organización social, a partir de la cual, se promueve la interacción entre las personas con una marcada intención en función de los objetivos de la institución que, al mismo tiempo, se encuentra acompañado por un sistema configurado para atender las necesidades formativas necesarias para la convivencia escolar evitando cualquier escenario contrario a ella.

De igual forma, Morales (2021) se refiere a la relevancia de la participación infantil y adolescente en las instituciones educativas, como elemento clave para la convivencia escolar; por cuanto, los estudiantes pueden brindar aportes, y entre ellos mismos lograr fomentar la autonomía y la responsabilidad, en la medida en que se promueven actividades que fomenten valores y enseñanzas académicas que resulten útiles para el desenvolvimiento armonioso en aspectos cotidianos de la vida. Por tanto, el proceso de convivencia escolar dentro de los espacios académicos, se ha presentado en décadas como uno de los tópicos de mayor relevancia, debido a que es pertinente que se fortalezca en todos los espacios sociales, logrando procesos armónicos y bajo una cultura de paz.

Aunado a ello, Díaz y Sime (2016) expresan que “La escuela se legitima como un escenario de formación, no solo en conocimientos, sino en actitudes y valores para promover una convivencia pacífica entre los seres humanos” (p.126). A tal efecto, el proceso de organización para la promoción de la sana convivencia, se convierte en un elemento relevante para el desarrollo de las actividades sociales; por medio de las cuales, los escolares aprenden a vivir de forma responsable dentro de la sociedad. Desde este punto de vista, las instituciones educativas requieren constituir procedimientos administrativos y estrategias didácticas pertinentes, que permitan fortalecer la convivencia y la disciplina en los espacios de aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, Valbuena (2022) manifiesta que la convivencia escolar está vinculada a favorecer el avance de la democracia en un continente, donde los países por muchas décadas han vivido procesos dictatoriales. También, puede ser considerada



como un canal para alcanzar una gestión escolar eficaz y eficiente. Por eso, ya se utiliza para planificar y fomentar la colaboración, mantener el liderazgo y construir relaciones fraternales y solidarias. En ese orden de ideas, desde una visión pedagógica la disciplina escolar puede ser considerada como una herramienta que permita el establecimiento de objetivos dentro de un contexto escolar armónico, adecuado y oportuno, en el cual los docentes la utilicen como instrumento para el control de los estudiantes y así pueda desarrollar en condiciones viables el trabajo de clase.

En tal sentido, el control del comportamiento de los educandos representa una estrategia para el desarrollo del aprendizaje, con miras a la formación de un estudiante integral y acorde a los principios, normas y acuerdos establecidos dentro de la sociedad. Por lo tanto, promover la convivencia escolar es uno de los aspectos fundamentales para el bienestar de los integrantes de la comunidad educativa, permitiendo mejorar el rendimiento académico y fortaleciendo la calidad de los aprendizajes. Además, permite formar ciudadanos autónomos, capaces de tomar decisiones personales, de anticiparse a las situaciones que amenazan la convivencia y de resolver los conflictos sin necesidad de utilizar la violencia, cautelando en todo momento el proceso formativo y las estrategias pedagógicas desde un enfoque formativo, enseñando y aprendiendo una suma de saberes, para vivir en paz y armonía con los demás, como base para ejercer la ciudadanía.

Al respecto, Jurado y Justiniano (2016) refieren que, gestionar para la mejora de las conductas disruptivas es uno de los principales retos a los que se enfrenta hoy la escuela y realizarlo con la promoción de la buena convivencia, es motivo y dirección para alcanzar el potencial máximo de las personas, demostrando fortaleza y flexibilidad al mismo tiempo que se inspira y apoya, buscando fortalecer la autonomía, el diálogo y la comunicación en los procesos pedagógicos, académicos, administrativos, culturales, sociales y evitar que se desarrollen formas autoritarias y que sean cada vez más, los espacios para la participación de la comunidad educativa. Por tanto, es necesario cambiar las perspectivas de enseñanza desde el radicalismo tradicional para la solución de problemas, donde el estudiante se convierte en un receptor pasivo de información; a otra perspectiva donde, el aprendizaje se vea mediado por procesos y metodologías enfocadas en el estudiante.

En este orden de ideas es importante destacar que, en las instituciones educativas colombianas, se presentan problemáticas asociadas al proceso de convivencia escolar, convirtiéndose en una problemática latente, que amerita incrementar la vinculación de la familia con la escuela, con miras a la consolidación de estrategias comunicacionales con los educandos y las respectivas familias. De igual forma, es impetuoso recurrir a la innovación para renovar las dinámicas y prácticas en los ambientes de aprendizaje para atender el interés de aprendizaje de los estudiantes, atacando así el bajo rendimiento, desinterés, aburrimiento e indisciplina escolar. A partir de allí, el estudio se orientó en la siguiente pregunta: ¿Cómo puede favorecer la formación axiológica para la convivencia escolar, en el marco de las acciones metodológicas interactivas y dialogales que promuevan la paz en las instituciones educativas?

MÉTODO

La presente investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, considerado por De Suárez y De Mujica (2010), como aquella “totalmente descriptiva, ya que la información, se obtiene directamente de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, así como la conducta observable” (p.13). Es decir, se indaga lo específico de una realidad generalmente social, colectiva, que devela procesos y situaciones que por su complejidad ameritan de esta metodología.

En este orden de ideas, según Martínez (2006) la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Con respecto a lo planteado por el autor, este enfoque busca la producción de conocimientos a partir de la vivencia y su interpretación, a través de técnicas en las que predomina el manejo cualitativo de las evidencias y la validación se hace mediante el consenso intersubjetivo.

El método seleccionado fue el fenomenológico, de acuerdo con Fuster (2019) está direccionado a la representación y exegesis de las estructuras fundamentales de la experiencia existencial, al valor del significado pedagógico de esta misma por lo que busca un acercamiento conforme y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía, dificultosamente accesible, a través de

los habituales enfoques de investigación., enfocándose en la experiencia subjetiva de individuos y grupos; para intentar descubrir el mundo según lo experimenta el sujeto.

Por tal razón, se selecciona el método fenomenológico para lograr la reflexión con respecto a la experiencia personal y labor profesional que se presenta y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgando sentido e importancia debida a estos fenómenos, contando con la participación de cinco (05) docentes durante la jornada laboral en la Institución Educativa San Mateo, recolectando la información a través de la observación participante.

En el mismo orden de ideas, para la obtención de información verbal, se instrumentó la entrevista semiestructurada, la cual, según Hurtado (2012) reporta amplios niveles de libertad para las respuestas a ser adoptadas por los docentes seleccionados y no posee un formulario estandarizado. De allí, es pertinente indicar que las técnicas e instrumentos para la recolección de la información en el estudio presentado se complementan, ya que, tratan de recoger información más amplia y general para centrar el objeto de estudio o reflejar la situación concreta.

De allí que, los resultados obtenidos fueron analizados siguiendo un proceso inferencial caracterizado por la organización de conclusiones ascendentes derivadas de las respuestas destacadas suministradas por los entrevistados, según las tendencias presentadas se agruparon las respuestas, lo que permitió clasificarlas en términos de coincidencias o divergencias, distinguiendo así distintos niveles de síntesis que permitieron esquematizar las categorías emergentes, acompañadas de las respectivas subcategorías en atención a los propósitos de investigación establecidos previamente; todo ello, de acuerdo con Martínez (2014) quien refiere que, dicho procedimiento es la parte central del estudio, porque esa estructura permite integrar todas las unidades temáticas en un tema central que identifica al sujeto con respecto a la esencia de la experiencia vivida desde una descripción fenomenológica.

RESULTADOS

De acuerdo con el procedimiento indicado previamente, los hallazgos encontrados

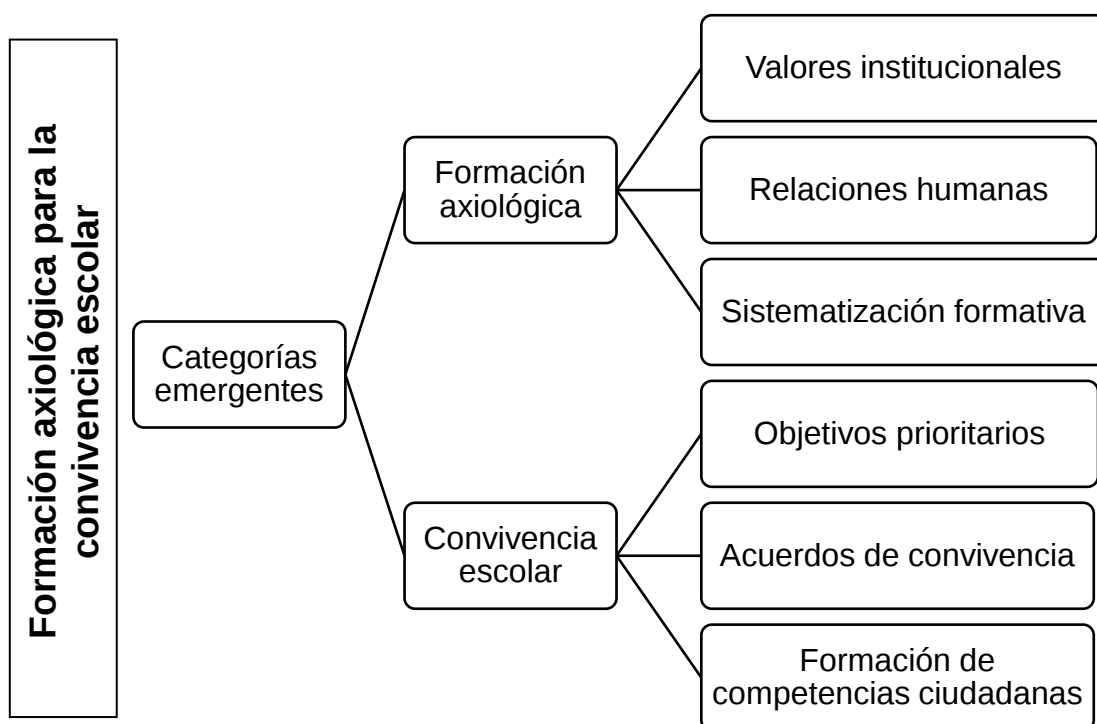
en la aplicación de la entrevista se infieren que, dentro del proceso educacional, se requiere una práctica pedagógica orientada al fortalecimiento de la convivencia escolar, siendo un proceso social de suma importancia para el desenvolvimiento de los individuos. Con relación a lo antes descrito, se puede manifestar que, dentro del proceso formativo, es importante abordar la comunicación entre las fuerzas vivas del proceso educativo, gestionar en los espacios de la escuela y de los diversos roles, reglas e interacciones que se generan y están presentes en el intercambio social.

Por otro lado, los informantes claves expresaron que la escuela como institución social y la clase como grupo necesitan unas normas de respeto, convivencia y la existencia de un control del cumplimiento de las mismas para poder cumplir sus funciones y para poder existir. Además, los deseos de los estudiantes a menudo entran en conflicto con los de sus compañeros, por lo que las instituciones educativas deben sentar las bases para normas y reglamentos que promuevan intereses comunes que deben ser respetados por todos los miembros del grupo.

De igual forma, los informantes manifestaron que, por medio de estrategias metodológicas enfocadas en el proceso de convivencia, se fortalecen elementos básicos e indicadores de calidad de la educación. Uno de los objetivos prioritarios del centro educativo es formar y educar para convivir con otros. Por su parte, los informantes refirieron que la convivencia escolar es un fenómeno que hoy en día se encuentra presente en las instituciones educativas, en el cual hay mucho desconocimiento y falta de mecanismos para convertir este tipo de situaciones en una oportunidad de aprendizaje. Pocos docentes pueden sentirse capacitados para crear un espacio de reflexión.

De tal manera, la convivencia escolar es un tema de actualidad que preocupa por las complejidades humanas a casi todos los sistemas educativos. Todo esto, indica que se presenta como un tema de gran trascendencia para la formación del hombre con el que aspira contar la sociedad, apto para mantener relaciones armónicas con sus semejantes y desenvolverse de manera adecuada en la resolución de conflictos dentro de un ambiente de comprensión para el beneficio de todos los implicados.

Figura 1
Categorías emergentes



DISCUSIÓN

De acuerdo con los hallazgos de investigación se indica que la formación axiológica amerita valores institucionales claros acompañados del fomento de relaciones humanas; lo cual, de acuerdo con García y Ferreira (2008) los valores educativos y las actitudes sociales son fundamentales para alcanzar la armonía y la sana convivencia, que se evidencia en relaciones humanas de respeto mutuo, y se consolidan de manera vivencial en la práctica cotidiana, entendiendo que hay un orden moral en el mundo que enseña a asumir la responsabilidad, desarrollar el autocontrol y fraternidad.

De allí que, por las razones expresadas a través del fortalecimiento de los valores se logra incorporar en la educación el imprescindible componente de la buena convivencia, situación que requiere el proceso de una adecuada disciplina escolar (Galindo, 2021). Lo cual constituye uno de los principales elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que los educandos deben aprender a funcionar como

miembros de una sociedad, por tanto, se presenta como un tema relevante en los contextos educativo, familiar y social.

De igual manera, se pudo evidenciar la relevancia de promover la participación, cooperación, colaboración entre los estudiantes y la puesta en práctica de los valores tanto comunitarios como democráticos que se proponen en la familia y la escuela, ameritan de la sistematización formativa, porque de esa manera, formarían parte de las experiencias y vivencias de los alumnos, desde los dos ámbitos en los que interactúa cada día, configurando su identidad y el concepto que de sí mismo van adquiriendo.

Por tal motivo, tomando en cuenta los aportes de García y Ferreira (2005) los objetivos prioritarios de las instituciones educativas, deberían estar en sintonía con la armonía, convivencia, respeto y disciplina escolar como elementos esenciales para el logro de las metas de la educación, a través de las normas de respeto mutuo y convivencia, aprendiendo las reglas de manera vivencial. Por tanto, ninguna sociedad por muy sencilla que sea, puede funcionar sin normas y reglas de convivencia. También en todo grupo humano se dan unas características y propiedades y entre ellas están las normas de grupo.

De acuerdo con los planteamientos de Cárdenas (2018), los acuerdos de convivencia desde una visión pedagógica, pretenden fomentar la disciplina escolar como una herramienta que permita el establecimiento de objetivos dentro de un contexto escolar armónico, adecuado y oportuno; en el cual, los docentes la utilicen como instrumento para orientar el comportamiento de los estudiantes y así, se puedan desarrollar en condiciones viables el trabajo de clase. Lo cual, se complementa con el planteamiento de la UNESCO (2015), al referir que en la escuela se requiere establecer acciones que permitan a los educandos adaptarse a la acción pedagógica, representando la tenacidad, la perseverancia, persistencia y la voluntad de aprender en un clima escolar que fomente la formación de competencias ciudadanas organizadas en tres grupos como la convivencia y paz, participación democrática y diversidad.

Ahora bien, una vez finalizada la discusión de los hallazgos se puede destacar que al indagar acerca de la disciplina escolar, se está consciente de la complejidad del concepto, así como de la dificultad de construir en los centros una cultura de paz,

fundamentada en el aprendizaje de valores como el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la búsqueda permanente de la justicia, entre otros (Jurado y Justiniano, 2016).

CONCLUSIONES

La institución educativa se legitima como un escenario caracterizado por la formación axiológica para fomentar una convivencia escolar propiciando escenarios privilegiados y pertinentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados en la idea de convivencia, como tema realmente necesario que amerita ser gestionado y fortalecido desde las acciones cotidianas en el contexto tanto educativo como social; donde, se desenvuelven los estudiantes para de esa manera, convertirlo en un aprendizaje vivencial que forma parte de la cultura ciudadana.

En atención a la interrogante planteada: ¿Cómo puede favorecer la formación axiológica para la convivencia escolar?, el presente estudio concluye que, de acuerdo con las categorías emergentes resultantes, la formación axiológica debe fundamentarse en los valores institucionales, las relaciones humanas y la sistematización formativa para favorecer la convivencia escolar que, a su vez requiere ser considerada en los objetivos prioritarios, acuerdos de convivencia y formación de competencias ciudadanas que orienten las acciones educativas de cada institución educativa, para de esa manera contribuir con la formación integral de ciudadanos dispuestos a construir y vivir en armonía.

CONFLICTO DE INTESES

La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Arévalo, V. R. (2012). El manual de convivencia escolar y el libre desarrollo de la personalidad. Una visión jurisprudencial. 21.



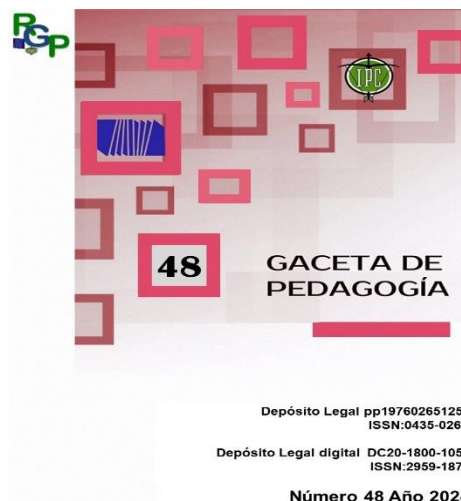
- Cárdenas, D. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*, 15-28
- De Suárez, M., y De Mujica, D. (2010). *Investigación y Proyectos Educativos I*. Caracas: Corporación Marca S.A
- Díaz, S., y Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 125-145
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, p.p 201-229
- Galindo, R. (2021). La Axiología: Una Aproximación Teórica desde la Perspectiva de la Calidad Social en la Universidad Venezolana. *Revista Científica CIENCIAEDUC*.
- García, A., y Ferreira, G. (2005). La Convivencia escolar en las aulas. *INFAD*, 163-183
- Hurtado, J. (2012). *El Proyecto de Investigación Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas.
- Jurado, P., y Justiniano, M. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 8-25
- Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Marzo 20 de 2013.
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 123-146
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). México: Trillhas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013, 1 de septiembre). Decreto 1965. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". *Diario oficial*. 48910. <https://acortar.link/il4v5G>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), p.p 1-28.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1989). Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2015). *Global citizenship education*. Paris: UNESCO.
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, p.p 317-336
- Valbuena, C. (2022). La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria. *Revista en Educación y Pedagogía*, p.p 141-151

La educación en la época del cambio climático y el riesgo de extinción masiva

Education in the age of climate change and the
risk of mass extinction

Educação na era das mudanças climáticas e do
risco de extinção em massa

L'éducation à l'ère du changement climatique et
du risque d'extinction massive



 **Néstor Fernando Carrillo Martínez**
ncarrillom@hotmail.com

**Institución Educativa Técnica Agrícola San Jacinto,
Municipio de San Jacinto, Bolívar, Colombia**

Recibido: 17 de mayo 2023 / Aprobado: 21 de noviembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

La humanidad enfrenta graves problemas ambientales causados por ella misma que pueden generar la extinción masiva, el riesgo alcanza a un millón de especies según la ONU. El propósito de esta investigación fue determinar como puede la educación contribuir a la solución de problemas ambientales. Fue una investigación exploratoria, en la cual se aplicaron encuestas con preguntas abiertas y cerradas a 5 profesionales en educación con conocimiento de los problemas ambientales de mayor importancia como el cambio climático, la contaminación ambiental, el hambre y la sed, la pérdida de la biodiversidad

ABSTRACT

Humanity is facing serious environmental problems of its own making that may lead to mass extinction, with a million species at risk according to the UN. The purpose of this research was to determine how education can contribute to the solution of environmental problems. It was an exploratory research, in which surveys with open and closed questions were applied to 5 education professionals with knowledge of the most important environmental problems such as climate change, environmental pollution, hunger and thirst, loss of biodiversity, war, violence, and coastal erosion and flooding caused by rising sea levels, to

RESUMO

A humanidade está a enfrentar graves problemas ambientais, que podem levar à extinção em massa, com um milhão de espécies ameaçadas, de acordo com as Nações Unidas. O objetivo desta investigação foi determinar de que forma a educação pode contribuir para a resolução dos problemas ambientais. Tratase de uma investigação exploratória, em que foram aplicados inquéritos com perguntas abertas e fechadas a 5 profissionais da educação com conhecimentos sobre as questões ambientais mais importantes, como as alterações climáticas, poluição ambiental, fome e sede, perda de biodiver-

RÉSUMÉ

L'humanité est confrontée à de graves problèmes environnementaux qu'elle a elle-même créés et qui pourraient conduire à une extinction massive, un million d'espèces étant menacées selon les Nations unies. L'objectif de cette recherche était de déterminer comment l'éducation peut contribuer à la résolution des problèmes environnementaux. Il s'agit d'une recherche exploratoire, dans laquelle des enquêtes avec des questions ouvertes et fermées ont été appliquées à 5 professionnels de l'éducation ayant une connaissance des problèmes environnementaux les plus importants tels que le changement climatique, la pollution de l'environne-

La guerra, la violencia y la y la erosión e inundación costera causada por el incremento del nivel del mar, para categorizarlos por importancia, su posible impacto, la urgencia de enfrentarlos y evaluar si la educación desarrolla en los estudiantes los conocimientos y competencias para resolverlos, los más urgentes y los de mayor impacto. los encuestados manifestaron que los estudiantes no están desarrollando las competencias, la ética y los valores necesarios para revertir la situación ambiental por lo que debe direccionarse la educación hacia el desarrollo sostenible y la recuperación ambiental.

categorize them by importance, their possible impact, the urgency of facing them and evaluate whether education develops in students the knowledge and skills to solve them, the most urgent and those with the greatest impact. Respondents stated that students are not developing the skills, ethics and values necessary to reverse the environmental situation, so education should be directed towards sustainable development and environmental recovery.

sidade, guerra, violência e erosão costeira e inundações causadas por elevação do nível do mar. categorizálos por importância, seu possível impacto, a urgência de enfrentálos e avaliar se a educação desenvolve nos alunos os conhecimentos e habilidades para resolvê-los, os mais urgentes e os de maior impacto. Os entrevistados afirmaram que os alunos não estão desenvolvendo as competências, a ética e os valores necessários para reverter a situação ambiental, por isso a educação deve ser direcionada para o desenvolvimento sustentável e a recuperação ambiental.

ment, la faim et la soif, la perte de biodiversité, la guerre, la violence, l'érosion côtière et les inondations causées par élévation du niveau de la mer, les classer par importance, leur impact possible, l'urgence d'y faire face et évaluer si l'éducation développe chez les élèves les connaissances et les compétences nécessaires pour les résoudre, les plus urgents et ceux qui ont le plus grand impact. Les personnes interrogées ont déclaré que les étudiants ne développent pas les compétences, l'éthique et les valeurs nécessaires pour inverser la situation environnementale, et que l'éducation devrait donc être orientée vers le développement durable et la récupération environnementale.

Palabras clave:

Calentamiento global;
Extinción masiva;
Educación ambiental;
Contaminación ambiental;
Desarrollo sostenible

Key words:

Global warming;
Mass extinction;
Environmental education;
Environmental pollution;
Sustainable development

Palavras-chave:

Aquecimento global;
Extinção em massa;
Educação ambiental;
Poluição ambiental;
Desenvolvimento sustentável

Mots clés:

Réchauffement climatique;
Extinction de masse;
Éducation environnementale;
Pollution environnementale;
Développement durable

INTRODUCCIÓN

La calidad y la esperanza de vida de las comunidades humanas se fundamentan en la oferta ambiental, los ecosistemas *estratégicos para el mantenimiento de la Biodiversidad*, los cuales son definidos por el Ministerio del medio Ambiente de Colombia como los que “se caracterizan por mantener equilibrios y procesos ecológicos básicos tales como la regulación de climas, del agua, realizar la función de depuradores del aire, agua y suelos; la conservación de la biodiversidad” (Ministerio del Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2023, p. 1).

Dentro de estos mismos ecosistemas, existen unos de los cuales depende el sostenimiento de la población humana incluyendo las relaciones productivas como son los suelos así como los demás ecosistemas productores de alimentos y materias primas

para la industria, siendo fundamentales ya que según la Organización de las Naciones Unidas (2022), en los suelos se produce directa o indirectamente el 95% de los alimentos que consume la humanidad, lo anteriormente expuesto permite generar dos interrogantes como son: ¿Cuáles son los problemas más relevantes que enfrenta la humanidad que están impactando su calidad de vida? Y el segundo, ¿Cómo puede contribuir la educación en la resolución de los problemas?

Para la UNESCO, el deterioro ambiental que ha causado la humanidad en los procesos productivos como la producción agropecuaria, minera e industrial muestra, que se requiere una educación que permita producir y satisfacer sus necesidades con criterios de desarrollo sostenible y eso causa el gran daño ambiental que tiene al planeta al borde de una situación catastrófica que puede desencadenar sequías o inundaciones en grandes áreas, hambrunas, desertización, cambio climático y causa la extinción masiva de muchas especies afectando todo el planeta, por lo que las acciones que se adelanten deben pensarse globalmente pero se debe actuar localmente para aunar los esfuerzos para resolverla (UNESCO, s.f.)

Los problemas más grandes que enfrenta la humanidad, según las Naciones Unidas, la FAO, el Instituto Tecnológico de Massachussets, y el PNUMA son: El calentamiento global, el cual puede llevar la raza humana a la extinción, la contaminación ambiental, que además del perjuicio que causa a la ecología, vulnera el derecho a un ambiente sano dañando la salud, la productividad, la esperanza y la calidad de vida de las personas, la pérdida de la biodiversidad a tal punto que se prevé la sexta extinción masiva (Andrade, 2019).

Esto trae como consecuencia poner en serio riesgo las funciones fundamentales para la ecología y el deterioro de ecosistemas estratégicos para la producción de alimentos fundamentales para la población, ya que por ejemplo la degradación de los suelos y el calentamiento global, cada día reducen la productividad de los cultivos por unidad de área, se estima que la productividad agrícola se ha reducido un 20,8% entre 1961 y 2020 (De la Luz, 2021) y el número de hectáreas útiles para la agricultura es menor porque a mayor temperatura más rápido se degrada la materia orgánica de los suelos y aumenta la desertización al evaporarse más rápido el agua por el incremento de

la temperatura.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura (FAO, 2022) entre 702 y 828 millones de personas que padecen hambre en el mundo equivalentes al 11% de la población mundial. Una de las causas son los conflictos como el que se da en Colombia por la tierra y otra es el cambio climático que reduce la productividad de los cultivos unido al deterioro de los suelos por malas prácticas agrícolas que están agotando la capacidad productiva de las tierras.

Otro agravante de la situación es que la población mundial crece 84 millones de personas cada año (CCH, 2022), en el mismo tiempo se pierden 12 millones de hectáreas de suelo y son deforestadas otros 10 millones más por lo que cada año hay menos tierra fértil por habitante y esta produce menos por la degradación y el calentamiento global, la situación es tan crítica que la FAO pide que se restauren por lo menos mil millones de hectáreas de tierras degradadas (FAO, 2021), también debe recuperarse la productividad del mar como otra forma de generar la alimentación para la creciente población humana, que está consumiendo 1,6 veces más servicios ambientales de lo que la tierra puede proporcionar (FAO, 2022)

La tierra tiene un sistema que regula su temperatura y filtra la radiación que entra al ecosistema planetario manteniendo un rango de temperaturas y condiciones para la vida tiene otro sistema que produce alimentos y depura el aire al mismo tiempo, ambos sistemas los está arruinando tan rápido la humanidad que ha causado la extinción más grande de la biodiversidad desde la época en que se extinguieron los dinosaurios ya que el hombre ha afectado severamente el 75% de la superficie de la tierra para la agricultura, la minería o la urbanización según el centro de objetivos para el desarrollo sostenible en América Latina (CODS, 2019)

La situación amerita que se reflexione sobre el papel que debe jugar la educación para enfrentar esta problemática y surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo debe cambiar la educación para los estudiantes que sepan cómo reparar los sistemas dañados y garantizar el funcionamiento de los mismos? ¿qué conocimientos, ética, cultura, valores y competencias deben recibir en la formación los habitantes de la tierra?, ¿qué pueden aprender los estudiantes de las experiencias que ha vivido la humanidad que ayuden a

lograr esos objetivos?, ¿qué pueden aprender esos estudiantes de la misma naturaleza para lograr el objetivo de producir alimentos sin dañar la oferta ambiental?

Según Cuello Girón (2003) a pesar de haber pasado 30 años de la cumbre de Estocolmo, no se ha realizado el cambio radical de la relación de la humanidad con el Entorno, se amplía la brecha entre la población opulenta y el resto de la población que se debate entre la pobreza y la muerte y la educación ambiental desde su discreto ámbito intenta construir un punto de inflexión que quiebre la contradicción, además el autor asevera que la educación ambiental no puede sustituir la responsabilidad política ni el conocimiento científico tecnológico.

El impacto de la problemática y sus consecuencias, demandan la integración de todas las naciones, hoy más que nunca se aplica el principio de que se debe pensar globalmente y actuar localmente para aportar a la resolución de esa problemática o se tendrá que afrontar la pérdida sistemática de la calidad de vida y hasta la vida misma de la especie pudiendo llegar al punto de no retorno o extinción de la humanidad por los factores que a continuación se citan:

El Cambio Climático

Según las Naciones Unidas “ONU” se refiere a los cambios en las temperaturas y los patrones del clima que pueden darse por factores naturales, pero desde el siglo XIX ha sido causado por las actividades humanas como la quema de combustibles fósiles (United Nations, s.f.). Indican que la concentración de los niveles de gases de efecto invernadero es la más alta en dos millones de años, la temperatura ha subido 1, 1° C con respecto al final de siglo XIX y la década 2011 a 2020 ha sido la más cálida registrada pudiendo causar el descongelamiento del permafrost y el derretimiento de los glaciales, lo cual puede liberar gases de efecto invernadero al descomponerse la materia orgánica almacenada en el permafrost o la elevación del nivel del mar que se estima entre 30 centímetros y 122 centímetros para el 2100 según la Administración Nacional de Aeronáutica y el Espacio de los Estados Unidos (Global Climate Change, s.f.)

Además, el cambio en las corrientes oceánicas y el clima por el aporte de agua dulce de los glaciales a los océanos inundando con aguas marinas las costas en las que

tiene ciudades como Cartagena, la cual ya es afectada por el aumento de más de 20 cm del nivel del mar desde 1880 (Global Climate Change, s.f y Redacción Ambiente, 2023).

La Extinción Masiva

“Una extinción masiva es un breve período de tiempo geológico en el que se extingue un alto porcentaje de la biodiversidad o de distintas especies (bacterias, hongos, plantas, mamíferos, aves, reptiles, anfibios, peces, invertebrados)” (World Wild Life, 2022, p.1). Se conoce la existencia de 5 extinciones masivas ocurridas por fenómenos naturales, pero la sexta extinción está siendo causada por la acción antrópica y en un período de tiempo muy corto por el cambio de uso de los ecosistemas, la destrucción y fragmentación de los mismos, el cambio climático, la sobreexplotación de las especies y la contaminación, más de un millón de especies en riesgo de extinción (Crespo Garay, 2019).

La importancia de la biodiversidad, está dada por las interacciones que existen entre los organismos vivos para que cumplan sus funciones ecosistémicas como la depuración del aire por la captura de CO₂ y enriquecimiento con oxígeno, también la producción de alimentos y el mantenimiento de la salud de los ecosistemas, por lo tanto, al reducirse la biodiversidad se afectan todos los ecosistemas y se ponen en riesgo servicios ambientales tan esenciales como la producción de alimentos y la calidad del aire.

Esta investigación contribuye a sensibilizar sobre la necesidad de cambiar la educación para formar un nuevo habitante del planeta tierra que sea capaz de entender cómo funciona su planeta, como satisfacer sus necesidades sin dañarlo y como puede reparar los daños que ha causado la humanidad en los últimos dos siglos, necesidad identificada por organismos como la UNESCO, la ONU y la FAO. A criterio de los entrevistados, la educación que se imparte actualmente a la comunidad en Colombia no desarrolla y transfiere las competencias, los conocimientos y los valores que se requieren para enfrentar la problemática ambiental. La magnitud de dicha problemática de origen antrópico muestra claramente que no está la comunidad educada para el desarrollo sostenible, por lo que debe cambiarse el direccionamiento estratégico de la educación para mejorar la pertinencia y calidad que contribuya a detener el avance del deterioro

ambiental y a reparar el daño ambiental causado.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que los problemas que se enfrentan son producto de la acción social, la cual ha generado una realidad que debe ser modificada mediante un cambio de acciones sociales, se considera que el paradigma que mejor resultado puede generar es el crítico social y se adelantó una investigación exploratoria para comprender la problemática y buscar posibles respuestas desde la educación a la misma. Se inició el proceso mediante una investigación exploratoria documental y mediante consulta a expertos desarrollando una búsqueda en internet de los problemas de mayor impacto a la calidad de vida y a la ecología que enfrenta la humanidad consultando los documentos de organismos internacionales encargados de enfrentar dichas problemáticas y mediante un análisis de la información se exploró la realidad para categorizarla por su importancia para la vida y la calidad de vida de la humanidad, la urgencia para resolverlo y la magnitud del impacto que causa a la vida, investigación que fue relacionada con la educación mediante la consulta a expertos tanto en la educación como en la problemática ambiental, para ello se adelantó una encuesta.

La población que participo es la comunidad educativa del Departamento de Bolívar en Colombia, para lo cual se escogieron 5 profesionales en el área de la educación o la transferencia de tecnologías agropecuarias y el área ambiental como un director de una unidad municipal de asistencia técnica UMATA del municipio del Carmen de Bolívar. El instrumento empleado fue una encuesta evaluativa, con preguntas cerradas dirigidas a evaluar las problemáticas a estudiar y abiertas para estimular la participación en la propuesta de soluciones por medio de la educación.

Los encuestados categorizaron según su criterio los problemas por su importancia por la magnitud del impacto en la calidad de vida o la ecología y por la urgencia de resolverlos antes de que lleguen a un punto de no retorno. Los problemas que se solicitó evaluar fueron: El Calentamiento Global, La pérdida de la Biodiversidad, La Contaminación Ambiental, El hambre y la sed, además se dejó la opción para que el encuestado agregara otro problema que considerara pertinente. Para que diera respuesta

se colocó una tabla. También se le pidió evaluar la educación en los siguientes términos: Por favor califique si cree que en la educación básica, media y profesional se están desarrollando las competencias para resolver esos problemas calificando de 0 a 5 el nivel de logro del desarrollo de dichas competencias. Para dar la respuesta se colocó otra tabla.

Se adicionó el cuestionario con 5 preguntas abiertas para que los encuestados propusieran soluciones a la problemática mediante la educación, dichas preguntas fueron: ¿Cómo debe cambiar la educación para formar los estudiantes con las competencias que necesitan que sepan como reparar los sistemas dañados y garantizar el funcionamiento de los mismos? ¿Qué conocimientos, ética, cultura, valores y competencias deben tener esos estudiantes? ¿Qué se puede aprender de las experiencias que ha vivido la humanidad que ayuden a lograr esos objetivos? ¿Qué se puede aprender de la misma naturaleza para lograr el objetivo de producir alimentos sin dañar la oferta ambiental?

Este cuestionario inició con una breve lectura acerca de la problemática para motivar la reflexión de los encuestados, los cuales asociaron la lectura con su experiencia de vida y profesionales, para desarrollar un análisis crítico y reflexivo de la problemática para luego categorizarla por su importancia, la urgencia de atenderla y el impacto que esta causando o puede causar. Luego debieron proceder a evaluar si la educación actual estaba desarrollando los conocimientos, los valores y las competencias para enfrentar la problemática o reducir su impacto, en el último paso del cuestionario, los encuestados debieron idear alternativas de mejoramiento a la educación para formar los estudiantes con los conocimientos, competencias y valores necesarios.

Las respuestas obtenidas se analizaron mediante su categorización y evaluación por promedios en el caso de las respuestas cerradas para identificar los problemas y se buscaron las categorías emergentes de las respuestas a las preguntas abiertas, para evaluar las soluciones propuestas por los encuestados y se trianguló con las recomendaciones de algunos autores sobre la temática.

RESULTADOS

Los problemas fueron clasificados según la importancia que le dieron los encuestados, la urgencia con la que recomiendan los encuestados enfrentarlos para evitar que lleguen al punto de no retorno o causen impactos irreparables a la ecología, a la esperanza y a la calidad de vida de la población, también los encuestados categorizaron por Los problemas más críticos que se encontraron en la investigación fueron: el Cambio Climático y calentamiento global, la pérdida de la biodiversidad y el riesgo de la extinción masiva, la contaminación ambiental que afecta el aire, el agua, el suelo, las cadenas tróficas, el hambre y la sed que afectan, La erosión marina y el efecto del incremento del nivel del mar en las zonas costeras, también incluyeron en sus respuestas la guerra y la violencia como problema de gran importancia que hoy toma relevancia por la guerra de Ucrania y la palestino israelí entre otras pudiendo desencadenar un conflicto mundial y deteriorando la economía de continentes como el Europeo, repercutiendo además en el acceso a recursos como alimentos y energía, vitales para la calidad de vida y el desarrollo económico y social.

Tabla 1

Principales problemas que enfrenta la humanidad

Tipo de problema	Importancia	Urgencia	Magnitud del impacto
Calentamiento global	5,00	5,00	5,00
Pérdida de la biodiversidad	4,67	4,67	4,67
Contaminación ambiental	4,67	5,00	5,00
Hambre y sed	4,67	4,67	4,67
Elevación del nivel del mar	4,00	4,00	4,00
Guerra y violencia	5,00	5,00	5,00

La valoración promedio del resultado de las encuestas en la tabla 1. sobre los principales problemas que enfrenta la humanidad categorizándolos por su importancia, la urgencia para atenderlos y la magnitud del impacto que pueden causar calificando de 1 a 5 según la menor o mayor importancia o urgencia o magnitud del impacto muestra

que a criterio de los encuestados, todos los problemas evaluados son muy importantes, se hace urgente implementar soluciones para evitar la pérdida de vidas y gran daño a la ecología, el deterioro de la calidad de vida e incluso la extinción de la especie humana y una extinción masiva de la mayoría de las especies vivas o la generalización de la guerra con nefastas consecuencias para toda la humanidad.

Tabla 2

Competencias necesarias para producir de manera sostenible y reparar el daño ambiental en educación básica primaria, media y universitaria

Problema	Básica primaria	Media	Universitaria
Calentamiento global	2,25	2,5	3
Perdida de la biodiversidad	2	2	2,25
Contaminación ambiental	2,75	3,25	3,75
Hambre y sed	1,5	2,25	2,5
Elevación del nivel del mar	3	3	4
Guerra y violencia	2	2	3

El resultado que se observa en la tabla 2 de la valoración promedio de las respuestas sobre la evaluación de la educación con respecto a los problemas enfrentados según los encuestados calificando de 0 a 5 el desarrollo de las competencias necesarias para producir de manera sostenible y reparar el daño ambiental en educación básica primaria, media y universitaria muestra que desde el ámbito educativo no se está haciendo lo necesario para enfrentar la problemática a criterio de los encuestados, esto lo corrobora la situación ambiental global y los impactos en los ecosistemas estratégicos.

Al desarrollar el análisis cualitativo de las 5 respuestas abiertas surgieron las siguientes categorías, en las respuestas a la pregunta ¿Cómo debe cambiar la educación para formar los estudiantes con las competencias que necesitan que sepan como reparar los sistemas dañados y garantizar el funcionamiento de los mismos?, emergieron categorías relacionadas con la pedagogía y la educación como las siguientes, *Pedagogía*: Los encuestados proponen que se haga una formación teórico práctica, con pertinencia y calidad, para ello sugieren mejorar la formación de los docentes en proyectos productivos y desarrollo sostenible, esta serie de estrategias de mejora de la

educación concuerdan con autores como Ramírez Santacoloma, en la tesis doctoral “El saber pedagógico del educador de escuelas normales superiores que orienta la práctica pedagógica y su contribución a la formación de docentes rurales en Colombia” plantea “La necesidad de formar docentes para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación en entornos rurales” proponiendo las mismas ideas que manifestaron los encuestados. (Ramírez Santacolma, 2023)

También los encuestados propusieron que los docentes sepan más de producción con criterios de desarrollo sostenible, implementando la educación basada en problemas y proyectos, fomentar la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo colaborativo para la resolución de problemas. Otra categoría que surgió fue *la Producción regenerativa*: los encuestados manifiestan la necesidad de formar a los estudiantes para que sepan reparar los sistemas naturales dañados o para la producción regenerativa, tendencia que se está masificando en la producción rural tanto en América como en Europa y Japón con autores como Ana Primavesi con sus libros *Manejo Ecológico del Suelo y Suelo Tropical*, Sir Albert Howard con su libro *Un Testamento Agrícola*, Masanobu Fukuoka con su libro *La Revolución de una Brizna de Paja* André Marcel Voisin el creador de las Cuatro Leyes Universales del Pastoreo Racional y muchos más.

En las respuestas a la pregunta ¿Qué conocimientos, ética, cultura, valores y competencias deben tener esos estudiantes?, surgió una categoría relacionada con los *Conocimientos*: Los encuestados manifiestan que se debe mejorar el conocimiento y las competencias para la lectura crítica y la comprensión lectora, en matemáticas, en tecnología, en ciencias naturales, en ciencias sociales y competencias ciudadanas y en desarrollo sostenible; en la Categoría *Valores*: Los encuestados manifiestan la necesidad de formar en valores como la honestidad, el respeto a las personas y a la naturaleza, la empatía, la responsabilidad, la solidaridad, la resiliencia; también surgió la categoría *Educación contextualizada*: en la cual proponen que debe educarse para desenvolverse en un contexto determinado, ya sea urbano o rural y con conocimientos necesarios para implementar el desarrollo sostenible en su entorno. Otra categoría emergente fue lo relacionado con *Cultura*: Los encuestados proponen desarrollar una cultura colaborativa,

para el trabajo en equipo y para la resolución de problemas.

En las respuestas a la pregunta ¿Qué se puede aprender de las experiencias que ha vivido la humanidad que ayuden a lograr los objetivos del desarrollo sostenible? Emergieron las siguientes categorías; *Aprender del error*: Los encuestados proponen usar los errores cometidos para aprender de ellos y no volver a repetirlos, también proponen hacer consciencia del daño que se le está haciendo a la naturaleza para cambiar la actitud. Se surgió nuevamente la categoría *Desarrollo Sostenible*: dos de los encuestados plantean la necesidad de producir sin dañar el medio ambiente y buscar la resiliencia; otra categoría se relaciona con el *Avance científico*: Un encuestado propone aprender de la ciencia, lo cual requiere masificar el conocimiento científico por la educación. Otra categoría que surgió fue los *Conocimientos ancestrales*: Los encuestados mencionan los grandes logros de las culturas Inca, Azteca, Zenú y Amazónica que lograron mediante trabajo colaborativo y conocimiento de la naturaleza desarrollar cultura adaptativa para la vida en el trópico alcanzando seguridad y soberanía alimentaria sin necesidad de maquinaria, equipos ni agrotóxicos basándose en trabajo colaborativo, cultivos polifíticos, un buen manejo de los suelos y del recurso hídrico.

En las respuestas a la pregunta ¿Qué se puede aprender de la misma naturaleza para lograr el objetivo de producir alimentos sin dañar la oferta ambiental?; emergieron categorías como la *Biomimesis*: se debe estudiar la naturaleza y su forma de resolver los problemas para imitarla; aprovechar la biodiversidad para producir alimentos y materias primas; observar la naturaleza para comprender el funcionamiento de sus sistemas; reiteraron la categoría *Desarrollo sostenible*: Proteger y usar racionalmente el medio ambiente para producir sin deteriorarlo.

DISCUSIÓN

La humanidad enfrenta grandes retos causados por la misma actividad económica o por el incremento de su población y por ende sus demandas de recursos para su desarrollo, los problemas que está generando no actúan aisladamente, interactúan de manera muy compleja pudiendo unos potenciar impacto de los otros y generar un efecto de cascada que los puede llevar al punto de no retorno causando daños irreversibles a

los sistemas que permiten la vida en la tierra como se conoce.

Uno de los problemas que debe resolver es el cambio climático o calentamiento global generado por el incremento de gases de efecto invernadero liberados por las actividades humanas, el cual está afectando el clima del planeta, originando la elevación de la temperatura media de la atmosfera, el deshielo de glaciales, el incremento de los niveles del mar y su acidificación, el incremento de fenómenos como huracanes, inundaciones, sequias extremas entre otros problemas.

Según Esme Stallard reportera de ciencia y clima de la BBC, a pesar de los protocolos y tratados sobre el cambio climático, se está incrementando la emisión de gases de efecto invernadero y se han identificado 16 puntos de no retorno que de alcanzarse causarían grave daño a la ecología y a la humanidad, esto concuerda con lo que descubrieron científicos del Instituto Tecnológico de Massachussets que han desarrollado un modelo matemático que predice el desequilibrio en el ciclo del carbono causado por las emisiones de gases de efecto invernadero puede originar la acidificación del mar, causando la extinción de la mayoría de las especies del planeta en el año 2100

Con este estudio basado en registros geológicos del Pérmico hace aproximadamente 250 millones de años, desaparecieron el 95% de las especies marinas por cambios en las concentraciones de gases de efecto invernadero en un proceso que duró millones de años y el fenómeno actual solo lleva dos siglos según Stallard (2022)

La contaminación ambiental

Es otro de los factores a considerar, ya que este se articula con todos los demás, porque causa la destrucción de ecosistemas, la extinción de especies fundamentales para las relaciones simbióticas necesarias para la depuración del aire, la regulación del clima y la producción de alimentos, el calentamiento global, la contaminación de las cadenas tróficas de las que se alimenta tanto la raza humana como las especies domésticas y silvestres y afecta la salud, la esperanza de vida y la calidad de vida de la población al vulnerar el derecho a un ambiente sano al contaminar el agua, el aire, el suelo y el alimento.

El hambre y la sed

Son otros de los problemas que toca enfrentar, ya que la población humana crece mientras que recursos como el agua es escasa y está siendo contaminada, los suelos que se están degradando aceleradamente, a tal punto que la ya las naciones unidas declara que hay 2.000 millones de personas afectadas por la degradación de los suelos deteriorándose 1,9 mil millones de hectáreas causando una pérdida económica de 18 y 20 billones de dólares anuales (United Nations, s.f.), teniendo en cuenta que según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) se obtiene directa o indirectamente del suelo el 95% de los alimentos que consume la humanidad (United Nations, s.f.), muestra que el deterioro de este recurso significa hambre, pobreza, pérdida de la calidad y la esperanza de vida de la población.

El daño de los suelos causado por la agricultura no sostenible y la ganadería extensiva, es tan grande que, según la FAO, se pierden 2.400 Toneladas de suelo por segundo por erosión y se desertizan o degradan 1.370 hectáreas/hora, lo cual ha causado que se pierda el 40% del suelo en el mundo en unos pocos siglos según la (United Nations, s.f.). La deforestación es responsable de gran parte de la problemática ambiental, ya que actualmente se deforestan 25,8 millones de hectáreas (Toro, 2021) en el mundo según datos de la Organización no gubernamental Global Forest Watch, y esto equivale a la liberación de 2,64 gigatoneladas de CO₂, equivalentes a las emisiones de 570 millones de coches a lo largo de un año según Próxima (Toro, 2021).

La crisis del agua dulce ya es muy importante y cuando se presentan períodos secos también se afecta la producción de alimentos y de energía, por lo que los cambios del clima con sus sequías extremas afectan generando el déficit hídrico que contribuye a la desertización de grandes áreas, la reducción de la producción de los cultivos y hasta la muerte de plantas, animales y personas como lo sufre la comunidad wayuu en la guajira y esto se extiende por todo el mundo, ya que según la Organización de las Naciones Unidas “ONU”, para el año 2030, la demanda de agua dulce superará a la oferta en un 40% y está afectando por carencia de agua potable a más de 2.000 millones de personas. (United Nations, s.f.). Toca recurrir a la biomimesis, ciencia que busca aprender de la naturaleza para inspirar el desarrollo de tecnologías innovadoras que buscan resolver los

problemas humanos (Benyus, s.f.) que la naturaleza ha resuelto, ya que los sistemas naturales han sido capaces de perdurar por millones de años.

De esta búsqueda de información sobre los problemas más graves que enfrenta la humanidad, en la revisión de literatura, se puede ver que los problemas son de gran importancia, de urgencia inmediata y de grave impacto para toda la vida en el planeta incluyendo la vida humana. También se identifica que los problemas no son independientes, sino que funcionan en red potenciándose los unos con los otros, por lo que toca atenderlos en simultáneo, no se puede aplazar la toma de decisiones y la acción porque podría la situación llegar al punto de no retorno. Esta crítica situación se está agravando por otro problema identificado por los entrevistados como es la guerra y la violencia, que termina de complicar el cuadro.

Por el gran deterioro de la oferta ambiental, la humanidad no tiene tregua para adelantar acciones tendientes a parar el proceso de degradación, de suelos y ecosistemas, de contaminación ambiental, de calentamiento global, de deforestación, la extinción de especies y se obliga a tomar acciones para revertir el proceso o se condena a un gran deterioro de su calidad de vida, de su soberanía y seguridad alimentaria, pudiendo llegar a la extinción masiva no solo de la raza humana sino de muchas especies más generando un daño mayor a la biodiversidad del que causó el cometa que extinguió a los dinosaurios.

Como secuela del calentamiento global está el incremento de la frecuencia e intensidad de los fenómenos como huracanes, los cuales ya han causado desastres como ocurrió con el Katrina en Nueva Orleans y si el nivel del mar se eleva por los deshielos, muchas ciudades costeras serán afectadas por la inundación y la erosión costera afectando a gran parte de la población humana que vive en las costas. Según la Administración Nacional de Aeronáutica y el Espacio de Estados Unidos-NASA- “Desde 1880, el nivel del mar global ha aumentado 20 centímetros (8 pulgadas); para el 2100, se proyecta que aumente entre 30 y 122 centímetros más (ente 1 y 4 pies)” (Global Climate Change, s.f.).

Por lo que vive la sociedad y el estado de la ecología, se puede inferir que la educación en todos los niveles no es pertinente ni desarrolla las competencias, la ética

y los valores para salvar los sistemas fundamentales de la nave espacial llamada Tierra y se requiere que la sociedad como un todo se haga consciente de la necesidad de tomar acción, porque solo se tiene dos escenarios, uno catastrófico que lleve la humanidad a hambrunas, degradación de la calidad y de la esperanza de vida o extinción y el otro el escenario deseable, en el cual sean tomadas las acciones para reparar los sistemas dañados, recuperar los mil millones de hectáreas al 2030 que pide la FAO y revertir el calentamiento global (Coneo Rincón, 2019).

Las alternativas que existen van encaminadas a un cambio de la cultura, de la ética, de los valores, a valorar los conocimientos ancestrales como los de los Incas y los Zenues que lograron desarrollar una cultura adaptativa para garantizar su soberanía y seguridad alimentaria sin degradar los suelos y la oferta ambiental con cultivos biodiversos y abonos naturales. Las experiencias que se han conseguido con la agricultura y ganadería regenerativas, que logran extraer carbono de la atmósfera y depositarlo en el suelo donde favorece la productividad y las funciones vitales del suelo tanto para la producción de alimentos como para la depuración del aire y el mejoramiento del clima reduciendo la amenaza de desertificación.

Por lo tanto, conceptos como la agricultura y la ganadería regenerativas, la permacultura y la agricultura biodinámica imitan las funciones simbióticas del bosque o la selva mientras producen alimentos y contribuyen a reducir los gases de efecto invernadero en la atmósfera, por lo que debe cambiarse la agricultura de monocultivos, maquinaria y agrotóxicos por la producción de bosques comestibles que produzcan su propia fertilidad a partir del aporte de biomasa de la fotosíntesis y el trabajo simbiótico de una gran biodiversidad tanto a nivel de micorrizas y otros microorganismos del suelo como de micro, meso y macro biota, con arreglos productivos agrosilvopastoriles.

En lo que respecta a la educación que ha recibido la comunidad, esta no ha generado las competencias para el desarrollo sostenible ni para reparar los daños causados al medio ambiente. Al respecto, si es cierto lo que asevera Cuello Girón (2003), también es cierto que esos conocimientos científicos y la adecuada toma de decisiones políticas, requieren de la educación pertinente y de calidad para socializarse en toda la población, por lo tanto, la educación debe ser sometida a un direccionamiento estratégico



que permita transferir los conocimientos y desarrollar, las competencias, la ética y los valores para lograr el desarrollo sostenible y la reparación del daño ambiental.

La formación en ética y valores como la honestidad son requisitos necesarios para que pueda funcionar la sociedad y la economía, ya que la empresa funciona o se quiebra si hay un manejo honesto y ello es lo que puede permitir la creación y sostenibilidad de empresas personales o asociativas como cooperativas, necesarias para el desarrollo de las comunidades, el respeto al derecho ajeno que autores como Benito Juárez en su discurso del 15 de julio de 1867 y Immanuel Kant en su obra la Paz perpetua lo catalogan como fundamental para conseguir la Paz, y anteponer el bien común por encima del beneficio individual, junto con el respeto a la naturaleza, al derecho de los ciudadanos a un ambiente sano y a la paz, a la seguridad y soberanía alimentaria, al acceso al agua, son el cimiento para la calidad de vida

CONCLUSIONES

Al analizar la información entregada por los encuestados y colocada en Internet por los organismos encargados de afrontar la problemática, se encontró que la humanidad tiene que enfrentar varios problemas de gran importancia, con carácter de urgencia y capaces de generar gran impacto tanto al medio ambiente como a la calidad de vida y a la existencia misma de la raza humana como son: el cambio climático, la contaminación ambiental, la pérdida de la biodiversidad, el hambre y la sed, desarrollándose condiciones para la sexta extinción masiva causada por acciones antrópicas, la destrucción de ecosistemas fundamentales para la producción de alimentos, la escasez del agua potable, el riesgo de destrucción de zonas costeras por el incremento del nivel del mar, como si no fuera bastante la problemática, se está potenciando la guerra y la violencia que afecta mucha población e impacta la economía y la calidad de vida a nivel global.

La educación que se imparte actualmente no desarrolla las competencias necesarias para producir con criterios de desarrollo sostenible y reparar el deterioro ambiental como lo demuestra la problemática de la situación actual, ya que esta se agrava cada día a pesar de múltiples tratados y estudios que comprueban la gravedad de la situación y la urgencia de revertir el proceso, por lo que es necesario por una parte



recurrir al conocimiento científico para buscar soluciones y por otra parte a la educación global para socializar esas soluciones a toda la población humana para que se logre tanto el cambio en las políticas como en la acción social que permita el desarrollo sostenible y la recuperación de los ecosistemas dañados para evitar la catástrofe que se avecina a velocidades nunca vistas y que no dan espera.

Recomendaciones

Por la necesidad de reparar los sistemas ambientales dañados, lo cual se ha causado en el proceso productivo, es fundamental que se forme a los estudiantes para producir con criterios de desarrollo sostenible y producción agrícola regenerativa la cual se puede definir en los siguientes términos:

La agricultura regenerativa es un sistema de producción fundamentado en el conocimiento del agroecosistema, las leyes que lo rigen, las condiciones agroclimáticas que lo caracterizan, las especies de plantas y animales que mejor se adaptan a dichas condiciones y las relaciones simbióticas que se requieren para que se logre una producción exitosa en la cual se incremente el principal patrimonio de la humanidad que es el suelo y su fertilidad natural.

Se fundamenta en los tres principios de la productividad de los ecosistemas naturales como son: 1) el mantenimiento de la biodiversidad tanto en plantas como en animales y microorganismos del ecosistema, 2) la protección permanente del suelo y de los sistemas que alimentan la vida de sus cadenas tróficas y 3) la restitución de los nutrientes que se extraen del ecosistema ya sea por cosecha o por salidas como la lixiviación, percolación escorrentía superficial o gasificación.

Los nutrientes pueden restituirse preferiblemente por biogeneración dentro del mismo ecosistema o por entradas naturales o de origen antrópico. Esa restitución de nutrientes en el caso del Carbono se cimienta en la fotosíntesis de la cubierta vegetal polifítica que genera los fotosintatos necesarios tanto para la nutrición de la planta como para la rizodeposición en la cual las plantas aportan a la biota del suelo la energía y nutrientes necesarios para acondicionar el mismo para el crecimiento radicular y las funciones simbióticas con bacterias nitrificantes, organismos solubilizadores de

nutrientes o micorrizas, por ejemplo.

En el caso del agua, factor fundamental para la transpiración de las plantas, esta puede restituirse al suelo por la lluvia, por escorrentía superficial, por aporte freático o por riego donde la capacidad de infiltrar y almacenar esa agua es fundamental, lo cual depende de la porosidad del suelo, del contenido de materia orgánica y coloides minerales, de la estructura del suelo, de su porosidad y de la actividad de la biota animal o vegetal que abra las vías para la infiltración.

El nitrógeno, abundante en la atmosfera entra al suelo por las galerías construidas por los organismos que habitan el suelo y por los poros del mismo, donde es fijado y transformado por microorganismos simbióticos o independientes que lo hacen accesible para las cadenas tróficas del suelo.

En las producciones agropecuarias con herbívoros u omnívoros, deben aplicarse las leyes del pastoreo racional de Voisin y en las actividades agropecuarias en general no deben usarse ningunas prácticas o insumos que atenten contra la biodiversidad, la protección del suelo o degraden el contenido de materia orgánica o dañen la estructura.

La manera de mejorar la producción, la calidad y la inocuidad de los productos agropecuarios y reducir los costos, es la agricultura y ganadería regenerativas que reducen los costos de producción entre un 30% y 50% (Pasaragua, 2023) permiten recuperar la fertilidad natural y abren las puertas a los mercados orgánicos que son los que mejor pagan los productos liberando a los productores de la dependencia de insumos externos como agrotóxicos y fertilizantes químicos que dañan las propiedades físicas, químicas y biológicas de los suelos contribuyendo a agravar el cambio climático tanto en su elaboración como por los efectos degradantes de la materia orgánica del suelo como ocurre con la urea que es toxica y acelera la degradación de la materia orgánica del suelo, la cual se meteoriza incrementando el CO₂ en la atmosfera y liberando amoniaco el cual es dañino para la calidad del aire, afecta la salud de los seres vivos y agrava el efecto invernadero (AvatarEnergía, s.f.)

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente

artículo.

REFERENCIAS

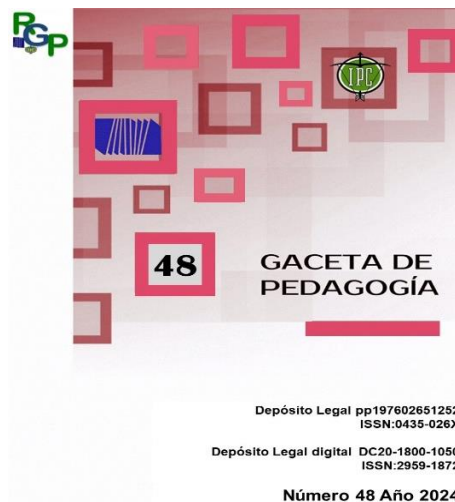
- Andrade, G. (2019). la pérdida de la biodiversidad y los ODS. Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para America Latina: <https://acortar.link/Zo7MR9>
- AvatarEnergía. (s.f.). Impacto ambiental de la producción de amoníaco. <https://www.avatarenergia.com/impacto-ambiental-de-la-produccion-de-amoniaco/>
- Benyus, J. (s.f.). Biomímesis o biomimética: Imprescindible en cualquier proceso de innovación. Simbiotia: <https://www.simbiotia.com/biomimesis/>
- Coneo Rincón, M. (2019). Según la FAO, el 95% de los alimentos se producen directa o indirectamente del suelo. Agronegocios: <https://acortar.link/3cYSSw>
- Crespo Garay, C. (Mayo de 2019). Más de un millón de especies se encuentran en riesgo de extinción. National Geographic. <https://acortar.link/EZT1ud>
- Cuello Gijón, A. (2003). Problemas ambientales y educación ambiental en la escuela. Centro Nacional de Educación Ambiental. <https://acortar.link/XyheA2>
- De la Luz, C. (2021). Cambio climático ha afectado productividad agrícola global. Sci-Dev-Net: <https://acortar.link/FgmC1KGlobal>
- Climate Change. (s.f.). Aumento del nivel del mar. <https://acortar.link/2a2Wya>
- Ministerio del Ambiente y Desarrollo Sostenible (2023). Agencia de gobierno. <https://www.minambiente.gov.co/>
- Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2022). Hambre e inseguridad alimentaria. <https://www.fao.org/hunger/es/>
- Pasaragua, A. (2023). Agricultura regenerativa: una solución sostenible para aumentar la productividad y reducir costos. Agroclave: <https://acortar.link/fYFezj>
- Ramírez Santacolma, B. E. (2023). El saber pedagógico del educador de escuelas normales superiores que orienta la práctica pedagógica y su contribución a la formación de docentes rurales en Colombia. Universidad de la Salle: <https://acortar.link/rbj9if>
- Redacción Ambiente. (2023). La demanda mundial de agua dulce superará la oferta en un 40% para 2030. El Espectador: <https://acortar.link/rKbcEm>
- Stallard, E. (10 de Septiembre de 2022). Cambio climático: 6 puntos de "no retorno" que probablemente se traspasen, según un nuevo estudio. Obtenido de BBC News Mundo: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-62845351>
- Toro, J. (12 de Abril de 2021). El año pasado se perdieron 25,8 millones de hectáreas de bosque, una pérdida de 16%. Obtenido de La Republica: <https://acortar.link/UbfJ2A>
- United Nations. (s.f.). ¿Qué es el cambio climático? Obtenido de Acción por el Clima: <https://www.un.org/es/climatechange/what-is-climate-change>
- United Nations. (s.f.). Aplicación de datos del mes: Degradación del suelo. Obtenido de Office for Outer Space Affairs UN-SPIDER Knowledge Portal: <https://acortar.link/8uoI9B>
- United Nations. (s.f.). Los suelos, origen de los alimentos. Obtenido de Día Mundial del Suelo: <https://www.un.org/es/observances/world-soil-day>
- World Wild Life. (21 de Marzo de 2022). ¿Qué es la sexta extinción masiva y qué podemos hacer al respecto? <https://acortar.link/lZmhsr>

Habilidades Metacognitivas: autogestión del aprendizaje en el proceso de transición hacia una carrera universitaria

Metacognitive skills: self-management of learning in the transition process towards a university career

Habilidades Metacognitivas: autogestão da aprendizagem no processo de transição para a carreira universitária

Capacités métacognitives: autogestion de l'apprentissage dans le processus de transition vers une carrière universitaire



 **Yadyra Y. Márquez S**
radioimagenuptm@gmail.com

Universidad Politécnica territorial de Mérida “Kléber Ramírez”. Mérida, Venezuela.

Recibido: 28 de septiembre 2023 / Aprobado: 12 de diciembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

Las habilidades metacognitivas permiten reflexionar y dirigir el propio pensamiento, incluyen tomar conciencia de las acciones que favorecen el éxito de una actividad o mejorar el proceso de aprendizaje. El objetivo del estudio fue identificarlas desde la perspectiva de la autogestión del aprendizaje que expresan los estudiantes del trayecto inicial del área de salud de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez”, durante su proceso de transición hacia una

ABSTRACT

Metacognitive skills allow you to reflect and direct your thinking, including becoming aware of the actions that favor the success of an activity or improving the learning process. The objective of the study was to identify them from the perspective of self-management of learning expressed by students of the initial journey of the health area of the Territorial Polytechnic University of the State of Mérida “Kléber Ramírez”, during its transition process towards a university career. The

RESUMO

As habilidades metacognitivas permitem refletir e direcionar o próprio pensamento, inclusive tomar consciência das ações que favorecem o sucesso de uma atividade ou melhorar o processo de aprendizagem. O objetivo do estudo foi identificá-las na perspectiva da autogestão da aprendizagem expressa por alunos do percurso inicial da área da saúde da Universidade Politécnica Territorial do Estado de Mérida “Kléber Ramírez”, durante o seu processo de transição

RÉSUMÉ

Les compétences métacognitives permettent de réfléchir et d'orienter sa propre réflexion, notamment en prenant conscience des actions qui favorisent la réussite d'une activité ou en améliorant le processus d'apprentissage. L'objectif de l'étude était de les identifier dans une perspective d'autogestion des apprentissages exprimée par les étudiants du parcours initial du secteur de santé de l'Université Polytechnique Territoriale de l'État de Mérida «Kléber Ramírez», lors de son pro-



carrera universitaria. La investigación fue descriptiva de enfoque cuantitativo, de tipo transversal. La muestra estratificada fue de 65 sujetos. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y se utilizó un cuestionario tipo Likert. Los resultados revelan que las habilidades metacognitivas son fundamentales para el rendimiento académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad. Se concluye que estas representan una herramienta de autogestión de sus conocimientos.

Palabras claves:

Trayecto inicial,
Habilidades
metacognitivas,
Educación universitaria,
Autogestión del
aprendizaje

research was descriptive with a quantitative, cross-sectional approach. The stratified sample was 65 subjects. The data collection technique was the survey and a Likert-type questionnaire was used. The results reveal that metacognitive skills are fundamental for the academic performance of students new the university, they represent a tool for self-management of their knowledge.

Key words:

initial
journey, metacognitive
skills, university
education, self-
management of learning

para a carreira universitária. A pesquisa foi descritiva com abordagem quantitativa e transversal. A amostra estratificada foi de 65 sujeitos. A técnica de coleta de dados foi a survey e foi utilizado questionário do tipo Likert. Os resultados revelam que as competências meta-cognitivas são fundamentais para o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes na universidade, representam uma ferramenta para a autogestão do seu conhecimento.

Palavras-chave:

percurso inicial,
competências
metacognitivas, formação
universitária, autogestão
da aprendizagem

cessus de transition vers une carrière universitaire. La recherche était descriptive avec une approche quantitative et transversale. L'échantillon stratifié était composé de 65 sujets. La technique de collecte des données était l'enquête et un questionnaire de type Likert a été utilisé. Les résultats révèlent que les compétences métacognitives sont fondamentales pour la performance académique des étudiants nouvellement admis à l'université, elles représentent un outil d'autogestion de leurs connaissances.

Mots clés : plateau initial,
capacités métacognitives,
éducation universitaire,
autogestion de
l'apprentissage

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria transita forzosamente hacia nuevos desafíos de aprendizaje, impregnados por una variedad de aplicaciones informáticas y herramientas virtuales, las cuales parecieran facilitar e impulsar de manera vertiginosa la autogestión del aprendizaje que, de acuerdo con Caram, Naigeboren, Gil de Asar y Bordier (2020), era una alternativa sentida y su vez, desafiante, ante procesos de aprendizaje habituados a la presencialidad e inhibidor de un pensamiento autónomo. En alusión a los planteamientos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022), las habilidades del siglo XXI, entre ellas, las habilidades digitales, de autorregulación y metacognición, son esenciales para la confianza y expectativas de los estudiantes, en cuanto al reconocimiento de sus propias potencialidades y del diseño de un futuro posible.

En este sentido, Elisondo, De la Barrera, Rigo, Kowszyk, Fagotti Kucharski, Riccetti, y Siracusa (2016), afirman que, las personas que ingresan a las universidades, presentan deficiencias en materia metacognitiva, incluso a veces no tienen conciencia del porqué

se le dificulta la comprensión y reorganización de la información contentiva en los textos. Advertencias similares vienen siendo abordadas, reiterativamente, por organismos multilaterales, como por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, la cual ha insistido en la conveniencia de transformar la educación universitaria, propiciando la implementación de estrategias de aprendizaje que coadyuven con el desarrollo de habilidades metacognitivas para regular los procesos asociados al hecho de aprender.

Es reconocido en el repertorio teórico que las habilidades metacognitivas mediadas por la tecnología digital, favorecen la promoción de la autorregulación, en cuanto a la autonomía de acción en el ambiente de aprendizaje, sin embargo, la tecnología es solo una herramienta en el marco de un proceso multiforme de estilos de estudio autodirigidos. Por tanto, ante la necesidad de afrontar los nuevos desafíos del sistema educativo, fue de interés de la investigadora, presentar un recorrido descriptivo sobre la autogestión del aprendizaje, desde la perspectiva de los estudiantes que cursaron, en el período 2021, el trayecto inicial en el área de salud, este concebido como un proceso de transición hacia una carrera profesional, en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez”.

Por consiguiente, el trayecto inicial brinda al estudiante un espacio que le permita vincular su experiencia de aprendizaje con el nuevo modelo social y apropiarse de los saberes fundamentales que le ayuden a consolidar su decisión vocacional y su inserción en el ámbito universitario. En este sentido, la formación universitaria en el ámbito de los Programas Nacionales de Formación (PNF), se inician con un Trayecto Inicial de doce (12) semanas de duración, se plantea como base para el trabajo transdisciplinario que caracteriza el estudio por problemas y proyectos, donde se hace énfasis en el recibimiento de los estudiantes, el acompañamiento en esta fase por parte del facilitador es fundamental con el fin de suministrarle el conocimiento de la institución y del programa, donde se oriente y se motive la conformación de grupos de estudio, a la vez que se favorecer la comprensión e identificación del proceso de transformación universitaria, los cuales son elementos claves en este trayecto.



Por otra parte, la metacognición se conceptualiza, de una manera práctica, como el reconocimiento de una persona sobre lo que sabe, y posteriormente acude para dar respuesta a otro nivel de exigencia cognitiva. La toma de conciencia, el autocontrol de procesos y a la autorregulación, adquieren significado en dicho constructo. Valenzuela (2019), argumenta que, los estudios metacognitivos datan de más de cuatro décadas, y ello lo documentan; en psicología cognitiva, los estudios dirigidos hacia divagación mental, la teoría de la mente, la creatividad, el aprendizaje y los juicios.

Por otro lado, Flavell (1979) y Pozo (1989), coinciden en que la metacognición refiere al conocimiento que una persona tiene sobre la naturaleza de su aprendizaje, la efectividad de sus acciones, sus fortalezas y debilidades, progresos al realizar una tarea y, por último, el control sobre el aprendizaje a través de la información y la toma de decisiones. González (1999) argumenta que el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes universitarios, permite: (a) estar consciente de los bloqueos cognitivos y las restricciones figurativas que operan como obstaculizadores de su accionar intelectual; (b) superar la impulsividad al reconocer que a su servicio tiene un conjunto de herramientas heurísticas de iniciación que le ayudan a encontrar vías primarias para enfrentarse al problema”; (c) desmontar la rigidez mental que lo mantiene prisionero de la primera estrategia que implementa para abordar la tarea; (d) reconocer sus preferencias en cuanto a tipos de problemas, modalidades y maneras de abordarlos, entre otras.

Asimismo, Elisondo, De la Barrera, Rigo, Kowszyk, Fagotti Kucharski, Riccetti, y Siracusa (2016), consideran que, en la formación de futuros profesionales, debe fortalecerse, no sólo la alfabetización específica de cada disciplina, sino también, la capacitación del estudiante, en el uso de estrategias de regulación, a fin de desarrollar competencias que les permitan desarrollar autonomía. La motivación es un componente esencial en la formación del estudiante, particularmente, en niveles, el educando internalice la autogeneración de metas de aprendizaje, de pensamiento independiente y comportamientos dirigidos.

Desde esta perspectiva, los estudiantes universitarios deberían ser capaces de desarrollar procesos metacognitivos, caracterizados por la autorregulación y el



procesamiento cognitivo profundo y crítico hacia la construcción del conocimiento, independientemente, de la complejidad que pudiera tener una disciplina determinada que, con el acompañamiento adecuado y pertinente, posibilitan el éxito. Ahora bien, las habilidades metacognitivas, en la formación de profesionales universitarios, en opinión de Casasola (2020), requiere del desarrollo de competencias en asuntos relacionados con el razonamiento intelectual previo a las acciones a ejecutar.

Según el autor, en los estudiantes universitarios se pueden identificar las siguientes habilidades: “la capacidad de prestar atención, la capacidad de análisis, la capacidad de relacionar conceptos y la capacidad de percepción” (p.118). En este sentido, cuando los estudiantes desarrollan consciencia para planificar, recurriendo a sus propios recursos cognitivos (dirigir, monitorear, evaluar, modificar, revisar, planificar, formular, preguntar, entre otros) pueden autorregular a su vez, su memoria, su pensamiento y su aprendizaje. En correspondencia con los argumentos de Facione, Facione y Giancarlo (citados por Pajuelo, 2018), entre las habilidades metacognitivas esenciales para desarrollar el pensamiento crítico, se tiene la autorregulación, entendida como la habilidad que permite el monitoreo consciente de las funciones cognitivas, de los elementos utilizados y los resultados obtenidos, recurriendo al análisis y la evaluación, como procesos de validación, cuestionamiento o corrección de los propios juicios.

Piña y Alfonso (2019), asumen la metacognición para referirse al momento en el cual, un estudiante universitario alcanza el *nivel meta* en el proceso de aprendizaje, considerando las competencias que el mismo posee. En este sentido, el individuo autorregula su propio aprendizaje, y decide cómo aplicarlos y transferirlos a nuevas situaciones. Por su parte, Barahona y Aparicio (2020), en cuanto al inventario de conciencia metacognitiva (Metacognitive Awareness Inventory) elaborada por Schraw y Dennison en la década de los noventa, en la Universidad de Nebraska de Lincoln, para identificar habilidades metacognitivas que tienen relación con el logro de aprendizaje, señalan que, dicho inventario se estructura en tres (3) dimensiones que comprenden los procesos que integran la conciencia metacognitiva: (a) planificación con 24 ítem, autorregulación con 33 ítem y evaluación con 23 ítem.

En atención con lo señalado por los autores citados y particularizando sobre la dimensión autorregulación, el interés se centra en responder ¿Cómo lo está haciendo? Y en esta dirección, se extraen, entre las capacidades específicas que generan estrategias de autorregulación, el control, la discriminación, el análisis, interpretación, sintetización, argumentación, sistematización, diagramación, integración, priorización, reflexión, comprensión, discrepancia, demostración, relación, categorización, generalización, producción, contrastación, extrapolación, reproducción, entre otros.

En tal sentido, existen suficientes evidencias documentales que revelan la importancia de la autogestión del aprendizaje en el proceso educativo, particularmente en las formas de pensar y hacer de la educación, donde la elección, la administración de fuentes y la motivación, representan dimensiones esenciales que ponen de manifiesto la capacidad cognitiva del estudiantado, las competencias digitales (incluye las comunicacionales), la actitud y acción antes situaciones opcionales de conveniencia e intereses, los cuales suelen asociarse con el desarrollo de un sentido de compromiso personal. Afirma Ponce (2016) que, la autogestión del aprendizaje trata de la administración, promoción y apropiación, por parte de los estudiantes, de los medios accesibles para dirigir sus propios procesos educativos y se materializa, según Fernández (2017), cuando el educando contribuye activamente en el logro de sus metas, de manera autónoma y dinámica.

MÉTODO

De acuerdo con el método utilizado, la investigación se enmarca dentro del paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo. Es una investigación de campo de carácter descriptivo no experimental, por cuanto los datos fueron recopilados de fuentes primarias, sin manipulación alguna de la variable de estudio. En la indagación se empleó la técnica del muestreo probabilístico estratificado que consiste en dividir a la población en segmentos o estratos, de los cuales se extraen muestras proporcionales, concepto que se puede corroborar en Abascal y Grande (2005).

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento de medición el cuestionario con escala tipo Likert, la variable de estudio las

habilidades metacognitivas, su dimensión la autogestión del aprendizaje y los indicadores: aprendizaje autónomo: elección, administración de fuentes y motivación. Se realizaron diecinueve (19) ítems o reactivos y cinco (5) opciones valorativas de opinión: Opción 5: *Siempre (S)*: Acepta completamente la proposición; Opción 4: *Casi Siempre (CS)*: Acepta la proposición en la mayoría de sus aspectos; Opción 3: *Algunas Veces (AV)*: La proposición tiene más aceptación que rechazo; Opción 2: *Casi Nunca (CN)*: Rechaza la proposición en la mayoría de los aspectos., y Opción 1: *Nunca (N)*: Rechaza completamente la proposición.

Asimismo, el cuestionario se validó a través de la técnica del juicio de expertos (tres expertos) y se estimó su confiabilidad mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó un índice de 0.947, valor que indica un nivel de confiabilidad muy alto. El análisis estadístico empleado fue el descriptivo.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados descriptivos en correspondencia con las interrogantes y objetivos de investigación:

Tabla 1

Media y desviación estándar según Aprendizaje Autónomo/Elección

Ítems	N	Media	Desv.
1: Procuro estudiar por cuenta propia	65	3,51	1,174
2: Distingo entre lo que es y no es necesario aprender	65	3,34	1,122
3: Confío en mis capacidades al momento de aprender por mi cuenta	65	4,28	,875
4: Al iniciar una actividad considero diferentes opciones para su ejecución	65	3,77	,880
5: Aprendo más por mi cuenta	65	3,92	,853
6: Copio la información obtenida del internet en la mayoría de los casos	65	3,94	1,144
N válido (por lista)	65		

Aludiendo al ítem 3, (ver tabla 1) los resultados revelan que, los estudiantes *casi siempre* confían en sus capacidades al momento de aprender por cuenta propia. (Media=4,28; Desviación estándar=0,875. Con respecto al ítem 4, una media de 3,77 con



desviación estándar de 0,880 indica que los estudiantes *casi siempre* al iniciar una actividad consideran diferentes opciones para su ejecución. En atención al ítem 5, una media de 3,92 con desviación estándar de 0,853 indica que los estudiantes *casi siempre* aprenden más por cuenta propia. Asimismo, se observa en la tabla 1 que, los ítems 1, 2 y 6, presentan medias y desviaciones estándar, que no son confiables para interpretar los reactivos, no obstante, se recurre al cálculo de las medianas y los valores de los percentiles pertinentes como medida de posición asociada. En esta dirección, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 2

Mediana y percentiles de los ítems 1, 2 y 6, según Aprendizaje Autónomo/Elección

		items1	items2	items6
N	Válido	65	65	65
	Perdidos	0	0	0
Mediana		3,00	3,00	4,00
Percentiles	25	3,00	3,00	3,00
	75	5,00	4,00	5,00

Se observa en la tabla 2 los ítems 1 y 2, con respecto a la mediana el valor 3, indicando para cada uno de los reactivos propuestos que, el 50% de las opiniones tienden a la opción *algunas veces*. En el caso del ítem 6, el 50% de las opiniones tienden a la opción *casi siempre*. Con respecto al valor del percentil 25, el análisis de los ítems 1, 2 y 6, revelan que el 25 % de las opiniones, a lo sumo, se concentran en la opción 3 (igual a la mediana), indicando que algunas veces procuran estudiar por cuenta propia, distinguen entre lo que es y no es necesario aprender y copian la información obtenida del internet en la mayoría de los casos. En atención al valor del percentil 75, el análisis de los ítems 1 y 6, revelan que el 75% de las opiniones, a lo sumo, se concentran en la opción 5, indicando que *siempre* los estudiantes procuran estudiar por cuenta propia y copian la información obtenida del internet en la mayoría de los casos. No obstante, al evaluar el ítem 2, se evidencia que el 75% de las opiniones de los estudiantes *casi siempre* distinguen entre lo que es y no es necesario aprender.

El análisis de la dimensión autogestión del aprendizaje/Elección, revela que los estudiantes del área de la salud de la UPTM “Kléber Ramírez”, *casi siempre* confían en



sus capacidades al momento de aprender por cuenta propia, al iniciar una actividad consideran diferentes opciones para su ejecución, aprenden más por cuenta propia y distinguen entre lo que es y no es necesario aprender. Además, *siempre* procuran estudiar por cuenta propia. No obstante, debe atenderse con apremio, el aspecto ético, dado que *siempre* los estudiantes copian la información obtenida del internet en la mayoría de los casos.

Tabla 3

Media y desviación estándar según Aprendizaje Autónomo/Administración de fuentes

Items	N	Media	Desv.
7: Consulto una variedad de materiales por internet para realizar las actividades	65	3,25	1,146
8: Busco información alterna a las indicadas por el profesor	65	4,55	,685
9: Accedo a contenidos digitales en entornos de libre acceso (materiales didácticos, presentaciones, otros)	65	4,42	,864
10: Utilizo tutoriales para comprender mejor un tema	65	4,55	,638
11: Reviso primero quien escribió el material electrónico antes de consultarlo	65	3,58	,864
N válido (por lista)	65		

En correspondencia con el ítem 8, (ver tabla 3) una media de 4,55 con desviación estándar de 0,685 indica que los estudiantes *siempre* buscan información alterna a las indicadas por el profesor. Con respecto al ítem 9, una media de 4,42 con desviación estándar de 0,864 indica que, los estudiantes *casi siempre* acceden a contenidos digitales en entornos de libre acceso (materiales didácticos, presentaciones, otros). En atención al ítem 10, una media de 4,55 con desviación estándar de 0,638 indica que los estudiantes *siempre* utilizan tutoriales para comprender mejor un tema. Referenciando al ítem 11, una media de 3,58 con desviación estándar de 0,864 indica que los estudiantes *casi siempre* revisan primero quien escribió el material electrónico antes de consultarlo.

Asimismo, se observa en la tabla 3 que, el ítem 7, presenta una media y desviación estándar, lo cual no es confiable para interpretar el reactivo, no obstante, se recurre al



cálculo de la mediana y los valores de los percentiles pertinentes como medida de posición asociada. En esta dirección, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 4

Mediana y percentiles del ítem 7, Aprendizaje Autónomo/Administración de fuentes

Estadísticos		Ítems 7
N	Válido	65
	Perdidos	0
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,50
	75	4,00

Se observa en el ítem 7, que el valor de la mediana es 3, indicando que el 50% de las opiniones tienden a la opción *algunas veces*, no obstante, al analizar los percentiles 25 y 75, se corrobora que la mediana se encuentra entre ellos, y el análisis se enfocó en el percentil 75, el cual revela que el 75% de las opiniones de los estudiantes se centraron en la opción *casi siempre*, develando que consultan una variedad de materiales por internet para realizar las actividades.

Las evidencias muestran que la mayoría de los estudiantes encuestados en el área de la salud de la UPTM “Kléber Ramírez”, *siempre* buscan información alterna a las indicadas por el profesor y utilizan tutoriales para comprender mejor un tema. A su vez, *casi siempre* acceden a contenidos digitales en entornos de libre acceso (materiales didácticos, presentaciones, otros) revisan primero quien escribió el material electrónico antes de consultarlo y consultan una variedad de materiales por internet para realizar las actividades.

Tabla 5

Media y desviación estándar según Aprendizaje Autónomo/Motivación

Ítems	N	Media	Desv.
12: Reconozco que los contenidos impartidos en la Universidad son necesarios para mi desempeño profesional	65	4,12	,875
13: Los recursos y materiales utilizados por los profesores me estimulan al uso de la tecnología	65	4,65	,672
14: Reconozco que el estudio me resulta gratificante	65	4,78	,450





Items	N	Media	Desv.
15: En casa dedico el mayor tiempo posible a practicar lo dado en clase	65	4,95	,211
16: Las aplicaciones digitales hacen de las clases participativas e interactivas	65	4,20	,887
17: Me siento orgulloso de estudiar en esta universidad	65	3,88	,927
18: Con lo que aprendo me emociona seguir estudiando	65	3,18	1,198
19: Reconozco que me satisface alcanzar los objetivos con mis propios esfuerzos	65	4,05	,759
N válido (por lista)	65		

Con respecto al ítem 12, una media de 4,12 con desviación estándar de 0,875 indica que, los estudiantes *casi siempre* reconocen que los contenidos impartidos en la Universidad son necesarios para su desempeño profesional. En atención al ítem 13, una media de 4,65 con desviación estándar de 0,672 indica que, los estudiantes *siempre* se estimulan con los recursos y materiales tecnológicos utilizados por los profesores. En relación con al ítem 14, una media de 4,78 con desviación estándar de 0,450 indica que, los estudiantes *siempre* reconocen lo gratificante de estudiar. Aludiendo al ítem 15, una media de 4,95 con desviación estándar de 0,211 indica que los estudiantes *siempre* dedican el mayor tiempo posible en su casa para practicar lo dado en clase.

Se observa en cuanto al ítem 16, una media de 4,20 con desviación estándar de 0,887 indica que, los estudiantes *casi siempre* reconocen que las aplicaciones digitales hacen de las clases participativas e interactivas. En correspondencia con el ítem 17, una media de 3,88 con desviación estándar de 0,927 indica que, los estudiantes *casi siempre* se sienten orgullosos de estudiar en esta universidad. En el ítem 19, puede observarse una media de 4,05 con desviación estándar de 0,759, la cual indica que, los estudiantes *casi siempre* reconocen su satisfacción por alcanzar los objetivos con sus propios esfuerzos. Atendiendo al ítem 18, una media de 3,18 con desviación estándar de 1,198 no es confiable para analizar e interpretar el reactivo. Para los efectos, se recurrió al cálculo de la mediana y percentiles. Los resultados fueron los siguientes:



Tabla 6

Mediana y percentiles del ítem 18 Aprendizaje Autónomo/Motivación

Items 18		
N	Válido	65
	Perdidos	0
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	75	4,00

Se observa en el ítem 18, que el valor de la mediana es 3, indicando que el 50% de las opiniones tienden a la opción *algunas veces*, no obstante, al analizar los percentiles 25 y 75, se corrobora que la mediana se encuentra entre ellos. En este sentido, el análisis se enfocó en el percentil 75, el cual indica que, el 75% de las opiniones de los estudiantes *casi siempre*, con lo aprendido, se emocionan a seguir estudiando.

Estas evidencias revelan una disposición emocional favorable para el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes del área de la salud de la UPTM “Kléber Ramírez”, dado que, *siempre o casi siempre*, se estimulan con los recursos y materiales tecnológicos utilizados por los profesores, reconocen lo gratificante de estudiar, dedicando el mayor tiempo posible en su casa para practicar lo dado en clase, reconocen que los contenidos impartidos en la Universidad son necesarios para su desempeño profesional al igual que, las aplicaciones digitales hacen que clases sean participativas e interactivas. Asimismo, manifiestan satisfacción por alcanzar los objetivos con sus propios esfuerzos y se sienten orgullosos de estudiar en dicha universidad.

DISCUSIÓN

La metacognición caracterizada por la autogestión del aprendizaje como componente esencial de la educación que influye positivamente en el rendimiento académico, está orientada a fomentar la autonomía y la madurez del estudiante de manera reflexiva y gradual, en este sentido los alumnos del trayecto inicial del área de la salud: son menos dependientes del control y supervisión continua y con mayor facilidad para autodirigirse mejor, en cuanto al aprendizaje autónomo: elección, lo cual

corresponde con los encontrados en otras investigaciones (Elisondo, de la Barrera, Rigo, Kowszyk, Fagotti Kucharski, Riccetti y Siracusa, 2016).

En cuanto a la dimensión administración de fuentes se destaca la facilidad que ofrece Internet para encontrar información y los estudiantes aprovechan este medio como fuente principal de documentación académica, y por ende Sureda y Comas (2006) como lógica consecuencia, también se ha convertido en la principal fuente de plagio, lo cual ellos manifiestan copian y pegan todo lo hallado en ese medio, en este sentido no hay un manejo ético de la información por su parte. Por lo tanto, se requiere la exigencia de trabajos menos teóricos de carácter innovador y creativo con el fin de evitar el plagio académico y regular su comportamiento hacia el aprendizaje.

Mientras que en la dimensión motivación, es importante destacar la disposición emocional favorable, la motivación para el lograr las metas académicas que poseen los estudiantes, eso les desencadenará el entramado metacognitivo y, a su vez, un elemento que desencadena la motivación es ese saber metacognitivo de que no se sabe, la conciencia de que se está aprendiendo y de que queda algo por aprender. A fin de potenciar la metacognición, es necesario formar alumnos más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto apropiado, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En correspondencia con el objetivo de la investigación, se describen a continuación, las habilidades metacognitivas, desde la perspectiva de la autogestión del aprendizaje, que manifiestan poseer los estudiantes del trayecto inicial del área de salud, en la Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida “Kléber Ramírez” (UPTM-KR). *En cuanto a elección:* confían en sus capacidades al momento de aprender por cuenta propia, al iniciar una actividad consideran diferentes opciones para su ejecución, aprenden más por cuenta propia, distinguen entre lo que es y no es necesario aprender, se esfuerzan en estudiar por cuenta propia. No obstante, se evidencia una actitud poco ética, en cuanto a la información que consultan y transcriben del internet.



Referente a la administración de fuentes los participantes se interesan en buscar información alterna a las indicadas por el profesor, recurren a tutoriales para comprender mejor un tema, acceden a la búsqueda de contenidos digitales en entornos de libre acceso, tales como materiales didácticos, presentaciones, entre otros, al acceder a un documento identifican el autor antes de revisarlo y consultan una variedad de materiales por internet para realizar las actividades o asignaciones propuestas. Finalmente, a nivel de motivación los estudiantes sienten satisfacción y son estimulados por los recursos y materiales utilizados por los profesores, reconocen lo gratificante de estudiar, dedican el mayor tiempo posible para practicar lo dado en clase, reconocen que los contenidos impartidos en la Universidad son necesarios para su desempeño profesional, el uso de las aplicaciones digitales, bajo la dirección de los profesores, los hace más participativas e interactivos, muestran satisfacción alcanzando objetivos con sus propios esfuerzos y sienten orgulloso por el hecho de estudiar en la universidad.

Es significativo señalar que la metacognición es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose éste, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito universitario para proyectarse en la vida de los mismos, en un "aprender a aprender". Por consiguiente; se puede señalar que estos resultados podrían ser consistentes con cualquier iniciativa de diseño de gestión curricular, dado el talento humano que está ingresando en la Universidad, el cual devela, la alta confianza de los estudiantes en sí mismo y en la institución en que se forman profesionalmente.

CONFLICTO DE INTESES

La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Abascal, E., y Grande, I. (2005). Análisis de encuesta. Editorial ESIC Madrid.
- Barahona, R., y Aparicio, A. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. Propós. represent. 2020, vol.8, n.1, e272. ISSN 2307-7999.





- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales. Editores: Mercedes Mateo Díaz y JungKyu Rhys Lim. .doi.org/10.18235/0004360
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1-2020), 38–51.
- Caram, G., Naigeboren, M., Gil de Asar, M. y Bordier, M. (2020) Enseñanza y tutoría en el contexto de la virtualidad. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Elisondo, R., De la Barrera, ML., Rigo, DY., Kowszyk, DI., Fagotti Kucharski, E., Riccetti, A., y Siracusa, MR. (2016). Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *Revista de docencia universitaria*, Vol.14, Núm. 1 pp. 225-244
- Fernández, Mariana (2017). Autogestión del aprendizaje de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. [Trabajo de Maestría] Universidad de Carabobo. <https://acortar.link/nQLxQb>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- González, F. (1999). Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos. *Epsilon: Revista "Thales"*. N° 43-44. Pp 199-208.
- Pajuelo, P. (2018). Programa metacognitivo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del 4to año de la facultad de ciencias de la educación y humanidades, Universidad de Huánuco, 2016. [Tesis Doctoral] Universidad de Huánuco <https://acortar.link/Zeo4Vx>
- Piña, R., y Alfonzo, N. (2019). La metacognición en la educación universitaria. Un caso de estudio. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 22(2) pp 2255-2277. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/70165>
- Ponce Ponce, ME, (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes medios por tecnología. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7 (12), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>
- Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata.
- Sureda, J., y Comas, R. (2006). Internet como fuente de documentación académica entre estudiantes universitarios. Palma: Xarxa Segura IB / Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears. <https://acortar.link/X6E1Wq>



- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Valenzuela, M (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición?: Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. ISSN-e 1678-4634, Vol. 45, Nº. 1.

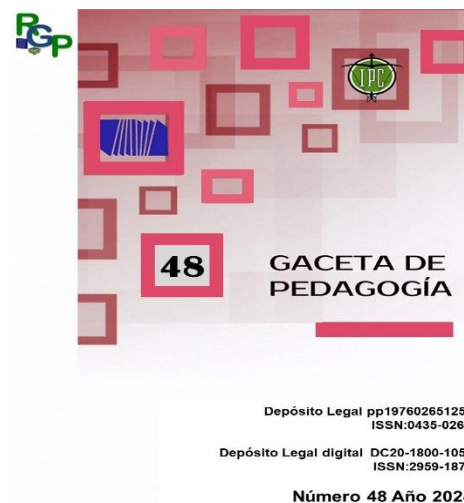


El uso de las redes sociales en el fortalecimiento de las competencias lectoras¹

Social networks usage in the strengthening of reading competences

O uso das redes sociais no fortalecimento das habilidades de leitura

L'utilisation des réseaux sociaux pour renforcer les compétences en lecture



Depósito Legal pp197602651252
ISSN:0435-026X

Depósito Legal digital DC20-1800-1050
ISSN:2959-1872

Número 48 Año 2024

 **Angela Consuelo Rodríguez Gaitán**
ancoroga@gmail.com

Secretaria de Educación de Boyacá – Colombia

 **Aída Yamile Pachón Fernández**
aidayamile2003@gmail.com

Secretaria de Educación de Bolívar – Colombia

Recibido: 29 de mayo 2023 / Aprobado: 19 de octubre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

La inclusión de las TIC en la educación es considerada como una habilidad que fortalece el desarrollo de las competencias lectoras, pero algunas instituciones no creen relevante el manejo de las redes sociales, como estrategia de aprendizaje. Este artículo tiene como objetivo determinar la importancia de manejar

ABSTRACT

The inclusion of ICT in education is considered a skill that strengthens the development of reading skills, but some institutions do not consider the management of social networks relevant as a learning strategy. This article aims to determine the importance of managing a Didactic Sequence (SD) using the social

RESUMO

A inclusão das TIC na educação é considerada uma competência que fortalece o desenvolvimento das competências de leitura, mas algumas instituições não consideram a gestão de redes sociais relevante como estratégia de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo determinar a importância do gerencia-

RÉSUMÉ

L'inclusion des TIC dans l'éducation est considérée comme une compétence qui renforce le développement des compétences en lecture, mais certaines institutions ne considèrent pas la gestion des réseaux sociaux comme une stratégie d'apprentissage pertinente. Cet article vise à déterminer l'importance de

¹Este artículo es derivado del trabajo de investigación para optar el título de Magíster en Educación de la Universidad Sabana -Colombia, titulado: *Diseño de una secuencia didáctica a partir del modelo PEPA utilizando la red social Edmodo para fortalecer la comprensión lectora, en el grado séptimo del Colegio de Educación Técnica y Académica Celestin Freinet de la localidad de Suba.*

una Secuencia Didáctica (SD) utilizando la red social Ed modo. A nivel metodológico se recurrió a un estudio de tipo descriptivo con enfoque mixto, aplicando la encuesta a estudiantes y docentes para conocer hábitos de uso de las TIC, como resultado se encontraron unos hallazgos que fueron categorizados con base a los ejercicios aplicados, dando a conocer la importancia del uso de las redes sociales como medio de aprendizaje para mejorar las competencias lectoras. Para concluir, se determinó que el uso de las redes sociales y las herramientas de la web 2.0, son eje fundamental para el desarrollo del trabajo colaborativo, vinculando herramientas digitales.

network Ed mode. At the methodological level, a descriptive study with a mixed approach was used, applying the survey to students and teachers to know habits of ICT use, as a result some findings were found that were categorized based on the exercises applied, making known the importance of using social networks as a learning medium to improve reading skills. To conclude, it was determined that the use of social networks and web 2.0 tools are a fundamental axis for the development of collaborative work, linking digital tools.

mento de uma Sequência Didática (SD) utilizando a rede social modo Ed. A nível metodológico foi utilizado um estudo descritivo com abordagem mista, aplicando o inquérito a alunos e professores para conhecer hábitos de utilização das TIC, como resultado foram encontrados alguns resultados que foram categorizados com base nos exercícios aplicados, dando a conhecer a importância de usar as redes sociais como meio de aprendizagem para melhorar as habilidades de leitura. Para finalizar, determinou-se que a utilização das redes sociais e das ferramentas web 2.0 são um eixo fundamental para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, interligando as ferramentas digitais.

gérer une Séquence Didactique (SD) en utilisant le mode Ed du réseau social. Au niveau méthodologique, une étude descriptive avec une approche mixte a été utilisée, en appliquant l'enquête aux étudiants et aux enseignants pour connaître les habitudes d'utilisation des TIC. En conséquence, certains résultats ont été trouvés qui ont été catégorisés en fonction des exercices appliqués, révélant l'importance de l'utilisation des TIC. les réseaux sociaux comme moyen d'apprentissage pour améliorer les compétences en lecture. Pour conclure, il a été déterminé que l'utilisation des réseaux sociaux et des outils du web 2.0 sont un axe fondamental pour le développement du travail collaboratif, liant les outils numériques.

Palabras clave: TIC; Secuencia didáctica (SD); Red Social Ed modo; Competencias en la lectura

Key words: TIC; didactic sequence (SD); Social Network Ed mode; Reading skills

Palavras-chave: TIC; Sequência didática (SD); Ed modo rede social; Competências de leitura

Mots-clés: TIC; Séquence didactique (SD); Ed modo réseau social; Compétences en lecture

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la información y las comunicaciones han entrado a formar parte fundamental en la vida cotidiana y más en el contexto educativo en donde todo gira alrededor de los nuevos avances, políticas y reformas educativas, de acuerdo con el MinTIC (Ministerio de las Tecnologías de la información y Comunicación, 2009) en Colombia, se necesitan más personas autónomas, emprendedoras, trabajadores creativos, que sean capaces de desarrollar todo tipo de competencias tecnológicas, es por ello que el sistema educativo no puede quedar rezagado a las nuevas exigencias de la sociedad por tanto es conveniente la formación y apropiación de tecnologías que favorezcan el aprendizaje.

En este orden de ideas, las tecnologías de la información y comunicación se

presentan como una herramienta de vanguardia para la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de comprensión lectora, cuya pertinencia sólo es posible si los docentes implementan estrategias adecuadas que respondan a las necesidades de los estudiantes y así proveer los medios y herramientas que respalden el desarrollo de los conocimientos y de competencias necesarias para formar profesionales de calidad. Sin embargo, es esencial que los docentes estén capacitados y dispuestos a integrar estas tecnologías de manera efectiva en el aula. También es importante que seleccionen y adapten las herramientas tecnológicas de acuerdo con las necesidades y características de sus estudiantes.

Los planteamientos anteriores llevan a replantear la manera en que se viene trabajando los procesos de enseñanza y aprendizaje y en especial las habilidades lectoras, ya que a partir de esta se generan competencias comunicativas en todas las áreas del conocimiento. En el contexto actual, donde la información es accesible de manera rápida y abundante, es crucial que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras sólidas, esto implica no solo la capacidad de decodificar texto, sino también de comprender, analizar y evaluar la información que se encuentra en los textos. Es importante que los educadores adopten estrategias y métodos pedagógicos que fomenten el desarrollo de habilidades lectoras efectivas, como la comprensión crítica, la inferencia y la interpretación. Además, se deben proporcionar oportunidades para que los estudiantes practiquen la lectura en diferentes contextos y con una variedad de materiales tanto tecnológicos como textuales.

En este sentido, los objetivos específicos se encaminaron a caracterizar las necesidades relacionadas con la comprensión lectora por parte de los estudiantes de grado séptimo del colegio de Educación Técnica y Académica Celestín Freinet, diseñar una secuencia didáctica (SD) a partir del modelo PEPA (Preguntémonos, Exploremos, Produzcamos y Apliquemos) con el fin, de describir los resultados obtenidos en la aplicación de la SD utilizando la red social Edmodo como medio digital. Esta elección se basó en su capacidad para fomentar la interacción entre los estudiantes y facilitar el acceso a recursos educativos en línea. Además, permitió un seguimiento detallado del progreso de cada estudiante y una retroalimentación personalizada.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la necesidad de realizar actividades vinculadas en la secuencia didáctica utilizando herramientas digitales que permitan el desarrollo de habilidades, que favorezcan el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo en el proceso de fortalecimiento de la lectura mediante la incorporación de las TIC como medios para motivar a los estudiantes en la ejecución del proyecto, adaptándolas a las necesidades y habilidades de los estudiantes. Además, de proporcionar orientación y apoyo para que puedan utilizarlas de manera efectiva en el proceso de fortalecimiento de la lectura.

La pertinencia de dicha investigación, subyace de una problemática que confronta el cuerpo docente y en especial los que conforman el área de castellano, los cuales manifiestan dificultades presentadas por los estudiantes de la institución con respecto a los procesos de comprensión lectora. Desde la identificación de la situación problema reflejada en las aulas de clase y corroboradas por los maestros, en la falta de análisis lector, fluidez verbal, su inapropiada ortografía, postura pasiva cuando leen y poca actitud para la lectura. La falta de habilidades como el análisis lector, fluidez verbal, ortografía adecuada y la actitud pasiva hacia la lectura pueden tener un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes.

En los últimos años, se ha experimentado una profunda transformación en los procesos educativos con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza. Esta evolución se ha apoyado en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas fundamentales para el aprendizaje. Estos cambios han impulsado la aparición de desafíos inéditos en las instituciones educativas del país, dando lugar a la implementación de nuevas y significativas prácticas pedagógicas. En este contexto, el rol tradicional del docente ha experimentado una metamorfosis sustancial, pasando de ser un mero detentor y transmisor de conocimiento a convertirse en un guía y facilitador del proceso educativo de los estudiantes.

De acuerdo con Vera (2012) con su estudio sobre la “Introducción de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana”, determina que los docentes reconocen la importancia del uso de las TIC, como un conjunto de acciones pedagógicas para fortalecer las prácticas en el aula, reconociendo la necesidad de

capacitarse constantemente para adquirir las competencias necesarias y lograr estar a nivel con los avances de la era digital. Al respecto, Abreu y Barrera, Breijo y Bonilla (2018) argumentan que, el proceso es comunicativo, porque el docente organiza, formula, socializa y prepara contenidos de interés para los estudiantes y estos, además de construir su propio aprendizaje, interactúan con su par y el docente, aplicando, debatiendo, verificando o contrastando dichos argumentos.

REFERENTES TEÓRICOS

Uno de los principales fundamentos teóricos necesarios para comprender la problemática presentada, gira en torno a mejorar la comprensión lectora utilizando la red social, el uso estratégico de las redes sociales puede ser una herramienta valiosa para mejorar la comprensión lectora al proporcionar un entorno interactivo y motivador para el aprendizaje. Por lo anterior se exponen algunos referentes sobre la investigación tratada con la finalidad de saber interpretar los resultados y hallazgos del estudio. Para ello, se hizo una revisión de los postulados y planteamientos de autores que están relacionados con las TIC como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica es una herramienta efectiva para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Según Zavala (2008), se trata de un conjunto de actividades organizadas con objetivos educativos claros, conocidos por el docente y los estudiantes. Su importancia va más allá de la adquisición de conocimientos, ya que facilita la comprensión profunda y la aplicación en contextos reales. Este enfoque empodera a los estudiantes para consolidar sus aprendizajes y permite a los docentes actuar como mediadores entre el conocimiento y su aplicación práctica. Los modelos pedagógicos desempeñan un papel crucial al guiar el proceso educativo y monitorear el progreso individual de los estudiantes de manera personalizada. Proporciona mayor control del entorno de aprendizaje y una gestión eficaz de los recursos educativos. Además, promueve la integración estratégica de las TIC, como herramientas para alcanzar objetivos educativos.

Integración Pedagógica de las TIC a la escuela

Según el artículo 6 ley 1341 del Ministerio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (MinTIC 2009) Las TIC, son “el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como; voz, datos, texto, vídeo e imágenes” (p. 2). La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con el propósito de impulsar la comprensión lectora se presenta como una propuesta sumamente atractiva, capaz de generar un impacto significativo en la disposición y aceptación por parte de los estudiantes. En esta línea, es crucial destacar que el nivel de receptividad de los estudiantes hacia esta propuesta está estrechamente vinculado con la forma en que se plantea la actividad.

Para lograr una integración exitosa dentro el proyecto se consideraron algunos aspectos importantes: Selección adecuada de herramientas y recursos, esenciales para elegir las TIC que mejor se adapten a los objetivos de aprendizaje y al perfil de los estudiantes, teniendo presente que no todas las herramientas son igualmente efectivas para todas las situaciones. La formación y capacitación docente, los educadores debieron recibir formación en el uso efectivo de las TIC involucradas, esto les permitió aprovechar al máximo el potencial de estas en el aula. El Diseño de actividades significativas, fueron relevantes y desafiantes para los estudiantes, esto fomenta la exploración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Según lo expuesto por Solé (2006) en su investigación, se argumenta que se persigue reconocer la lectura como un proceso de comunicación interactivo en el que se establece una conexión entre el texto y el lector. Este último, al interpretarlo como lenguaje e internalizarlo, elabora su propio entendimiento y sentido. En este sentido, la introducción de las TIC en la enseñanza de la escritura puede ser vista como un catalizador que transforma la percepción negativa que algunos estudiantes tienen hacia esta habilidad. Las TIC permiten abordar la escritura desde nuevas perspectivas, incorporando elementos visuales, interactivos y colaborativos que hacen que el proceso sea más envolvente y participativo. La variedad de herramientas disponibles ofrece la posibilidad de adaptar la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje, lo que a su vez

contribuye a reducir la sensación de tedio y desinterés que suele acompañar a esta área del aprendizaje.

Red Social Ed modo

Ed modo es una red educativa global que ayuda a conectar a todos los estudiantes con la gente y recursos necesarios para desarrollar todo su potencial, según informan en su sitio web. Garrido (2011) afirma: “Red pedagógica, creada en 2008 por Jeff O'Hara y Nic Borg, es un servicio basado en el microblogging que proporciona al docente un espacio virtual privado en el que se pueden compartir mensajes, archivos y enlaces, un calendario de aula, así como proponer tareas, actividades y gestionarlos” (p. 1).

El uso de plataformas como Ed modo brinda a los docentes la oportunidad de desarrollar una amplia variedad de proyectos educativos. Esta herramienta les permite no solo enviar y recibir mensajes en cualquier momento, fomentando el trabajo colaborativo y social entre los estudiantes. Además, proporciona un control total sobre la información gestionada, se convirtió en una opción de fácil acceso para las comunidades educativas, no solo facilita el intercambio de archivos, mensajes y enlaces, permitiendo a los docentes plantear tareas y evaluaciones, las cuales pueden ser corregidas en línea. Por tal razón, la institución educativa propuso la utilización de esta plataforma, con el fin de mejorar en los estudiantes sus habilidades de síntesis y análisis para potencializar aquellas destrezas que le permitan al educando analizar, interpretar, argumentar y proponer alternativas al abordar situaciones, hechos y temas que se presentan a diario en su contexto.

La comprensión lectora

En el marco de esta investigación, se evaluó la competencia lectora, con el propósito de determinar el nivel de progreso y desarrollo de los estudiantes. Estos niveles de competencia están establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008), así como por los lineamientos curriculares y estándares de calidad. Como lo señala Dreyer y Nel (2003) demuestran, con los resultados de sus investigaciones, que aprender y aplicar estrategias de lectura mediadas por tecnología proporciona a los estudiantes tanto herramientas funcionales y estadísticas como herramientas prácticas que les

ayudan a alcanzar mejores resultados en pruebas de comprensión lectora (p.349-365).

Dentro de este orden de ideas, fortalecer la comprensión lectora usando la red social Ed modo, ayuda al estudiante a generar habilidades tanto de lectura como de escritura, es por ello que dicha investigación se centró en presentar los hallazgos obtenidos a partir del cuestionario (etapa diagnóstica) el diario de campo (etapa de implementación) y los productos de los estudiantes (etapa de resultados). En el proceso de comprensión lectora se pudieron analizar diferentes pruebas, las cuales permitieron recopilar datos para la producción textual, de forma expositiva, narrativa y colaborativa, formando la competencia comunicativa en los educandos.

MÉTODO

El abordaje metodológico del presente estudio se realizó desde un enfoque mixto de tipo descriptivo, se eligió la metodología investigación acción participante; teniendo en cuenta que se busca transformar una realidad a partir del estudio de una problemática para recopilar y analizar datos. El enfoque descriptivo implicó que se enfocó en describir detalladamente los fenómenos o variables abordadas, combinando dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. La IAP proporcionó a la comunidad educativa analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la praxis y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

El diseño de investigación acción participativa implica que no solo estás observando y describiendo la realidad, sino que también estás involucrando activamente a los participantes en el proceso de investigación. Esto implica que no solo buscas entender la problemática, sino también implementar acciones para transformarla. En resumen, se está abordando el estudio desde una perspectiva que busca tanto describir detalladamente la situación como intervenir activamente para transformarla. Este enfoque

puede ser muy efectivo cuando se busca generar cambios significativos en una determinada realidad.

En cuanto a la población beneficiada con el estudio, se tomó una muestra representativa de 50 estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Celestin Freinet, sus edades se encuentran entre los 11 y 14 años, de los cuales se escogió una muestra de 50% de la población objetivo. Como técnica de recolección de información estuvieron presentes, la observación, grupo focal y entrevista semiestructurada. En los recursos audiovisuales se abordaron diario de campo, grabación grupal y grabaciones. La población participante del estudio se clasificó por grupos de 10 estudiantes, en cada grupo se aplicó los diferentes talleres de producción textual, como prueba diagnóstica para indicar qué grado de comprensión lectora manejan y posteriormente se describe los aspectos que se encuentran en el proceso. Seguidamente, se aplica la SD (preguntemos, exploremos, produzcamos y apliquemos), donde los estudiantes desarrollan lecturas de manera crítica relacionada a la temática trabajada, usando las herramientas virtuales de aprendizaje que en este caso es la red social Ed modo, aprovechando la motivación de los estudiantes por el manejo de las nuevas tecnologías.

De acuerdo a lo anterior, se muestra en la tabla 1 como se organizó por categorías el trabajo planteado en la investigación.

Tabla 1
Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Descripción	Subcategorías	Descripción
Uso de la red social Ed modo	Busca determinar el aporte de la plataforma de aprendizaje mediada por herramientas de la web 2.0 en el desarrollo de la SD para la comprensión lectora. A partir de las categorías, se plantearon subcategorías que permitieron caracterizar de manera más detallada los elementos que influyen en el desarrollo de procesos de comprensión lectora.	Interacción	Se analiza como objeto la forma como el estudiante interactúa con los elementos constitutivos de la red social Ed modo como sistema. Rol estudiante
		Actividades – mensajes	Se analiza como objeto la dinámica de las actividades que tiene forma de mensaje
Desarrollo de la Secuencia Didáctica (SD)	Desarrolla todo el proceso de la aplicación de la secuencia didáctica en la plataforma Ed	Preguntemos	Se analiza la etapa inicial de la SD teniendo en cuenta la motivación y la prueba piloto

Características del texto narrativo	modo mediada por herramientas, para lo cual se definieron subcategorías planteadas en el modelo PEPA. Para concluir con las tres categorías abordadas para su respectivo análisis o hallazgos realizados en esta investigación.	Exploremos	Se analiza la capacidad del estudiante de construir una pregunta problema
		Produzcamos	Se analiza la capacidad del estudiante en el manejo de TIC en la resolución del problema
		Apliquemos	Se analiza la capacidad de aplicar un método de solución a diversos problemas
	competencias propias del área de español según lo definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) enfocadas al texto narrativo, (La crónica).	Tipología textual	Se analiza como objeto la crónica construida por cada estudiante
		Construcción textual	Desarrollo del nivel de escritura a la luz de los estándares emanados del MEN

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados encontrados en la aplicación de las actividades diseñadas para el estudio, los siguientes hallazgos, organizados por sesiones:

Se organizaron cuatro sesiones de las cuales se desarrollaron distintas actividades y sus resultados, en la sesión uno (1) Diagnóstico inicial: Resultados del diagnóstico. Taller inicial de literatura y cine resultado de la prueba. Como actividad se realizó una rejilla de evaluación general del taller del Hombre Bicentenario se tiene la descripción detallada de las sesiones abordadas desde el año anterior para tener un referente en la implementación en el grado sexto con continuidad en el grado séptimo y por supuesto las conclusiones finales. En cuanto al resultado de dicha actividad se obtuvo que el taller acercó a los estudiantes a la experiencia de la lectura, como la lectura motivada grupal, la película permitió afianzar el mensaje de la historia, el estudiante se motiva con estas actividades porque se siente partícipe del proceso lector, para la institución fue importante porque evidenció el mejoramiento en los niveles de comprensión lectora.

En la sesión dos (2) **Resultados del diagnóstico. Encuesta hábitos hacia la lectura.** La encuesta diagnóstica abordaba 19 preguntas con opciones de respuesta fue validada por el docente de lengua castellana encaminada a conocer los hábitos de los estudiantes por la lectura. La encuesta fue aplicada por la investigadora donde

participaron 25 niños de ambos sexos, entre 11 y 13 años, Los resultados arrojados en la encuesta, determinan buenos y malos los hábitos que tienen los estudiantes por la lectura, esta encuesta se constituyó como punto de partida para el trabajo realizado en el colegio sobre la SD. La sesión tres (3) **Resultados del diagnóstico de prueba Saber inicial y consolidado de prueba inicial según el nivel de desempeño.** La evaluación diagnóstica de igual forma fue validada por el docente de lengua castellana ya que la herramienta fue adaptada de la Secretaría de Educación, pruebas Saber del año 2001 que presentó como parte del proceso de investigación.

El objetivo de la evaluación consistía en verificar el nivel de comprensión lectora por medio de un cuento “**Las hormigas también se jubilan**” lo cual se cumplió a cabalidad. Para determinar el nivel de avance y desarrollo de la competencia lectora en cada una de las preguntas por niveles determinados por el MEN, se adapta la información para presentación de una rejilla de niveles de comprensión lectora literal- inferencial- crítico en la etapa de análisis de la prueba inicial de la investigación, donde se evidencia el desempeño evaluado la pregunta que evalúa el desempeño para determinar que: En general el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es básico en un 30% y alto en un 60%.

Por último, en la sesión cuatro (4) donde se realizó el **Análisis de los datos por cada una de las categorías (Uso de la red social Ed modo, desarrollo de la secuencia didáctica y Características del Texto Narrativo).** **Uso de la red social Ed modo** La utilización de la plataforma Ed modo como estrategia de enseñanza aprendizaje permitió desarrollar las actividades de la SD con la integración de las TIC para mejorar la comprensión lectora, facilitando el aprendizaje en los estudiantes al constituirse como un espacio de interacción, individualidad y multiculturalidad. Es decir, como lugar para el conocimiento compartido y el aprendizaje colaborativo. Durante el proceso de análisis se dan respuestas desde la aplicación de diarios de campo generando algunos interrogantes para presentar los resultados de la red social Ed modo ¿Considera que el uso de la red social Ed modo ayudó a mejorar su comprensión lectora? Algunos participantes refieren que es importante porque les ayudó con la lectura permanente, a ser más organizados en la entrega de las actividades y que por ser parecida a la red social Facebook fueron

más motivantes las actividades. ¿Qué aplicaciones dentro de la plataforma Ed modo se le facilitaron en el desarrollo del texto narrativo (la crónica) y cuáles presentaron dificultad?

Los participantes refieren que es importante porque les permitió desarrollar su creatividad y las habilidades para el diseño, manifiestan que en general las aplicaciones aportaron al desarrollo del tema del texto narrativo (la crónica). ¿Mejóro su capacidad para entender lo que lee después de haber trabajado la SD mediada por aplicaciones en la plataforma de Ed modo? Manifiestan que es importante porque cada fase presentada reflejaba una motivación en la realización de las acciones con diferentes aplicaciones, pero ligadas a un mismo objetivo, los estudiantes afirman que les permitió retomar los textos realizados esto con el fin de continuar con el proceso, retomar las competencias hacia la comprensión de textos, sintetizar otros y construir los propios.

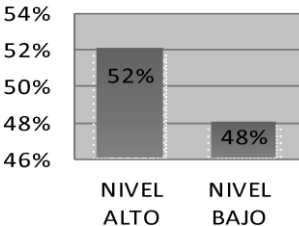
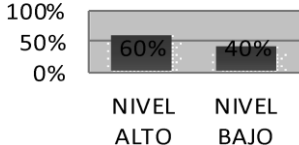
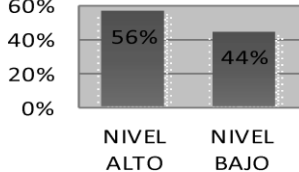
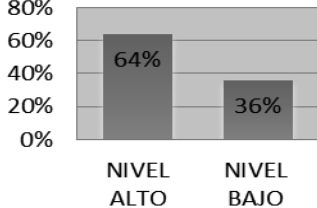
De acuerdo a lo anterior, en la sesión cuatro (4) se abordó la SD, el compromiso estuvo encaminado a la realización de actividades guiadas a la creación de textos y el manejo adecuado de las aplicaciones para la entrega oportuna en la red social Ed modo, cuyo resultado fue mucho mejor que en la primera sesión diagnóstica. Esta organización facilitó el trabajo con los estudiantes y permitió que la percepción del aula fuese más abierta, esto fue uno de los hallazgos más importantes, esta sesión fue muy efectiva en términos de mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes y en la creación de un ambiente de aprendizaje más colaborativo y participativo.

Una de las mayores dificultades con respecto al avance de los estudiantes en sus niveles de competencia comunicativa se debe a la falta de motivación ya que en el aprendizaje de la escritura en la educación inicial se enseña como una simple técnica mecánica y se deja de lado la dimensión expresiva y comunicativa. Según Ferreiro (2007), menciona que se proyecta a lo largo de la educación primaria y secundaria teniendo a modo de resultado que los estudiantes no contextualizan los procesos de lectura y de escritura de forma vivencial y significativa, sino a manera de actividades evaluativas sin ningún interés para su vida.

A continuación, se presenta el análisis de las preguntas 2, 4, 5 y 6 las cuales fueron claves para el análisis de los resultados de la prueba inicial.

Tabla 2

Análisis del nivel de comprensión lectora de la prueba inicial por pregunta.

N. PREGUNTA	DESEMPEÑO EVALUADO	ANÁLISIS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA						
2	Literal Reconocimiento y distinción de códigos Reconocer características básicas del lenguaje escrito como la convencionalidad y arbitrariedad de los signos y reglas que conforman el sistema de escritura, y algunos elementos como frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, correferencias.	La pregunta No. 2 indaga por el grado avanzado del nivel literal en donde los estudiantes deben reconocer los signos de puntuación como elementos del lenguaje. El 52% de los estudiantes presentan un nivel alto en el desempeño evaluado y el 48% de los estudiantes no pudieron acertar en la clave	Nivel Literal  <table><thead><tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>NIVEL ALTO</td><td>52%</td></tr><tr><td>NIVEL BAJO</td><td>48%</td></tr></tbody></table>	Nivel	Porcentaje	NIVEL ALTO	52%	NIVEL BAJO	48%
Nivel	Porcentaje								
NIVEL ALTO	52%								
NIVEL BAJO	48%								
4	Inferencial, Uso comprensivo Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas. Realizar lecturas en el modo inferencial.	La pregunta No. 4 indaga por el grado básico del nivel inferencial en donde los estudiantes deben inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o campo de ideas. El 60% de los estudiantes alcanzaron el nivel inferencial comprensivo por el contrario el 40% de los estudiantes no alcanzaron este nivel.	Nivel Inferencial  <table><thead><tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>NIVEL ALTO</td><td>60%</td></tr><tr><td>NIVEL BAJO</td><td>40%</td></tr></tbody></table>	Nivel	Porcentaje	NIVEL ALTO	60%	NIVEL BAJO	40%
Nivel	Porcentaje								
NIVEL ALTO	60%								
NIVEL BAJO	40%								
5	Crítico-intertextual-Explicación del uso Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos.	La pregunta No. 5 tiene el mismo fin evaluativo que la pregunta 4 en este caso el 56% de los estudiantes alcanzaron el nivel crítico y 44% de los estudiantes no alcanzaron el nivel.	Nivel Crítico  <table><thead><tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>NIVEL ALTO</td><td>56%</td></tr><tr><td>NIVEL BAJO</td><td>44%</td></tr></tbody></table>	Nivel	Porcentaje	NIVEL ALTO	56%	NIVEL BAJO	44%
Nivel	Porcentaje								
NIVEL ALTO	56%								
NIVEL BAJO	44%								
6	Inferencial - Uso comprensivo Analizar las intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juega en la misma. Crítico-intertextual-Explicación del uso Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos.	La pregunta No. 6 indaga por la comprensión de los roles de la comunicación en donde el estudiante debe identificar el público al que está dirigido el texto. El 64% de los estudiantes identificaron los roles de la comunicación por otra parte, el 36% de los estudiantes no pudieron identificar adecuadamente los roles de la comunicación.	Inferencial y Crítico  <table><thead><tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>NIVEL ALTO</td><td>64%</td></tr><tr><td>NIVEL BAJO</td><td>36%</td></tr></tbody></table>	Nivel	Porcentaje	NIVEL ALTO	64%	NIVEL BAJO	36%
Nivel	Porcentaje								
NIVEL ALTO	64%								
NIVEL BAJO	36%								

Durante el desarrollo del diagnóstico encaminado a detectar el nivel inicial de los estudiantes realizaron dos actividades en cuanto a su comprensión lectora y construcción

textual. La primera actividad, que fue evaluada fue la de comprensión lectora, la cual consistía en una evaluación de preguntas cerradas de opción múltiple tomada de la prueba Saber del año 2015 aplicada a estudiantes de grado séptimo. La segunda actividad consistió en un taller de literatura en donde debían producir un texto para dar cuenta de su nivel de construcción textual. En definitiva, se observó durante el proceso que de los 25 estudiantes equivalentes al 100%, 15, un 60% se encuentra en un nivel alto y un 30% se encuentra en un nivel básico de comprensión lectora. Se encontró que el 10%, 2 o 3 estudiantes, se encuentran en un nivel bajo.

En cuanto al otro grupo los estudiantes mostraron un nivel de comprensión lectora mayor que el primer grupo, ya que éste aplicó la secuencia didáctica. Sobre la base de los resultados, se observó que de los 25 estudiantes pertenecientes al 100%, que equivalen al 76% se encuentra en un nivel alto y 24% se encuentra en un nivel básico de comprensión lectora. En la aplicación de esta prueba ningún estudiante obtuvo un nivel bajo. Para culminar se muestran los resultados de prueba inicial y prueba final, La evaluación final fue validada por el docente de lengua castellana ya que esta fue tomada y adaptada de las pruebas Saber del año 2014. Su objetivo consistía en verificar el nivel de comprensión lectora aplicada a un cuento. Finalmente se determinaron los resultados de la investigación. En general el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es básico en un 45% y superior en un 55%. Teniendo un aumento del 15% en comparación con la prueba diagnóstica.

DISCUSIÓN

Desde la implementación de las actividades diseñadas, los docentes identificaron que es de vital importancia que con los estudiantes se implementen estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora, considerando el nivel de dificultad de cada estudiante y en este sentido que sea coherente con el nivel de competencia que posean.

En consecuencia, con lo anterior, se pudo discernir que de acuerdo a los resultados presentados en la tabla N. 2 el nivel literal El 52% de los estudiantes presentan un nivel alto en el desempeño evaluado y el 48% de los estudiantes no pudieron acertar en la

clave, esto quiere decir que se debe fomentar más el reconocimiento y distinción de códigos en la lectura, para alcanzar ese 100% y sea más eficiente el desarrollo de actividades lectoras. El Nivel inferencial el 60% de los estudiantes alcanzaron hacer una comprensión de la lectura, el 40% no logró tal objetivo, por lo tanto, se observa que los estudiantes tienen buen nivel comprensivo de la lectura.

Luego de utilizar las redes sociales como medio para lograr el ejercicio, lo que indica que el 40% le falta profundizar más el nivel de comprensión, lo que se puede lograr utilizando otras estrategias de tipo tecnológico. por último el nivel crítico intertextual, en este caso el 56% de los estudiantes alcanzaron el nivel crítico y 44% de los estudiantes no alcanzaron el nivel, por lo que nos indica que hay un alto porcentaje que ya produce contenido a través de la lectura, utilizando las herramientas tecnológicas, como podemos observar la aplicación de estos niveles literal, inferencial y crítico intertextual utilizando las redes sociales como medio, arrojó un buen resultado, lo que indica que mantener el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una estrategia metodológica que mejora significativamente y genera interés en los educandos.

De acuerdo a lo anterior, Vera (2012), indica que el uso de las TIC fortalece las prácticas de aula invitando a la capacitación enfrentando al reto y desafío de utilizar las TIC para proveer y relacionar a sus estudiantes con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI. Igualmente, para Abreu (2018), el proceso de enseñanza y aprendizaje es comunicativo, porque el docente organiza, formula, socializa y prepara contenidos de interés para los estudiantes. Teniendo en cuenta estos criterios se utilizan procesos de comunicación bajo el uso de las herramientas tecnológicas, se rompe la brecha digital y se abre a un nuevo camino de innovación disruptiva.

Por otro lado, Zavala (2008), menciona que para mejorar los procesos evaluativos para la comprensión lectora con las TIC es necesario utilizar estrategias que logren trascender en el aula y organizar el trabajo, esto con el fin de poner en práctica los conceptos aprendidos utilizando diferentes herramientas tecnológicas, en esta investigación se utilizó un taller inicial diagnóstico de entrada y salida donde se evaluó al estudiante por su desempeño al momento de comprender las lecturas dentro de la

plataforma Ed modo.

Teniendo en cuenta los teorizantes anteriores se observa que la vinculación de las redes sociales y las herramientas tecnológicas mejoran significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, esto equivale que tanto de parte del docente como de los estudiantes, deben dar buen uso de las redes sociales, aunando las actividades que se pueden realizar utilizando este tipo de herramienta, en los resultados proporcionados en esta investigación, el 50% de la población seleccionada, generó nuevas competencias lectoras y tecnológicas, a partir de las diferentes estrategias utilizadas en la plataforma.

CONCLUSIONES

De todo lo anterior se deduce que es fundamental promover y potenciar proyectos de investigación para determinar la pertinencia e impacto real que las TIC están logrando en todas las instituciones educativas. Si bien es cierto los maestros son los primeros en liderar los procesos de implementación de las tecnologías en sus aulas de clase, es claro que existen factores que son externos que afectan su motivación al uso de estas herramientas y por ende no aplican estrategias didácticas que ayuden a fortalecer las competencias digitales y lectoras en los estudiantes. Se debe considerar la gestión para ir fortaleciendo el currículo con la implementación de las TIC y la transversalidad en ella.

En este orden de ideas, al diseñar la Secuencia Didáctica en la red social Ed modo se logró comprender la importancia de hacerla llamativo para el estudiante, para que él se sintiera familiarizado con plataformas conocidas y pudiera desenvolverse mejor durante las sesiones, haciendo que el aprendizaje de la competencia lectora fuera interesante y divertido. El uso de las TIC y la secuencia didáctica permitió que se construyeran conocimientos mediante el trabajo colaborativo a nivel educativo con la institución y lograr que los estudiantes utilizarán estas herramientas para emplearlas en sus otras actividades académicas. De acuerdo al trabajo investigativo se observó que los docentes de todas las áreas deben estar a la vanguardia con las aplicaciones de las nuevas tecnologías y hacer que sus clases sean innovadoras, generando en los

estudiantes interés y motivación por la lectura, para que pueda desarrollar competencias comunicativas requeridas por el MEN.

En resumen, la investigación realizada sobre la secuencia didáctica mejoró la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, porque facilita el aprendizaje de los estudiantes proporcionando un enfoque organizado y estructurado, ya que permitió a los docentes planificar y evaluar sistemáticamente a los aprendices utilizando las TIC como medio para fortalecer las competencias lectoras. Esto culmina en la efectiva aplicación de esos saberes en situaciones prácticas, dotando así a los educandos con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mundo real.

CONFLICTO DE INTESES

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

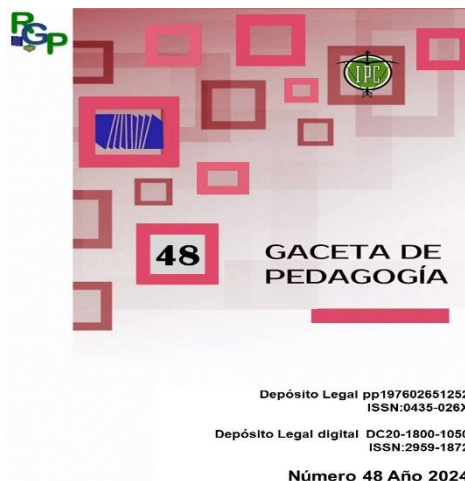
- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A. D., Breijo Worosz, T., y Bonilla Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. Mendeive. Revista De Educación, 16(4), 610–623. <https://mendeive.upr.edu.cu/index.php/MendeiveUPR/article/view/1462>
- Dreyer, Ch. y Nel, Ch. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technologyenhaced learning environment. System, núm. 31, pp. 349-365.6
- Ferreiro Gravié, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas. Electrónica de Investigación Educativa, 277-286. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/176>
- Garrido, A. (2011) Ed modo.¿Qué es Ed modo? <https://acortar.link/OgzaDJ>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones-MinTIC- (2009). En la ley 1341, Artículo 6. <https://acortar.link/LFWym3>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia- MEN- (2012) <https://acortar.link/zWoZxb>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. <https://rb.gy/1ws2>
- Vera (2012). Introducción del tic's en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua castellana. (Tesis de Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación). Universidad Autónoma de Bucaramanga- Tecnológico de Monterrey-México, Bucaramanga, Santander, Colombia. <https://rb.gy/1xqk>
- Zavala Vidiella, A. (2008). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Barcelona: Graó, de Serveis Pedagògics. <https://rb.gy/5h4c>

Las artes marciales para la construcción de paz desde las instituciones educativas

Martial arts for the construction of peace from
educational institutions

Artes marciais para a construção da paz a
partir de instituições de ensino

Arts martiaux pour la construction de la paix
auprès des établissements d'enseignement



 Walberto Angulo López
wangulopez@yahoo.com

Institución Educativa Villanueva, Valencia, Córdoba, Colombia

Recibido: 16 de mayo 2023 / Aprobado: 26 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2023

RESUMEN

La violencia escolar es uno de los problemas que más se presenta entre niños y adolescentes; por ello, el objetivo del presente estudio fue analizar las artes marciales como estrategia para promover la construcción de paz en las instituciones educativas. Se realizó una investigación de revisión sistemática de tipo explicativo y de diseño documental en diez y nueve (19) artículos publicadas desde 2018 hasta 2023. Se agruparon en tres categorías de análisis: la cultura de no violencia, la construcción de paz y el currículo. Se evidenció resultados posi-

ABSTRACT

School violence is one of the problems that occurs most among children and adolescents; For this reason, the objective of this study was to analyze martial arts as a strategy to promote the construction of peace in educational institutions. A systematic review investigation of an explanatory type and documentary design was carried out in nineteen (19) articles published from 2018 to 2023. They were grouped into three categories of analysis: the culture of nonviolence, the construction of peace and the curriculum. Positive results of the inclusion of this sport in the subject of

RESUMO

A violência escolar é um dos problemas que mais ocorre entre crianças e adolescentes; por isso, o objetivo deste estudo foi analisar as artes marciais como estratégia para promover a construção da paz nas instituições de ensino. Foi realizada uma investigação de revisão sistemática de tipo explicativo e delineamento documental em dez e nove (19) artigos publicados de 2018 a 2023. Eles foram agrupados em três categorias de análise: a cultura da não violência, a construção da paz e o currículo. Foram evidenciados resultados positivos da inclusão desse esporte

RÉSUMÉ

La violence à l'école est l'un des problèmes les plus fréquents chez les enfants et les adolescents. Pour cette raison, l'objectif de cet article est d'analyser l'éducation aux arts martiaux comme une stratégie pour promouvoir la construction de la paix dans les institutions éducatives. Une enquête de revue systématique de type explicatif et de conception documentaire a été réalisée dix-neuf (19) articles publiés de 2018 à 2023. Ils ont été regroupés en 3 catégories d'analyse: la culture de la non-violence, la construction de la paix et le curriculum. Les résultats positifs de

tivos de la inclusión de este deporte en la asignatura de educación física para mitigar la violencia entre los estudiantes. Se concluyó que esta estrategia es una herramienta muy útil para lograr el objetivo planteado, siempre y cuando los docentes basen sus enseñanzas en los principios axiológicos propios de las artes marciales y bajo el discurso de no violencia, sin centrarse solamente en la competencia.

physical education to mitigate violence among students were evidenced. It was concluded that this strategy is a very useful tool to achieve the proposed objective, as long as the teachers base their teachings on the axiological principles of martial arts and under the discourse of non-violence, without focusing only on competition.

na disciplina de educação física para amenizar a violência entre os alunos. Concluiu-se que esta estratégia é uma ferramenta muito útil para alcançar o objetivo proposto, desde que os professores baseiem seus ensinamentos nos princípios axiológicos das artes marciais e sob o discurso da não violência, sem focar apenas na competição.

l'inclusion de ce sport dans le sujet de l'éducation physique ont été mis en évidence, atténuant la violence chez les élèves. Il a été conclu que cette stratégie est un outil très utile pour atteindre l'objectif proposé en l'appliquant de la bonne manière où les enseignants se basent sur des principes axiologiques sous le discours de la non-violence sans se concentrer uniquement sur la compétition où l'important est de gagner.

Palabras clave: Artes Marciales; Violencia Escolar; Construcción de Paz; Currículo

Key words: Martial Arts; School Violence; Construction of Peace; Curriculum

Palavras-Chave: Artes Marciais; Violência Escolar; Construção da Paz; Currículo

Mots clés: Arts martiaux; Violence à l'école; Consolidation de la paix, Curriculum

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es uno de los problemas más comunes que afectan la sana convivencia entre estudiantes y docentes, se presenta en cualquier grado de escolaridad, teniendo sus causas, en algunos casos, en la cultura y el contexto en que los niños se desarrollan, siendo ellos mismos víctimas de violencia intrafamiliar, con el tiempo creen que es normal y lo replican en la escuela como forma de obtener lo que quieren de los más débiles o manipulables. La escuela es un espacio democrático y privilegiado para construir una cultura de paz y combatir la violencia. La violencia escolar puede tomar muchas formas, como el acoso escolar, la discriminación, la xenofobia, la homofobia, el maltrato, el abandono, la imposición de ideas, la segregación, entre otros. Estos actos de violencia pueden tener graves consecuencias en el desarrollo personal y colectivo de los niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2020).

Por consiguiente, en los estudiantes, las conductas agresivas en la mayoría de los casos se expresan como: agresiones físicas, verbales, gestuales y relacionales entre pares, provocada por estados de agresividad, ausencia del autocontrol, la intolerancia y ausencia de principios básicos de convivencia, entre los cuales se encuentran, el respeto, la disciplina, entre otros (Angulo, 2023). Para prevenir y tratar la violencia escolar, es

necesario que las prácticas de paz estén vinculadas con la educación dentro de cada aula. La escuela debe fomentar en niños y jóvenes el desarrollo de valores, actitudes, comportamientos y habilidades que promuevan la no violencia en el marco del respeto y cumplimiento de los Derechos Humanos. Además, debe planear e implementar estrategias orientadas hacia el cambio de actitudes violentas por relaciones pacíficas que posibiliten la construcción de una cultura de paz.

Es así que la construcción de paz persigue la mitigación y posterior erradicación de desigualdades, inequidades y falta de oportunidades, el respeto por los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, entre otros aspectos que proporcionan bienestar y equilibrio a las sociedades, es un proceso continuo e interdependiente. En la medida en que se comprenda que la paz va más allá de reducir la belicosidad, y que, por lo contrario, se le vincula a la convivencia tolerante en comunidad y a la justicia, es responsabilidad, inicialmente, de los hogares inculcar los valores que permitan a un individuo respetar el sistema de normas, y en segundo lugar, la de las escuelas, es promover espacios para brindar a los alumnos un asesoramiento en prevención, y en casos de alto riesgo, acompañamiento psicológico o espiritual para aquellos que por diversos motivos manifiesten agresividad o se encuentren propensos o vinculados a actividades delincuenciales (Baños. s.f.).

Cárdenas (2019) menciona que, cuando se imparte de forma adecuada, el deporte hace una contribución moderada, pero valiosa, a las diferentes fases involucradas en los procesos de construcción de paz y por su popularidad se convierte en un denominador común entre pueblos. Ejemplo de ellos son: a) el caso de Sierra Leona, donde se realizó un torneo de fútbol en completa paz durante el conflicto armado entre militares, civiles y grupos rebeldes involucrados en aquella lucha. B) En Sri Lanka, el deporte más popular de ese país, el cricket, se ha utilizado como una herramienta para tratar las heridas físicas y emocionales de cientos de personas afectadas por la guerra. C) en Irlanda del Norte, una sociedad afectada por el conflicto entre católicos y protestantes, el deporte recreativo ha permitido, en cierta medida, el surgimiento de un diálogo intercultural y la formación de relaciones basadas en el respeto y la tolerancia cultural donde la interacción entre ellos era limitada.

De igual forma, el Centro Internacional de Artes Marciales para el Desarrollo y la Participación de la Juventud bajo los auspicios del Centro de Categoría 2, Sector de Ciencias Sociales y Humanas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), se esfuerza por contribuir con el bienestar y la cohesión de la humanidad a través de este deporte, por lo que, en el año 2021, se creó el premio de educación en artes marciales para promover la investigación sobre el papel de estas, en el cultivo de la paz y la reconciliación, el desarrollo de la juventud, la prevención de la violencia, los impactos sociales, de salud, y el papel de la mujer en esta disciplina deportiva.

Relacionar el concepto marcial (guerra) con el de construcción de paz resulta difícil, sin embargo, la práctica del Taekwondo, una de las artes marciales más practicadas en el mundo, es aconsejada para niños de 5 a 7 años por su labor educativa y desarrollo psicomotriz, habiendo adoptado su práctica infinidad de colegios a lo largo del mundo (Barrionuevo, 2020). Muchos profesores desconocen de qué se trata, por no haber recibido nunca información sobre el mismo o como sucede en muchos casos, el prejuicio o el mito de que, quien practica esta actividad seguramente será una persona agresiva, prima generalmente entre los docentes y directivos.

Las artes marciales son técnicas y métodos creados para la defensa y lucha en combate, estas son un arte porque representa un estilo estético definido y se caracterizan por ejercitar la armonía del cuerpo, la mente y el espíritu por lo que incorpora una corriente filosófica por cada disciplina que surge, así mismo, estas artes pasan de generación en generación y, a lo largo del tiempo, van perfeccionando el estilo y su pragmatismo en el pensamiento. Actualmente, también son denominadas “deportes de combate” o “deportes de lucha” (Krav Amity WSDL, 2022). Así mismo, los artistas marciales son personas que entrenan y se preparan para jamás utilizar nada de lo que saben, no porque se entrene en vano, sino que la preparación les da seguridad y a la vez inteligencia para nunca entrar en conflicto (Vera, 2022).

Teniendo en cuenta la definición anterior, las artes marciales nacen como una forma de mantener la integridad física causando el menor daño posible frente a una agresión y

optimizando el esfuerzo y la energía; existe una gran diferencia entre practicar artes marciales y estudiar artes marciales, la primera busca aprender las técnicas de lucha para competir sin ningún principio filosófico, mientras que la segunda se basa en principios axiológicos, con una clara filosofía de no violencia y de resolución pacífica de conflictos que estas artes intentan inculcar, razón por la cual, el objetivo de esta revisión documental es analizar cómo la educación en artes marciales promueve la construcción de paz en las instituciones educativas.

MÉTODO

Se realizó una investigación de revisión sistemática de tipo explicativo y de diseño documental mediante una búsqueda rigurosa de artículos o tesis publicadas y otros documentos. El proceso se llevó a cabo en tres fases: a) proceso de búsqueda en las distintas bases de datos. B) selección de los documentos relevantes con base en los criterios de inclusión y exclusión, los cuales permitieron definir y delimitar los documentos encontrados. C) análisis y organización, en esta última fase se analizaron los documentos seleccionados para sintetizar los resultados y realizar las conclusiones respectivas, estas fases se detallan a continuación.

Inicialmente, en cada uno de los motores de búsqueda se introdujeron términos relacionados con la temática del estudio (“artes marciales” OR “defensa personal” OR “construcción de paz” OR “cultura de no violencia” OR “violencia escolar” OR “deporte”), y el contexto de las búsquedas (“escuela” OR “instituciones educativas”), utilizando el operador booleano AND para combinar términos relacionados con la temática, y el contexto (“artes marciales” OR “defensa personal” AND “construcción de paz” OR “instituciones educativas ”). Además, se delimitó la búsqueda definiendo un intervalo temporal de publicación, es este caso entre los años 2018 al 2023, con el fin de identificar cuál ha sido la mirada actual del problema de investigación, definir las últimas metodologías empleadas en la solución del problema y corroborar que el problema sea de interés actual.

Posteriormente, se realizó la lectura de los textos encontrados, excluyendo aquellos documentos que no se relacionaban con el contexto escolar. Así mismo, se excluyeron

estudios con adultos, solo se permitieron estudios realizados con estudiantes de escuelas privadas u oficiales con un rango de edad entre los cuatro (4) y diecisiete (17) años. En cuanto al idioma no se utilizó ningún criterio de restricción, aceptándose cualquier documento que estuviese, independientemente del idioma en el que se haya publicado. Tras efectuar las búsquedas en las bases de datos, se eliminaron los estudios duplicados, se encontraron cincuenta y tres (53) publicaciones en las bases de datos de las cuales se excluyeron treinta y cuatro (34) teniendo en cuenta los criterios antes mencionados.

Finalmente, se seleccionaron los diez y nueve (19) documentos restantes para atender las demandas del objeto principal de estudio (en la tabla 1 se expone el corpus de la investigación), posteriormente se agruparon en tres (3) categorías: las artes marciales y el currículo, las artes marciales y la construcción de paz y, por último, las artes marciales y la no violencia, estas categorías surgieron a partir de la pregunta de investigación y el objetivo planteado en esta revisión sistemática, las cuales permitieron la asociación del contenido según el interés de los investigadores consultados.

Tabla 1
Corpus de la investigación

Autor(es) /año	Título de la investigación
Ferreira, T. (2023)	La enseñanza de las artes marciales en la formación del profesor de Educación Física: una perspectiva desde la dialéctica sujeto-objeto y la experiencia docente.
Ferreira, H. y Col (2022)	Artes marciales y educación física escolar: el budō como contenido pedagógico.
Quezada, L. (2022)	La infografía en la enseñanza de las Artes Marciales desde un enfoque curricular en la virtualidad.
Piñol, S. (2019).	Últimas tendencias en investigación sobre artes marciales, violencia escolar y bullying.
Villalba, G. (2020)	Artes marciales en la coordinación motriz en escolares de Educación General Básica Media.
Álvarez, A. (2022)	Propuesta para el tratamiento de las artes marciales con alumnos de E.S.O. con discapacidad auditiva.
Medina, A. (2021)	El karate en la asignatura de Educación Física.
Cubides, A. (2019)	Implementación de estrategias pedagógicas para fomentar comportamientos prosociales en los deportistas de karate.

Larrabeiti , M. (2020)	Valores y beneficios psicológicos de las artes marciales y deportes de combate. Una propuesta educativa.
Pardo, A. (2022)	Propuesta Curricular en Artes Marciales como Electiva Disciplinar para Estudiantes en Ciencias del Deporte.
Ramírez, I. y Col (2018)	Estudio sobre la práctica de deportes de lucha en el ámbito educativo.
Rámos, S (2019)	Las artes marciales como parte del currículo de educación infantil.
Arrieta, K. y Col (2019)	El taekwondo como estrategia pedagógica en la IED Confederación brisas del diamante.
Carrillo, J. (2023)	Estrategia Pedagógica desde los Principios Filosóficos del Taekwondo para el Fomento de Cultura de Paz
Mendoza, J. D. (2021)	Pedagogía y Artes Marciales para evitar la violencia en el aula.
Reyes, C. A. (2020)	Agresión, violencia y deporte en edad escolar: Revisión documental.
Birgüez, A. (2020)	Construyendo entornos No-violentos desde las Artes Marciales y la Educación Física.
Vanegas, E. (2020)	Bushido: la filosofía práctica del guerrero japonés hacia la construcción de paz.
Nieto, J.M. (2020)	La Filosofía visto desde la Paz y el Arte Marcial.

RESULTADOS

Se presentan los datos importantes relacionados con el objetivo planteado, para lo cual se agrupó en tres (3) categorías de análisis; en la primera, las artes marciales y el currículo, se encuentran catorce (14) documentos: Ramírez y Col (2018), Rámos (2019), Carrillo (2023), Piñol (2019), Larrabeiti (2020), Medina (2021), Álvarez (2022), Quezada (2022), Ferreira y Col (2022), Ferreira (2023), Pardo (2022), Villalba (2020), Arrieta y Col (2019) y Cubides (2019) con los planteamientos de estos autores se pretende analizar la viabilidad de implementar la educación en artes marciales en las instituciones educativas y la forma como lo abordan a nivel nacional e internacional.

En esta primera categoría, los autores plantean que la inclusión de la práctica de las artes marciales en los contenidos de la asignatura de educación física, debe ser visto como un recurso para innovar y motivar a los estudiantes no solo en esta asignatura sino también en las demás áreas del conocimiento impartidas en la escuela. Algunas investigaciones plantean que pueden ser una excelente actividad para incluir en el ámbito

escolar para lo cual es imperativo crear un plan de enseñanza claro y específico, enfatizar la importancia de la comunicación y la seguridad, incluir la teoría y hacerlo divertido, para que los estudiantes pueden disfrutar de los beneficios físicos y emocionales que ofrecen las artes marciales.

En la segunda categoría, las artes marciales y la construcción de paz, fueron agrupados dos (2) autores, Nieto (2020) y Vanegas (2020) los cuales describen cómo se puede construir la paz a través de la enseñanza de los principios filosóficos y la práctica de los valores, principalmente el respeto a sí mismos, a los demás y a toda forma de vida, a su vez que cultivan la mente y el cuerpo, sin embargo, la responsabilidad para obtener los resultados esperados no solo depende de los estudiantes, también es fundamental el papel que ejerce el docente o instructor, ya que sin una buena enseñanza de los principios filosóficos, axiológicos y la práctica del autocontrol se podría obtener un resultado contrario a lo deseado en los estudiantes.

Por último, en la tercera categoría, las artes marciales y la no violencia, se agrupan tres (3) autores: Reyes (2020), Mendoza (2021) y Birgüez (2020) con estas investigaciones se verifica el beneficio de este deporte de combate para mitigar la violencia escolar en los estudiantes, evidenciando que, sin importar el deporte practicado, siempre se observa en los estudiantes momentos de agresividad. Al relacionar este último aspecto con la violencia y el deporte es evidente que quienes practican las artes marciales muestran un menor índice de violencia y un mayor fomento de los valores y el cuidado del otro; además, al promover la defensa personal se genera un cambio positivo de comportamiento, disminución de la agresividad y la disposición violenta, siempre y cuando se sigan las reglas apoyadas con un acompañamiento adecuado por parte del entrenador.

DISCUSIÓN

El estudio permitió analizar cómo la inclusión de las artes marciales en el currículo de educación física promueve la construcción de paz en las instituciones educativas; a

continuación, se presentan los hallazgos encontrados teniendo en cuenta las tres categorías de estudio antes mencionadas:

Las artes marciales y el currículo

Para esta categoría se identificó la razón por la cual algunos docentes de la asignatura de educación física no incluyen las artes marciales en su currículo, habiendo múltiples factores tales como la falta de conocimiento o falta de tiempo por parte del profesor donde Ramírez y col (2018) y Ferreira (2023) concuerda con esta premisa, añadiendo que la introducción de este tipo de deportes en el ámbito escolar viene determinada por el criterio del profesor y del propio centro de formación de licenciados de educación física. Igualmente, como lo plantea Angulo (2023) otro factor a considerar es que, en varias instituciones, los docentes y directivos docentes ven con recelo a las artes marciales debido a la predisposición que tienen creyendo que aumentaría la agresividad entre los estudiantes.

De modo similar, Ramírez y col (2018) al realizar una encuesta a los futuros docentes sobre el interés de introducir las artes marciales en las instituciones educativas, el 85% afirmó que sí la introduciría, estos alegaron respuestas como: “Para que haya una mayor variedad de deportes”, “Para enseñar valores y disciplinas”, “Para aumentar las experiencias motrices”. Frente a esto, se encuentra un quince por ciento (15%) que no los introducirán por miedo o rechazo a que los alumnos puedan lesionarse, pelearse o simplemente porque les parece peligroso, otra respuesta es que vuelven violentos a los estudiantes, y estos son los que son probablemente impiden su total inclusión en el currículo de las instituciones educativas

Por consiguiente, las artes marciales pueden ser una actividad enriquecedora para practicar en las instituciones educativas; además de enseñar técnicas de defensa personal, también pueden ayudar a mejorar la concentración, la disciplina y la autoconfianza; estos valores promueven una sana convivencia entre los estudiantes, lo cual es congruente con los resultados obtenidos por Ferreira y Col (2022), Villalba (2020) y Cubides (2019). Adicionalmente, Ramos (2019) plantea que la importancia de la unión

de la educación física y las artes marciales es muy enriquecedora y podría ayudar a los problemas sociales del momento, no solamente las artes marciales, sino cualquier tipo de actividad deportiva o que forme parte de la rutina del niño, ya que la enseñanza debe darse en todos sus hábitos rutinarios, para que pueda beneficiarle en todos los aspectos de la vida.

Así mismo, las artes marciales son una actividad física que aporta muchos valores y aspectos positivos al ámbito educativo, creando buenas rutinas en los alumnos y fomentando valores como el respeto, manejo de conflictos y la tolerancia, valores que se pueden inculcar en alumnos que no han recibido ese tipo de educación. Pero para conseguir esto, como lo afirma Ramos (2019) lo primordial sería incluir las artes marciales como parte del currículo y conseguir personal lo suficientemente cualificado para realizar este tipo de actividades en los centros escolares o plantear una formación específica que pueda ser integral.

De igual manera Larrabeiti (2020), también identificó que la inclusión de este deporte en las instituciones educativas trae consigo múltiples beneficios entre los cuales se encuentra y que no es una novedad, ya que en algunas escuelas de distintos países lo tienen como obligatorio en el currículo de educación física y concluyó que las artes marciales y los deportes de contacto tienen un contenido pedagógicamente enriquecedor tanto en valores como en beneficios psicológicos y físicos que podrían aportar mucho al currículo de la Educación Física válida para las diferentes etapas educativas.

En su trabajo de investigación, Medina (2021) invita a los docentes a introducir un contenido novedoso a las clases de Educación Física intentando que el alumnado mediante la práctica de las artes marciales aprenda a controlar sus emociones, a liberar energía y a concentrarse en la actividad que realiza. Este último aspecto relacionado con la concentración de los educandos puede favorecer al resto de docentes en el aula ordinaria, quienes en tiempo de pandemia era posible una correcta práctica de las artes marciales por medio la creatividad con infografías que orientaba a los estudiantes de manera clara manteniéndolos motivados con las actividades.

Pero, ¿desde qué edad es necesario incluir la práctica de este deporte en las escuelas?, Arrieta y Col (2019), Rámos (2019) y Barrionuevo (2020) aseguran que debe formar parte del currículo de educación infantil en niños de entre cinco (5) y siete (7) años e impartirse en horario lectivo, centrándose sobre todo en el desarrollo del conocimiento de sí mismo y autonomía personal y lograr un óptimo trabajo en el desarrollo de las capacidades físicas tanto coordinativas, así como condicionales de modo tal, que él mismo desarrolle acciones motrices ideales, evitando lesiones, baja autoestima, burlas y aislamiento. Además, se sugiere que el Taekwondo sea incluido en las instituciones educativas como alternativa pedagógica, ya que sus temáticas, sus códigos de conducta y demás ítems, son ideales para mitigar las problemáticas sociales y culturales por las cuales la localidad atraviesa y que afectan de manera directa las necesidades en los estudiantes.

Sin embargo, la enseñanza de las artes marciales debe tener un claro propósito y quienes están a cargo de ella deberían contar con una formación certificada, acreditada y supervisada por instituciones formales y/o no formales para que, ante la complejidad que implica planificar y programar la enseñanza, haya una formación científica, académica y sistemática con un proceso de actualización de aquellos que quieran desempeñarse en la docencia en el Taekwondo a estudiantes de cualquier edad o contexto con o sin discapacidad (Akilian, 2020). Este hecho es muy destacado por Álvarez (2022), quien plantea la necesidad de incluir a estudiantes con discapacidad auditiva mediante recursos especiales que le permitan obtener el mayor rendimiento posible.

Por último, Carrillo (2023) afirma que el taekwondo en la escuela podría ser considerado como una materialización de la cátedra de la paz debido a su impacto positivo en los estudiantes y a las enseñanzas que promueve. Además, de acuerdo a la normatividad educativa, el tiempo de cátedra de paz podría ser utilizado como asignatura donde se trabajarían tanto de forma teórica como práctica la reflexión por la paz y el desarrollo de competencias ciudadanas por su enfoque, tanto teórico, como práctico, en la reflexión por la paz fomentando valores como el respeto, la autodisciplina, la paciencia y la tolerancia, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para el desarrollo de

competencias ciudadanas y el fomento de cultura de paz. Adicionalmente, Krav Amity WSDL (2022) señala que las artes marciales poseen una parte marcial y otra parte artística, teniendo esta última la posibilidad de permitir transversalizarla con todas las asignaturas del currículo siendo una alternativa para que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo y trabajo colaborativo con sus pares y docentes.

Las artes marciales y la construcción de paz

Aquí surge un gran interrogante: ¿cómo las artes marciales pueden convertirse en un medio para la construcción de paz?, la respuesta se encuentra en los mismos orígenes y filosofía de esta, la cultura de no violencia; es posible una vinculación entre la paz y el deporte (artes marciales), ya que todo el mundo está haciendo deporte y muchos practican artes marciales, pero no todos practican este último con el fin adecuado, sino que lo usan para hacer el mal a otros y para sentirse poderosos y todo aquel que lo hace con ese fin no ha entendido el verdadero significado de las artes marciales (Nieto, 2020).

Por consiguiente, para que la práctica de las artes marciales tenga el fin deseado, se hace necesario enseñar no solo para ganar un combate en una competición, sino que también es importante la enseñanza de los principios de las artes marciales, allí es donde el verdadero maestro debe poner en práctica la pedagogía y la filosofía al servicio de sus estudiantes como promotores de paz al servicio de la comunidad, es conveniente resaltar la labor que viene desarrollando la UNESCO (2021) a través de las actividades del Centro Internacional de Artes Marciales para el Desarrollo y la Movilización de los Jóvenes, donde promueven el empoderamiento de estos, el diálogo intercultural y la consolidación de la paz, así como la educación en valores, el aprendizaje de competencias para la vida y la inclusión a través de este deporte.

En resumen, no se puede pensar que solo con la práctica de las artes marciales podemos construir la paz, pero sí es un punto de partida para formar ciudadanos con autoestima alta, capaces de amarse y amar a los demás, cultivando siempre la espiritualidad, esta afirmación concuerda con lo planteado por Cárdenas (2019) quien plantea que a pesar de los efectos positivos del deporte, este no debe ser considerado

como una herramienta integral de construcción de paz, sino más bien, como una herramienta de apoyo para un proceso superior y amplio que busque mejorar relaciones, crear conciencia e impulsar a individuos y comunidades forjando así sociedades más justas y armoniosas.

Las artes marciales y la no violencia

Las artes marciales son ideales para construir una sociedad comprometida con la transformación social y la sana convivencia, siempre y cuando su enfoque a la No-violencia prevalezca sobre el afán competitivo que desborde el entendimiento, tratando de obtener el triunfo pasando por encima de los derechos de los demás. Esto lo ratifican Vera (2022) y Reyes (2020) en sus publicaciones donde perciben a los practicantes de artes marciales como personas que entrenan duro con el fin de estar preparado para nunca utilizar sus conocimientos para dañar a las demás personas, por el contrario, para ayudarlas en momentos que realmente sea necesario.

Se sabe que eliminar por completo la violencia en un entorno social no es posible, pero puede direccionarse, controlarse y mitigarse, concienciando a los individuos desde su niñez a ser analíticos, a comprender que sus derechos van hasta donde empiezan los derechos de sus semejantes, generando respeto y tolerancia, capacidad de diálogo e intercambio ideológico, que permita conciliar las situaciones generadoras de conflicto (Birgüez, 2020). Esto lo complementa Baños (s.f) quien plantea la importancia de inculcar en el hogar los valores que permitan al individuo respetar el sistema de normas y cortar con el ciclo de violencia que se vive en casa, igualmente las escuelas pueden aportar un asesoramiento para la prevención de situaciones de alto riesgo.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge un interrogante, ¿Cómo pueden ser controladas las conductas agresivas a través de la filosofía de la no violencia? La respuesta la plantea Reyes (2020) afirmando que, en cuanto a los deportes de combate, más específicamente las artes marciales, se ha demostrado que el interés para practicarlo a menudo reside en sus aspectos espirituales como medio para aumentar la auto-confianza, la autoestima, la autoafirmación, así como la concentración y se genera

un cambio positivo de comportamiento, al mismo tiempo, disminuyen la agresividad y la disposición violenta.

Por tanto, el estudio de algunas disciplinas marciales como el karate, taekwondo, judo, entre otras puede ser beneficioso ofreciendo un amplio sentido del equilibrio corporal, una gran capacidad funcional, flexibilidad, elasticidad, agilidad y una correcta preparación mental con el fin de respetar a los compañeros y profesores. Nunca se observará violencia en un lugar de entrenamiento, entendida como falta de respeto a los compañeros o maestros, a pesar de ser sitios donde se elevan los niveles de adrenalina y estrés (Mendoza, 2021). Las acciones para evitar esto serán conseguir la serenidad y autocontrol del alumno en cuestión, fomentando pensamientos positivos, relajación, calma y no ira.

CONCLUSIONES

Se deduce que la investigación proporciona una herramienta muy útil para analizar las artes marciales como estrategia para promover la construcción de paz en las instituciones educativas si esta se aplica de la manera correcta, sin embargo, pese a poner de manifiesto todas las ventajas de la práctica de este deporte para reducir las actitudes violentas en los estudiantes, se debe resaltar que éstas por sí mismas, no son capaces de reducir los niveles de violencia, hay varios factores condicionantes y uno de ellos es la necesidad que los docentes que guíen este proceso se basen en los principios axiológicos bajo el discurso de no violencia y no centrarse solamente en el ámbito competitivo donde lo importante es ganar.

De igual manera, esta proporciona una herramienta muy útil para justificar la inclusión de las artes marciales al currículo de educación física debido a que los resultados que se han obtenido de los diferentes estudios han reflejado destacables efectos positivos para el alumnado, especialmente si se aplica a través de modelos pedagógicos que actualmente se configuran como los pilares de la actual práctica investigadora de esta disciplina. Uno de los aspectos más importantes que se debe tener en cuenta para la práctica de las artes marciales es el fortalecimiento de los valores, por

lo tanto, los docentes tienen una gran responsabilidad a la hora de educar para que los alumnos se formen como buenas personas, desarrollen competencias socioemocionales, gestión de conflictos y manejen el autocontrol para evitar hacer mal uso de lo aprendido.

Es por ello que la integración de la educación en artes marciales en el área de educación física se puede trabajar desde distintas perspectivas, la primera es el conocimiento del cuerpo y su lateralidad, muy importante en los niños de edad preescolar para el desarrollo del equilibrio y la relación espacio-temporal; la segunda, son las habilidades motrices donde se aborda el dominio corporal, la velocidad y la flexibilidad siendo necesarias en la etapa de primaria; en la tercera, se destacan las actividades artístico-expresivas, mediante la práctica de los combates imaginarios, ya que estas son útiles para mejorar la percepción de las estructuras rítmicas; y por último, los combates, que pese al concepto como tal induce en los estudiantes el respeto por el adversario, lo cual es útil como herramienta para la prevención del bullying.

Adicionalmente, a lo antes expuesto, se debe resaltar que no solamente es el hecho de practicar artes marciales una vez por semana como se realizan en la intensidad horaria escolar, sino que es imperativo que como cualquier otro deporte de competición se le dedique un mayor tiempo en horario complementario, diseñando un currículo adecuado, ajustado a las habilidades y al desarrollo psicomotriz propio de cada ciclo escolar; además, se puede trabajar de manera transversal con las demás áreas como ciencias sociales, donde se podría enfocar en el origen, la cultura, costumbres y situación geográfica de otros países; también con el área de lenguaje, ya que se trabajaría la expresión escrita y oral a través de un diario de campo que plasme las sensaciones de lo aprendido en cada entrenamiento; y no dejar de lado el ejercicio, la salud y la correcta alimentación que se imparte en las áreas de ciencias naturales y de educación física, lo cual conlleva al mejoramiento de la autoestima evitando sentirse mal frente a algún tipo de burlas a la que pueda verse expuesto.

Finalmente, las artes marciales están presente en los juegos paraolímpicos, los cuales abarcan una amplia lista de competiciones adaptadas para personas con algún tipo de discapacidad; estos suponen una oportunidad para que los mejores deportistas puedan competir al más alto nivel, en igualdad de condiciones. En las instituciones

educativas, este hecho fortalece el respeto por las diferencias y es útil para que estudiantes con alguna limitación física, sensorial, mental o intelectual puedan sentirse parte de un grupo deportivo, fomentando la inclusión escolar, fortalecimiento de su autoestima y por ende una sana convivencia entre los estudiantes.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Akilian, F. (2020). El Taekwondo arte marcial y el Taekwondo deportivo: Condicionantes en la selección de los contenidos a enseñar. Revista electrónica mastkwd. Brasil. <https://acortar.link/xAuyzE>
- Álvarez, A. (2022). Propuesta para el tratamiento de las artes marciales con alumnos de eso con discapacidad auditiva. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, España. <https://acortar.link/m0el2i>
- Angulo, W. (2023). ¿Cómo puede la educación en artes marciales reducir la violencia escolar? Revista innovación Crea-TIC. 15-25 <https://acortar.link/4tRL86>
- Arrieta, K. Cuesta, F. y Romero, W. (2019). El taekwondo como estrategia pedagógica en la IED Confederación brisas del diamante. Fundación Universitaria del Área Andina. Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. <https://acortar.link/1th7ff>
- Baños, L. (s.f). Construir paz en un país que se ha acostumbrado a la violencia. Observatorio de construcción de paz. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia. <https://acortar.link/hg5wrP>
- Barrionuevo, H. (2020). El tae kwon do en las capacidades coordinativas en niños y niñas de cinco (5) a siete (7) años de la Academia de Artes Marciales Korea de la ciudad de Ambato. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador. <https://acortar.link/1g1QCG>
- Birgüez, A. (2020). Construyendo entornos No-violentos desde las Artes Marciales y la Educación Física. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá, Colombia. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11002>
- Cárdenas, A. (2019). El deporte y la construcción de paz. Plataforma para el deporte, el desarrollo y la paz: Una iniciativa dedicada al deporte como estrategia de desarrollo social en Iberoamérica. <https://deportedesarrolloypaz.org/2019/09/21/el-deporte-y-la-construccion-de-paz/>
- Carrillo, J. (2023). Estrategia Pedagógica desde los Principios Filosóficos del Taekwondo para el Fomento de Cultura de Paz. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/2004>

- Cubides, A. (2019). Implementación de estrategias pedagógicas para fomentar comportamientos prosociales en los deportistas de karate. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/8624/1/Estrategias_pedagogicas_para_fomentar_comportamientos_prosociales.pdf
- Ferreira, T. (2023). La enseñanza de las artes marciales en la formación del profesor de Educación Física: una perspectiva desde la dialéctica sujeto-objeto y la experiencia docente, Revista brasileira de ciencias del deporte. <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20220038>
- Ferreira, H. Lopes, J. Barroso-Júnior, F. Oliveira, M. Frosi, T. Reis-Júnior, C. y Sonoda-Nunes, R. (2022). Artes marciales y educación física escolar: el budō como contenido pedagógico. Universidad de la Rioja. Fundación Dialnet. Lecturas: Educación física y deportes. ISSN-e 1514-3465, Vol. 27 N° 289, 2022. <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/3068/1607>
- Krav Amiti WSDL. (12 de noviembre de 2022). ¿Qué son artes marciales? Facebook. <https://acortar.link/qGFMbe>
- Larrabeiti, M. (2020). Valores y beneficios psicológicos de las artes marciales y deportes de combate. Una propuesta educativa. La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Educación y deporte. <https://acortar.link/ePRoEK>
- Medina, A. (2021). El karate en la asignatura de Educación Física. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL) España. <https://acortar.link/nCs2o4>
- Mendoza, J. (2021). Pedagogía y Artes Marciales para evitar la violencia en el aula. Cuadernos de pedagogía. Biblioteca digital. <https://acortar.link/0W1sNo>
- Nieto, J. (2020). La Filosofía visto desde la Paz y el Arte Marcial. Repositori Universitat Jaume. [Trabajo de grado] Universitat Jaume <https://acortar.link/N3JckS>
- Pardo, A. (2022). Propuesta Curricular en Artes Marciales como Electiva Disciplinar para Estudiantes en Ciencias del Deporte. Repositorio Universidad de Cundinamarca. Colombia <https://acortar.link/epTTyY>
- Piñol, S. (2019). Últimas tendencias en investigación sobre artes marciales, violencia escolar y bullying. Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universitat Miguel Hernández. Valencia, España. <https://acortar.link/EdNbPf>
- Quezada, L. (2022). La infografía en la enseñanza de las Artes Marciales desde un enfoque curricular en la virtualidad. Universidad de la Rioja. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498407>
- Ramírez, I. Martín, J. Rebollo, N. y Cerro, D. (2018). Estudio sobre la práctica de deportes de lucha en el ámbito educativo. Revista electrónica efdeporte. Lecturas: Educación Física Y Deportes, 22(238), pp. 26-40.
- Rámos, S. (2019). Las artes marciales como parte del currículo de educación infantil. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL) España. <https://acortar.link/fMKIE0>
- Reyes, C. (2020). Agresión, violencia y deporte en edad escolar: Revisión documental. Universidad Santo Tomas. Colombia Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. <https://acortar.link/58pS4q>

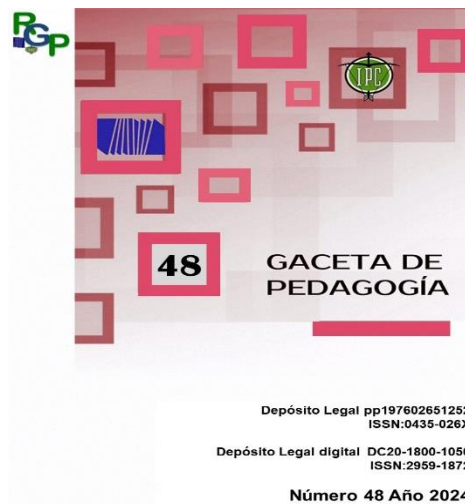
- UNESCO. (2021). Unesdoc Biblioteca digital. Institutos y centros de categoría 2, Exámenes y prórrogas, Parte V: Centro Internacional de Artes Marciales para el Desarrollo y la Movilización de los Jóvenes. Consejo Ejecutivo, 211th, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375764_spa
- UNESCO. (2020). La escuela cómo espacio de construcción de Paz y No Violencia. <https://www.unesco.org/es/articles/la-escuela-como-espacio-de-construccion-de-paz-y-no-violencia>
- Vanegas, E. (2020). Bushido: la filosofía práctica del guerrero japonés hacia la construcción de paz. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. <https://acortar.link/amXbf3>
- Vera, F. (24 de diciembre de 2022). "Las artes marciales no son para lastimar a las personas, sino para proteger a las personas". El Rincón de las Artes Marciales. Facebook. <https://acortar.link/04gvbw>
- Villalba, G. (2020). Artes marciales en la coordinación motriz en escolares de Educación General Básica Media. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. Ciencias Humanas y de la Educación. Ecuador. <https://acortar.link/astNJW>

Desarrollo de habilidades del pensamiento creativo en estudiantes de secundaria

Development of creative thinking skills in high
school students

Desenvolvimento de habilidades de
pensamento criativo
em alunos do ensino médio

Développement des capacités de pensée
créative chez les lycéens



 **Yudis Julieth Arrieta Flórez**
Yudisarrieta85@hotmail.com

Institución Educativa La Unión, Sincelejo-Sucre, Colombia

Recibido: 23 de mayo 2023 / Aprobado: 23 de noviembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

El desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo fortalece las capacidades para generar alternativas de solución ante problemas complejos más allá del ámbito académico. El objetivo del estudio fue describir el desarrollarse de tales habilidades acordes a las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes. Se utilizó una revisión sistemática basada en criterios de búsqueda sobre palabras claves en Google Académico, EBSCO, REDALYC y Dialnet, la cual arrojó 16 artículos con criterios de calidad, arbitrados por

ABSTRACT

The development of creative thinking skills strengthens the ability to generate alternative solutions to complex problems beyond the academic field. The objective of the study was to describe how such skills can be developed according to the pedagogical strategies applied by teachers. A systematic review was used based on search criteria for key words in Google Scholar, EBSCO, REDALYC and Dialnet, which yielded 16 articles with quality criteria, refereed by peers, qualitative methodology of narrative design. It was evident that creativity plays

RESUMO

O desenvolvimento de habilidades de pensamento criativo fortalece a capacidade de gerar soluções alternativas para problemas complexos que vão além do campo acadêmico. O objetivo do estudo foi descrever como tais competências podem ser desenvolvidas de acordo com as estratégias pedagógicas aplicadas pelos professores. Foi utilizada uma revisão sistemática baseada em critérios de busca por palavras-chave no Google Scholar, Dialnet, EBSCO, REDALYC, que rendeu 16 artigos com critérios de qualidade, arbitrados por pares, metodologia quali-

RÉSUMÉ

Le développement des compétences de pensée créative renforce les capacités à générer des solutions alternatives à des problèmes complexes au-delà du domaine académique. L'objectif de l'étude était de décrire comment ces compétences peuvent être développées selon les stratégies pédagogiques appliquées par les enseignants. Une revue systématique a été utilisée sur la base de critères de recherche de mots-clés dans Google Scholar, EBSCO, REDALYC et Dialnet, qui a donné 16 articles avec des critères de qualité, évalués par des pairs, une méthodologie

pares. Se evidenció que la creatividad juega un papel importante para proponer respuestas a retos que ante soluciones tradicionales parecen en extremo complicados, siendo un aporte fundamental al contraponerse al pensamiento lógico y racional. Se concluyó la necesidad de explorar su aplicación en el aula, confirmando a la educación nuevas formas de actuar, se estimaron como fortalezas la posibilidad de facilitar metodologías idóneas para potenciar el trabajo colaborativo, pero también grandes vacíos en los sistemas educativos.

an important role in proposing answers to challenges that, in the face of traditional solutions, seem extremely complicated, being a fundamental contribution when contrasting logical and rational thinking. The need to explore its application in the classroom was concluded, giving education new ways of acting. The possibility of facilitating suitable methodologies to enhance collaborative work was estimated as a strengths, but also great gaps in educational systems.

tativa de desenho narrativo. Ficou evidente que a criatividade desempenha um papel importante na proposição de respostas a desafios que, diante das soluções tradicionais, parecem extremamente complicados, sendo uma contribuição fundamental ao contrastar o pensamento lógico e o racional. Concluiu-se a necessidade de explorar sua aplicação em sala de aula, proporcionando à educação novas formas de atuação. A possibilidade de facilitar metodologias adequadas para potencializar o trabalho colaborativo foi estimada como pontos fortes, mas também grandes lacunas nos sistemas educacionais.

qualitative de conception narrative. Il est évident que la créativité joue un rôle important dans la proposition de réponses à des défis qui, face aux solutions traditionnelles, semblent extrêmement compliqués, étant une contribution fondamentale pour opposer la pensée logique et rationnelle. La nécessité d'explorer son application en classe a été conclue, donnant à l'éducation de nouvelles façons d'agir. La possibilité de faciliter des méthodologies appropriées pour améliorer le travail collaboratif a été considérée comme une force, mais aussi de grandes lacunes dans les systèmes éducatifs.

Palabras claves:
Habilidades; Pensamiento creativo; Estudiantes; Secundaria

Key words: Skills; Creative Thinking; Students; Secondary

Palavras-chave:
Habilidades; Pensamento Criativo; Estudiantes; Secundário

Mots clés: Compétences ; La pensée créative; Étudiants; Secondaire

INTRODUCCIÓN

Las habilidades de pensamiento creativo, proporcionan a los estudiantes la posibilidad de proponer diferentes alternativas de solución a problemas que se planean en un contexto, formular y comparar modelos o proponerlos de manera original. Se destaca igualmente el hecho que su desarrollo, se encuentra ligado también a un conjunto de actitudes, de las cuales se debe rendir cuenta o tener plena conciencia para manejarlas a voluntad, tales como: reflexión, rigor, análisis crítico, compromiso, gusto y apertura (López, 2015). La creatividad tradicionalmente ha sido abordada, desde un ámbito empresarial o comercial, sin embargo, poco a poco se ha instalado en el área educativa con gran relevancia. Es así como, si se trata de construir puentes entre una educación significativa y la vida misma, se afianza profundamente la necesidad de estudiar la capacidad creativa del estudiante y el desarrollo que implique mejoras sustanciales en el aprendizaje.

De tal forma Marina y Marina (2017) afirmaron que la creatividad se puede concebir como una forma de inteligencia liberadora, mientras que, en el animal, se manifiesta de forma cautiva. Siendo así la creatividad en el hombre, permite reconocer la realidad para luego transformarla y en consecuencia le gusta asumir retos y problemas en vez de eludirlos a fin de darles soluciones originales, trabajando arduamente tras un objetivo definido hasta encontrar una solución y continuar en la búsqueda de nuevas incógnitas para resolver, denotando una vida productiva (Romo, 2009)

Igualmente, el desarrollo de la creatividad desde el ámbito educativo, se convierte en una forma de pensar a través de la conexión de ideas aparentemente dispares, con un enfoque multidisciplinar y abarcando diversos temas, los cuales a través de las habilidades del pensamiento creativo pueden enfocarse de manera insólita, novedosa y hasta insospechada; en definitiva, este tipo de pensamiento se vale de metáforas que pueden partir de un abordaje desde lo nuevo a lo antiguo. Transita cómodamente entre lo desconocido y lo conocido, lo extraño a lo familiar, lo insólito y lo obvio, generando un producto original y sorprendente en contraposición a los modelos tradicionales (Martínez, 2022).

Es por esto que ante la prevalencia de metodologías tradicionales en la enseñanza, donde se utiliza más la lógica racional, y por tanto, el uso del hemisferio izquierdo, la posibilidad de introducir procesos creativos en el aprendizaje es uno de los retos que se contraponen a diversas situaciones derivadas de crisis de índole ético, económico y social que imponen modelos y políticas educativas homogéneas sin distinción de las características y particularidades de los educandos, los cuales condicionan en el pensamiento colectivo a un modo de pensar y actuar diferentes (López, 2017).

Siendo así, el desarrollo de los procesos creativos en la educación de hoy, está ampliamente relacionada con los principios éticos, el bienestar común, el desarrollo sostenible y la convivencia pacífica, un espacio ostentado afortunadamente por las ciencias y el arte, al margen de los intereses de los mercados de capital, entonces de esta forma podrá vincularse también con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marina y Marina, 2017).

Ahora bien, en referencia con las situaciones manifestadas con relación al tema abordado, debe referirse inicialmente el fenómeno de globalización que trajo consigo el advenimiento del siglo XXI, latente en grandes adelantos tecnológicos, complejidad en los procesos productivos aumentando con ello el nivel de exigencias de la educación en cada uno de los niveles de su estructura, donde la utilización de diversos métodos educativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, enfoques pedagógicos de paradigmas constructivistas transformadores del currículo, han respondido operativamente a los intereses, necesidades de las políticas y sistemas educativos que cada país espera o tiene de la sociedad, tal como fue expuesto por García y otros (2012), al relacionar la creatividad con los procesos de globalización.

Dicho marco de referencia, genera en Colombia como otros países latinoamericanos (por ejemplo Venezuela, Chile, Perú y Bolivia) épocas turbulentas, de transición, hitos históricos que se han de reflejar en los entornos educativos, también desde lo personal y social de cada individuo, donde la escuela se convierte en el espacio idóneo para potenciar mecanismos innovadores, integrales como también holísticos que no solo debe abrirse a los nuevos conocimientos, sino trascender a sistemas abiertos que conjuguen la tecnología las metodologías y las estrategias que coadyuven el desarrollo de procesos creativos como instrumento potenciador del saber (Velásquez, 2017). Estos procesos deben igualmente enriquecer la praxis de la educación y el rol docente contribuyendo al desarrollo humano en la construcción del pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes para satisfacer las necesidades de un trabajo cada vez más productivo y orientado a resolver los problemas dentro y fuera del área del entorno escolar.

De tal forma, como lo manifiesta el mismo Velásquez (2017) el mantener modelos obsoletos y metodologías tradicionales no permitirán adelantos en los procesos educativos y, por tanto, mantendrán a la educación en un letargo ante los sistemas impositivos y las promociones sumativas que propenden en términos de cobertura la cantidad de egresados y no la calidad de los mismos, entonces, es necesario analizar desde el contexto de las instituciones de nivel secundario -reflejo y modelo escolar de la educación pública colombiana- en sus procesos de enseñanza y aprendizaje las

metodologías para el desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo y cuál es su contribución al mejoramiento desde las actividades propiciadas en el aula, aspecto propicio para el desarrollo de modelos constructivistas generadores de nuevo conocimiento. La investigación plantea como objetivo describir el desarrollo de dichas habilidades acorde a las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes.

MÉTODO

En el artículo propuesto se desarrolló una revisión sistemática para una investigación documental, mediante un rastreo de información requerida, la cual se identificó a través de búsquedas de información en bases de datos como Google Académico, EBSCO, y en los catálogos de revistas científicas indexadas: WoS, Scopus, REDALYC y Dialnet y la calidad de los estudios a seleccionar se valorará. Las palabras claves consideradas para el criterio de búsqueda fueron a su vez: habilidades, pensamiento creativo, aprendizaje, innovación educativa y creatividad.

La búsqueda en mención dio como resultado un total de dieciséis (16) artículos y se realizó el siguiente procedimiento: (a) Identificación de las palabras claves seleccionadas previamente, (b) búsqueda en las bases de datos en consideración a los criterios de inclusión (publicaciones proveniente de bases de datos científicas, con fechas de publicación entre el año 2012 hasta la fecha, que contemplaran las palabras claves) y exclusión (no presentan información precisa, no han sido revisados y aprobados por pares, provenientes de fuentes de internet), (c) descárgalos, organización y clasificación considerando año, autor, tipo de documentos y aporte al desarrollo del artículo, (d) Nota de la referencia de cada uno de los artículos seleccionados y (e) revisión de cada artículo y resumen en fichas bibliográficas considerando el tipo de cita (textual y no textual).

A continuación, se evidencian los autores con el nivel académico de los sujetos investigados que hicieron parte de la muestra estudiada o los informantes claves de la misma:

Tabla 1

Clasificación de los artículos científicos seleccionados según el nivel académico de los participantes objeto de estudio

Nivel Académico	Cantidad de artículos	Autores y año de publicación
Secundaria	10	Salamanca y Badilla (2021) Cañete (2020) Parra, Segura y Romero (2020) Triviño y Vaquero (2020) Al-Momani (2019) Hernández, J., Jiménez, Y., Rodríguez, E. (2018) Schnarch (2012) Vásquez (2021) Portilla y Rugarcia, 2012 Silva, López y Domínguez (2019)
Media	3	Porro y Guerrero (2015) Sosa-Agurto, Panta-Carranza, y Aquino-Trujillo (2021) Velásquez (2017)
Pregrado	3	Franco y Neira (2021) Espinoza (2021) Castro, M., Arias, C., Ortega, P, Villarroel, F y Contreras, G. (2019)

El análisis de los estudios referenciados permitió identificar como principales categorías de análisis: Creatividad y competencias de enseñanza aprendizaje, Pensamiento creativo, Habilidades del pensamiento creativo y Estrategias Creativas. Posteriormente se realizó la lectura de los documentos y el análisis de la información de forma deductiva; para su construcción se apoya en los conceptos que han sido extractados de los aportes teóricos de cada uno de los autores, considerando los resultados y la discusión de los mismos.

RESULTADOS

Las unidades de estudio seleccionadas se agruparon considerando la asociación respecto al contenido y el interés de los autores consultados con relación al propósito de estudio; es así como la creatividad es fundamental para el desarrollo de nuevas formas de apropiarse del conocimiento y ponerlo en práctica en situaciones en las cuales se deben resolver problemas de diferente índole, esta misma se relaciona con las

competencias de enseñanza y aprendizaje que se evidencian en el trabajo de aula. El pensamiento creativo proporciona una mirada nueva en contraposición a los modelos tradicionales, el cual puede realizarse con un adecuado desarrollo de habilidades y la amalgama de una serie de estrategias que el docente debe implementar en consecuencia para generar procesos de innovación educativa.

De la revisión de los aportes de los diferentes autores consultados se puede evidenciar que el aprendizaje puede considerarse desde las competencias de enseñanza, donde la creatividad juega un papel importante para generar respuestas a los problemas que de otra manera en soluciones tradicionales parecen complejos y llegan a las mismas conclusiones. Igualmente se denota que al fortalecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo y práctico enfocadas a mejorar las alternativas para enfrentar situaciones problémicas, permitiendo así generar ideas innovadoras y es allí precisamente donde la interacción entre los estudiantes y los docentes elimina la rigidez de las formas tradicionales por nuevos escenarios experienciales.

Siendo así, las competencias de pensamiento creativo consideran como soporte fundamental de las mismas a la creatividad como elemento básico y transversal en varios ámbitos, buscando diferentes oportunidades y alternativas, concebido desde la perspectiva de desarrollar la capacidad de pensar, imaginar y actuar de manera diferente, confiriendo al hecho creativo una nueva finalidad o significado a una labor cualquiera, encontrando nuevos usos, resolviendo problemas e incorporando diferentes alternativas de valor (Schnarch, 2012).

Igualmente, el pensamiento crítico, también llamado lateral o divergente no posee un abordaje lineal y aparentemente lógico cuando se trata de abordar temas de interés para responder a un problema y así es como puede generar inicialmente una gran cantidad de ideas, las cuales en primera instancia pareciesen ser descabelladas e insólitas sin conducir a algún lado y aparentemente caóticas, sin embargo, lo descrito hace parte del proceso y que, al final, este termina en una fase de claridad y enfoque (Velásquez, 2017).

DISCUSIÓN

Con base en los hallazgos obtenidos, puede deducirse que respecto al tema de pensamiento creativo, existen investigaciones recientes, las cuales son pertinentes para el tema, tal como fueron relacionadas en la Tabla 1, donde logra inferirse el nivel académico de los autores, la cantidad de artículos y el año de publicación de los estudios que conforman el conglomerado para el análisis que aquí se realiza. Dan cuenta por tanto del rastreo sistemático realizado y la actualidad y pertinencia de los mismos. Seguidamente se mencionan cada una de las categorías de análisis.

Creatividad y competencias de enseñanza aprendizaje

Con relación a esta categoría, se evidencia que el aprendizaje puede lograrse mejorando las competencias de enseñanza, de aprendizaje y considerando el impacto adquirido por como metodología de innovación. Muestra de ello es el estudio de Hernández, Jiménez y Rodríguez (2018) el cual plantea como propósito fortalecer el desarrollo en los estudiantes de habilidades de pensamiento creativo y práctico enfocadas a una idea de negocio, proponiendo objetivos sobre la forma de crear ideas con valor en el mercado y radicalmente innovadoras, igualmente describe tácitamente la forma como se conecta y sincroniza la metodología design thinking con el estudio de mercado de un proyecto de inversión, revisando la premisa que enuncia que no todas las actividades generan aprendizajes (Hernández, Jiménez y Rodríguez, 2018).

Otros autores denominan como competencias de pensamiento creativo el hecho de considerar la creatividad como elemento básico y transversal en varios ámbitos, para buscar diferentes oportunidades y concebido desde la perspectiva de desarrollar la capacidad de pensar, imaginar y actuar de manera diferente, confiriendo al hecho creativo una nueva finalidad o significado a una labor cualquiera, encontrando nuevos usos, resolviendo problemas e incorporando diferentes alternativas de valor (Schnarch, 2012).

Ahora bien, la creatividad se asocia desde la forma misma como el estudiante aprende desde su contexto y con el apoyo de otros (comunidad académica, compañeros, familia), es así como Silva, López y Domínguez (2019) mediante su

estudio referido al trabajo colaborativo, contribuye a reflexionar sobre los efectos del uso del aprendizaje con la metodología de grupos de trabajo y la aplicación de mapas conceptuales para desarrollar el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria; mediante un estudio cuasiexperimental, con pre y posprueba, con un grupo experimental ($n = 19$) y un grupo control ($n = 22$), sometieron al grupo experimental a estrategias de aprendizaje cooperativo y a la elaboración de mapas conceptuales con lectura previa de diferentes textos; para el grupo de control, la metodología de enseñanza utilizada fue la conferencia tradicional, evidentemente el trabajo cooperativo logró demostrar mejores resultados y un aprendizaje significativo superior a las metodologías tradicionales.

Pensamiento creativo

En consideración a este ítem, las investigaciones sobre pensamiento divergente suelen considerar ejes transversales tales como conceptos, definiciones, características creativas de los estudiantes y habilidades de las inteligencias múltiples. Es así como puede afirmarse que las bases conceptuales del pensamiento creativo se estructuran a partir de tres factores como son: capacidad, habilidad y proceso cognitivo, las cuales permiten que el sujeto realice ajuste de sus ideas para iniciar acciones novedosas e igualmente plantear soluciones a problemas cotidianos (Vásquez, 2021).

Corresponde entonces a una capacidad en cuanto conduce a la resolución creativa de los problemas, habilidad porque ayuda a conocer expresiones creativas y el potencial que poseen los estudiantes para enfrentar las dificultades que les ofrece el entorno logrado aprendizajes significativos y un proceso al poder involucrar diferentes aspectos personales desde procesos básicos tales como la percepción hasta los más complejos (Porro y Guerrero, 2015).

En consecuencia y a fin de reconocer las características de estudiantes con pensamiento creativo, se debe evaluar inicialmente la capacidad de adaptación a situaciones nuevas con gran tolerancia al cambio, logrando encontrar soluciones a diferentes obstáculos con iniciativa propia. Dichas cualidades no son para nada innatas, dependen de la educación y trayectoria profesional y del entorno en el cual viven, en resumen, son características funcionales basadas en la formulación, construcción y

resolución de problemas en contextos diversos (Sosa-Agurto, Panta-Carranza, y Aquino-Trujillo, 2021).

Por otra parte, reconocer las múltiples dimensiones de la estructura del pensamiento desde los conceptos de pensamiento crítico, metacognitivo y creativo, asume principios científicos desde los aportes de la neurociencia cognitiva y la psicología, los cuales impactan no solo el aprendizaje sino además el rendimiento académico, para lo cual es necesario considerar de qué manera estos procesos infieren en la estructuración de una nueva forma de ver el mundo a través del pensamiento creativo (Espinoza, 2021).

Siendo la creatividad muy valorada en algunos contextos pero que sin embargo pocas veces es incluido en los planes de estudio, de tal forma la investigación desarrollada por Castro y colaboradores (2019), planteó como objetivo evaluar el pensamiento creativo en estudiantes de medicina de pregrado, tomando como muestra un grupo de 67 estudiantes de 18 a 31 años, evidenciándose que al aplicar las pruebas la mediana del índice de creatividad según la edad estuvo en el percentil 52 (rango 2-99). Los percentiles de fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia por cierre prematuro fueron 31, 32, 79, 53 y 17 respectivamente. No hubo diferencias significativas entre alumnos de diferentes niveles ($p = 0.73$).

Habilidades del pensamiento creativo

Entendiendo la creatividad como la capacidad de encontrar nuevas posibilidades y actuar en consecuencia, un individuo creativo debe ir más allá del análisis del problema posibilitando plantear una o varias alternativas de solución para generar cambios. La creatividad por tanto implica ver un problema, generar una idea y hacer algo sobre ella obteniendo resultados positivos, es así como los miembros de un equipo que en este caso serán los estudiantes y docentes actuando en un escenario colaborativo fomentarán un proceso que incluye oportunidades para el uso de la imaginación, experimentación y acción. De tal forma, Portilla y Rugarcía (2012) mencionaron algunos indicadores relacionados con el pensamiento creativo:

Tabla 2

Indicadores del pensamiento creativo

Fluidez	Concentración	Regresión	Ampliación de límites
Originalidad	Sensibilidad	Síntesis	Pensamiento metafórico
Flexibilidad	Intuición	Evaluación	Definición de problemas
Elaboración	Imaginación	Transformación	Predicción de soluciones

Fuente: Portilla y Rugarcia (2012)

Los indicadores anteriores permiten proponer diferentes test o cuestionarios para evaluar el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo, ante lo cual Rodríguez (2005), menciona algunos rasgos de la personalidad creativa divididos en tres grandes áreas, tal como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Rasgos de la personalidad creativa

Área cognoscitiva	Área afectiva	Área Volitiva
- Fineza de percepción	- Autoestima	- Tenacidad
- Imaginación	- Soltura y libertad	- Tolerancia a la frustración
- Curiosidad intelectual	- Pasión	- Capacidad de decisión
- Capacidad de discriminación	- Audacia	
	- Profundidad	

Fuente: Rodríguez (2005)

Igualmente, las habilidades del pensamiento creativo, permean diversas áreas del conocimiento, entre las cuales puede mencionarse el uso de tecnologías para aprender (Salamanca y Badilla, 2021), sobre la construcción de un modelo para mejorar las habilidades del pensamiento creativo, el estudio de Castro y colaboradores (2019), informó sobre los hallazgos para ofrecer un modelo que permita mejorar las habilidades de pensamiento creativo en los estudiantes con base en el reconocimiento de sus estilos de aprendizaje en el oeste de Yakarta en Indonesia. El modelo sugirió que las habilidades de pensamiento creativo de los estudiantes podrían ser estimuladas por la originalidad, fluidez, la elaboración y la flexibilidad y que efectivamente sus estilos de aprendizaje de

los estudiantes tienen una marcada influencia de los estilos de aprendizaje visual, auditivo y cenestésico de los estudiantes.

Estrategias creativas

Para hacer frente a los desafíos de la enseñanza, surge la necesidad de implementar acciones interdisciplinarias que permitan estimular el desarrollo del pensamiento creativo, desde diferentes etapas escolares, para lo cual la colaboración activa entre profesores de diferentes áreas es muy importante para beneficiar a los estudiantes con el fin que autónomamente aprendan a diseñar proyectos cooperativos de forma práctica (Franco y Neira, 2021).

Desde el punto de vista de las estrategias para el desarrollo de la creatividad, Cañete (2020) propuso las teorías de la complejidad, como modelos nuevos morfológicos, asimilados desde diferentes puntos de vista, para visionar una impresión del mundo más allá de lo paradigmático, buscando que los estudiantes adquieran un enfoque experiencial y creativo aplicable a los modelos de enseñanza constructivistas, asociados a una lógica procedimental que les permitan tener operaciones e intervenciones específicas, en la búsqueda creativa de dinámicas apropiadas para aprender en el trabajo colaborativo y experiencial como son el aprendizaje basado en problemas y proyectos.

Por su parte Parra, Segura y Romero (2020) abordaron en su estudio una metodología emergente como es el uso de la gamificación en la educación, al demostrar su capacidad para motivar a los estudiantes cuando estos se encuentran enfrentados a problemas complejos contextualizados, proporcionándoles la formación en habilidades necesarias para ingresar al mundo laboral. De tal forma mediante un estudio cuantitativo con un análisis descriptivo ex post facto con el fin de medir los factores que influyen en una experiencia que se realizó con una población de estudio conformada por 238 participantes: 50 profesores y 188 estudiantes de diferentes titulaciones en universidades de Andalucía, España, evidenciándose niveles altos de activación y pensamiento creativo, tanto en los estudiantes como los docentes luego de realizar experiencias gamificadas.

En el mismo contexto de las estrategias creativas, el estudio de Triviño y Vaquero (2020) se centraron en el abordaje de las discrepancias entre los sistemas de información, comunicación y ocio de los jóvenes, al estar en contacto con los entornos virtuales, en contraposición a los discursos de tipo conceptual, metodológico y vivencial que emanan del entorno escolar para poder comprender el impacto de las redes sociales en los jóvenes, cómo inciden en la configuración de sus identidades y la necesidad de generar alternativas educativas capaces de desarrollar una alfabetización audiovisual esencialmente crítica y activa. Se concluye que el buen uso de estas redes puede favorecer nuevas formas de aprender desde la motivación que inspira a quienes hacen parte de una nueva generación digital.

En el mismo ámbito del uso de tecnologías como estrategia para incentivar la creatividad, el estudio desarrollado por Al-Momani (2019), planteó como objetivo principal investigar el efecto del uso de mundos virtuales 3D y mundos reales en el pensamiento creativo de estudiantes de física de décimo grado básico; para tal fin y mediante la utilización de una metodología cuasi-experimental, fue posible evidenciar diferencias significativas en ($\alpha \leq 0.05$) entre las medias de los estudiantes en las pruebas de pensamiento creativo, atribuidas a los métodos de enseñanza, a favor del grupo que estudió mediante el uso de mundos virtuales 3D, concluyéndose que el efecto de 3D virtual world para renovar la pedagogía en las instituciones de aprendizaje es imparcial y vital para la sostenibilidad del proceso.

El desarrollo de habilidades del pensamiento creativo plantea la búsqueda de nuevas respuestas a los problemas (Romo, 2009), a lo cual Marina y Marina (2017) denominan una forma de inteligencia capaz de liberar al ser humano para generar productos originales, alejados de los esquemas tradicionales. Ante estas circunstancias, se propone una forma innovadora de generar respuestas a los problemas planteados en el contexto no solo escolar, sino que puede trascender al campo laboral y social; lugares donde se gestan nuevas experiencias creativas. Siendo así, las habilidades del pensamiento creativo configuran un nuevo y diferente pensamiento el cual trasciende desde los escenarios educativos hasta el contexto general de la sociedad donde el egresado se enfrenta a múltiples problemas que debe resolver.

Importante también como colofón a los planteamientos de diferentes investigadores sobre la vertiente estratégica de la innovación de hoy en día, tal como fue planteado por Castro y colaboradores (2019), En el contexto globalizado del mundo moderno, se requieren nuevas respuestas, pero también innovadoras metodologías para satisfacer las necesidades, los deseos y las expectativas de quienes a la luz del consumismo, requieren factores diferenciadores para la vida en sociedad, no solo desde el punto de vista de servicios o productos, sino también de una educación donde se desarrollen las habilidades y el pensamiento creativo ocupe el lugar otras veces entronizado en metodologías obsoletas y tradicionales que son desplazadas por nuevas posibilidades a la luz de tecnologías, conocimientos e ideas que refresquen el horizonte, o como lo menciono Silva, López y Domínguez (2019) nuevas posibilidades para un mundo cambiante.

CONCLUSIÓN

La realización del artículo permitió revisar y analizar algunas consideraciones teóricas acerca del pensamiento creativo, a partir de las cuales se manifiesta que ante los métodos tradicionales de enseñanza surgen nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas desde las cuales es posible desarrollar habilidades que permitan dar respuestas creativas a diferentes problemas surgidos en el contexto real del estudiante, empleando con mayor prevalencia el hemisferio derecho que el izquierdo que da soporte a los procesos de pensamiento lógico y racional, lo cual requiere un trabajo conjunto entre el estudiante y el docente como propiciador de un trabajo colaborativo.

Por otra parte, el desarrollar este tipo de habilidades abre un nuevo horizonte a las formas de concebir el trabajo desde el aula y a los procesos que posibiliten el abordaje del sinnúmero de situaciones que suele enfrentar la persona no solo en los entornos educativos sino en los espacios cotidianos donde ésta interactúa, se trata entonces de una mejora sustancial en las formas, metodologías, herramientas transformadoras, más allá del conocimiento, esta vez desde un enfoque innovador y experiencial con modelos constructivistas, lógicas procedimentales que repercuten en dinámicas creativas con resultados coherentes que responden a las necesidades planteadas.

Siendo así, la utilidad práctica de los referentes aquí citados y analizados, deja de manifiesto la posibilidad de generar respuestas ante los retos del mundo globalizado de hoy que satisfaga los deseos y expectativas más allá de una sociedad consumista, donde la educación ocupe un puesto privilegiado como motor de cambio de la realidad actual, donde seres humanos dotados de habilidades puedan desarrollar un pensamiento creativo que supere las barreras que por siglos se han entronizado gracias a modelos tradicionales donde se privilegia la lógica y aparente racionalidad, dando paso a una transformación real que aproveche el surgimiento de las nuevas tecnologías, pero también de ideas frescas en el horizonte para un mundo cada vez más complejo.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Al-Momani, H. (2019). Efecto del uso de mundos virtuales 3d y mundos reales en el pensamiento creativo. *Opción*, 35(SpecialEdition24), 1295–1309.
- Castro, M., Arias, C., Ortega, P., Villarroel, F y Contreras, G. (2019). Determinación de pensamiento creativo en estudiantes de medicina de una universidad chilena. *Revista Médica de Chile*, 147(3), 372–377. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872019000300372>
- Franco, J., Neira, M. (2021). Promoviendo el pensamiento creativo a través de las narrativas visuales y literarias: un estudio de caso en el Grado en Maestro/a de Educación Infantil. *Revista de Investigación En Educación.*, 19(2), 162–175. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3673>
- García, C., Sánchez S., Diez, R., Cordoba, J., Ordoñez, M.(2012). Creatividad e innovación aplicadas al estudio de la globalización. *Dialnet*, Vol. 3 No. 2, 599-614.
- Hernández, J., Jimenez, Y., y Rodriguez, E. (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, Vol. 9 No. 17, 125.
- Cañete, G. (2020). Dispositivos de observación para el desarrollo del croquis pensamiento creativo en alumnos de arquitectura. *Revista Módulo Arquitectura CUC*, 25, 99–126. <https://doi.org/10.17981/mod.arq.cuc.25.1.2020.05>
- López, R. (2017). Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula. *Prácticas Educativas*, Universidad de la Salle No. 10 Vol.2, 253.
- Marina, A., y Marina, E. (2017). *El aprendizaje de la creatividad: aplicaciones educativas*. Barcelona: Planeta.

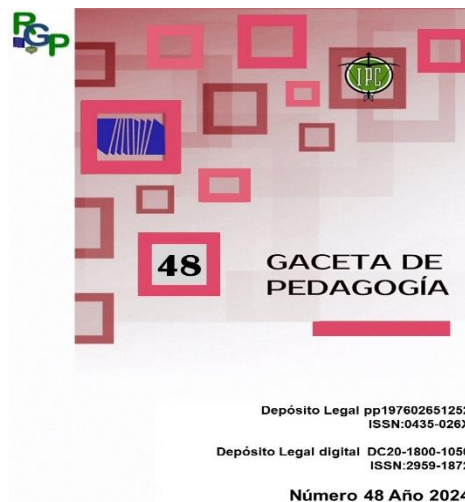
- Martínez, A. (2022). El Pensamiento Creativo como una habilidad poco desarrollada desde el ámbito educativo. *Rev. Runin*, Vol. 5 No. 13, 14-36.
- Parra, A., Segura, H, Romero, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de gamificación. *Educar*, 56(2), 475–489. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1104>
- Espinoza, L. (2021). Pensamiento metacognitivo, crítico y creativo en contextos educativos: conceptualización y sugerencias didácticas. *Psicología Escolar e Educacional*, 25, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021220278>
- Porro, A., y Guerrero, A. (2015). La importancia de la creatividad en el aula. Barcelona: Paidós
- Portilla, C., y Rugarcia, A. (2012). El pensamiento creativo. Barcelona: PhilLex.
- Rodríguez Estrada, M. (2005). Manual de creatividad. Los procesos psíquicos del desarrollo. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial MAD
- Romo, M. (2009). Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós.
- Salamanca, G; Badilla Q (2021). Del pensamiento computacional al pensamiento creativo. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 19(2), 261-287. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1653>
- Silva, H., López, J y Dominguez, C. (2019). El aprendizaje cooperativo y los mapas de conceptos en la promoción del pensamiento crítico y creativo: Una experiencia en la enseñanza superior. *Revista Lusófona de Educação.*, 45(45), 157–170. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.1>
- Schnarch, F. (2012). Creatividad como recurso fidelizador de clientes. *Rev. Marketing*, Vol. 4 No. 15, 12 – 25,
- Sosa-Agurto, J. M., Panta-Carranza, K. M., y Aquino-Trujillo, J. Y. (2021). Aplicación de aula virtual Google Classroom en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Polo Del Conocimiento*, 6(1), 499–519. <https://doi.org/10.23857/PC.V6I1.2160>
- Triviño, C y Vaquero L. (2020). Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de malamente1. *Revista Complutense de Educación* /, 31(3), 375–385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- Vásquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. *Revista de innovacion educativa*, Vol. 3 No. 4, 48-56.
- Velásquez, J. (2017). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad . *Estrategias de enseñanza creativa*, Unisalle 3(5), 11-31.

Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía

ICT a resurgence for the teaching of Philosophy

TIC: Um Ressurgimento para o Ensino de Filosofia

Les TIC un regain pour l'enseignement de la Philosophie



Depósito Legal pp197602651252
 ISSN:0435-026X

Depósito Legal digital DC20-1800-1050
 ISSN:2959-1872

Número 48 Año 2024

 **Rafael Enrique Sandoval Ramos**
 rafasanra860808@gmail.com

Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia.

Recibido: 29 de noviembre 2022 / Aprobado: 20 de diciembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

Este estudio se centra en analizar los patrones emergentes en narrativas cualitativas sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de la Filosofía. Empleando una revisión sistemática cualitativa de producciones científicas entre 2011 y 2022, se identificaron 18 documentos en bases como Dialnet, DSpace y Google Académico. Bajo el método PRISMA, se encontraron categorías emergentes, como paradigmas TIC-Filosofía, dimensiones del conocimiento digital y transformación educativa con TIC. Cada categoría integra conceptos clave, proporcionando un marco digital para abordar

ABSTRACT

This study focuses on analyzing emerging patterns in qualitative narratives about the impact of Information and Communication Technologies (ICT) on the teaching of Philosophy. Using a qualitative systematic review of scientific productions between 2011 and 2022, 18 documents were identified in databases such as Dialnet, DSpace, and Google Scholar. Under the PRISMA method, emerging categories were found, such as ICT-Philosophy paradigms, dimensions of digital knowledge and educational transformation with ICT. Each category integrates key concepts, providing a digital framework to address phi-

RESUMO

Este estudo centrarse na análise de padrões emergentes em narrativas qualitativas sobre o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de filosofia. Por meio de uma revisão sistemática qualitativa de produtos científicos entre 2011 e 2022, foram identificados 18 artigos em bases de dados como Dialnet, DSpace e Google Scholar. No âmbito do método PRISMA, foram encontradas categorias emergentes, tais como paradigmas das TIC-Filosofia, dimensões do conhecimento digital e a transformação da educação com as TIC. Cada categoria incorpora conceitos-chave, fornecendo uma estrutura digital para abordar eficazmente ques-

RÉSUMÉ

Cette étude se concentre sur l'analyse des modèles émergents dans les récits qualitatifs sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'enseignement de la philosophie. À l'aide d'une revue systématique qualitative des productions scientifiques entre 2011 et 2022, 18 documents ont été identifiés dans des bases de données telles que Dialnet, DSpace et Google Scholar. Dans le cadre de la méthode PRISMA, des catégories émergentes ont été trouvées, telles que les paradigmes TIC-Philosophie, les dimensions de la connaissance numérique et la transformation de l'éducation avec les TIC. Chaque catégorie

eficazmente temas filosóficos en el entorno educativo actual. Este enfoque facilita la conexión entre las TIC y la enseñanza de la filosofía, adaptando los procesos educativos a las innovaciones tecnológicas de manera sinérgica.

losophical issues in today's educational environment effectively. This approach facilitates the connection between ICT and the teaching of philosophy, adapting educational processes to technological innovations in a synergistic way.

tões filosóficas no ambiente educacional de hoje. Esta abordagem facilita a ligação entre as TIC e o ensino da filosofia, adaptando os processos educativos às inovações tecnológicas de forma sinérgica.

intègre des concepts clés, fournissant un cadre numérique pour aborder efficacement les questions philosophiques dans l'environnement éducatif d'aujourd'hui. Cette approche facilite le lien entre les TIC et l'enseignement de la philosophie, en adaptant les processus éducatifs aux innovations technologiques de manière synergique.

Palabras Clave: Tecnología de la información y comunicación – TIC, Filosofía, Enseñanza, Aprendizaje

Key words: Information and communication technology – ICT, Philosophy, Teaching, Learning

Palavras-chaves: Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, Filosofia, Ensino, Aprendizagem

Mots clés: Technologies de l'information et de la communication – TIC, Philosophie, Enseignement, Apprentissage

INTRODUCCIÓN

La reflexión acerca del papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de la Filosofía inicia con la indagación sobre el sentido de la vida, conforme a las perspectivas de Platón y Aristóteles; en este sentido, Suárez Vaca, González Vargas, y Lara Buitrago (2017), mencionaban que Aristóteles, discípulo de Platón, promulgaba que todo hombre elige algo en la vida para vivir, que lo lleva a un sentido de la vida, esto quiere decir que el hombre elige lo que para él vale la pena de verdad. Se profundiza en la búsqueda de la verdad y la relación entre la realidad y la representación mental, resaltando la constante lucha por el conocimiento genuino.

La importancia de la filosofía en la construcción de respuestas a las complejidades humanas se subraya, cuestionando simultáneamente el papel de la ciencia frente a la concepción de Dios. El análisis se extiende al ámbito educativo, donde se enfatiza la necesidad de innovación pedagógica basada en la reflexión filosófica. Se destaca el cambio de paradigma en la enseñanza, con las TIC asumiendo un papel relevante; no obstante, se advierte que su mera incorporación no garantiza el aprendizaje. La interacción entre filosofía y TIC se presenta como un desafío contemporáneo, con el objetivo de entender y enseñar de manera más significativa en un mundo cambiante. Autores como Ordóñez (2007) y Gómez Castellanos (2011) exploran también las discrepancias sobre el papel de las TIC en la mediación o estrategias de enseñanza-

aprendizaje, y se resalta la importancia de formar a los docentes en su uso. Para Aguirre (2012), el enfoque pedagógico se centra en el alumno como protagonista activo de su educación, partiendo de sus preferencias e intereses.

La relación entre filosofía y TIC se considera esencial para comprender los nuevos paradigmas del conocimiento en una sociedad tecnológica en constante evolución. Este contexto plantea retos para la educación, exigiendo una reformulación en la forma de aprender y enseñar, con el objetivo de responder a las demandas de los estudiantes y adaptarse a las necesidades curriculares. Se concluye con la formulación del objetivo de investigación, que se propone analizar los patrones emergentes en las narrativas cualitativas que exploran el impacto de las TIC en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la Filosofía (Paitan Compi et al., 2021), abriendo la puerta a la comprensión de la evolución de estos patrones en la intersección entre filosofía y tecnología educativa.

En este sentido, se formuló el objetivo de investigación el cual fue analizar los patrones emergentes en las narrativas cualitativas sobre el impacto de las TIC en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la Filosofía. Estas son algunas preguntas que se develan del propio proceso educativo, cuando en una sociedad se busca formar al hombre, desde lo intelectual, lo físico y lo moral, que de manera resumida coadyuvan en la pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiestan y evolucionan los patrones emergentes en las narrativas cualitativas que exploran el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la Filosofía?

MÉTODO

El presente artículo fue resultado de una revisión sistemática cualitativa, la cual corresponde a la metodología del análisis documental. En el proceso metodológico estuvo enmarcado en el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) que de acuerdo con Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman (2009) se tomaron en cuenta estos aspectos:

Fase de Preparación: Desarrollar un protocolo de revisión sistemática que detalle los objetivos, los criterios de inclusión y exclusión, y los métodos a seguir, lo que implica

registrar el protocolo en una base de datos de registros de revisiones sistemáticas y Búsqueda de Literatura: Realizar búsquedas sistemáticas en bases de datos académicas relevantes utilizando términos de búsqueda específicos relacionados con las TIC y la enseñanza de la Filosofía. Registrar y documentar cada paso del proceso de búsqueda, incluyendo las fuentes consultadas. Siguiendo esta fase, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos: Dialnet, DSpace, Google Académico, Redalyc, Red de Repositorios de Acceso Abierto, Scielo, desde el año 2014 hasta julio de 2022. Para dar mayor legitimidad a la búsqueda de documentos se utilizaron las siguientes palabras clave: Tecnología de la comunicación- TIC, Filosofía, Enseñanza (Communication Technologies- ICT, Philosophy, Teaching). Se presenta tabla 1, el cual muestra una matriz de selección de estudios, según base de datos y los criterios aplicados.

Tabla 1

Matriz de selección de estudios, según base de datos y los criterios aplicados

Base de Datos	Fecha de búsqueda	Investigaciones encontradas	Investigaciones descartadas por títulos	Investigaciones seleccionadas como referencia bibliográfica
Dialnet	2011	46	21	1
DSpace		20	4	0
Google Académico		96	35	2
Redalyc	al	18	3	2
Red de Repositorios de Acceso Abierto	2022	32	30	12
Scielo		53	21	1
Total de Investigaciones		265	114	18

Extracción de Datos: se desarrolló una matriz sistemática estandarizada para extraer datos clave de cada estudio cualitativo seleccionado, y registrar y documentar el proceso de extracción de datos. De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2000) tiene la finalidad de obtener una revisión organizada de manera eficaz de cada documento, así como poder clasificar cada estudio según la variable de importancia. El uso de esta herramienta de registro y organización fue de vital importancia para conseguir una estructura eficaz de la información ver tabla 2 y 3.

Tabla 2

Matriz de revisión sistemática 1. Documentos escogidos según criterio de inclusión: Enseñanza de la filosofía

Año País	Metodología Texto	Autor y Título	Palabras Claves	Objetivo	Extracción de conocimiento	Conclusiones
1999 México	Libro Funcionalismo	Durkheim Educación y Sociología	Educación, Sociología, Hecho social, Moral, Ciencia, Religión, Nacionalismo, Cosmopolitismo, División del trabajo social	Analizar la relación entre la educación y la sociedad desde una perspectiva sociológica	El resultado del libro Educación y Sociología de Durkheim es una obra clásica de la sociología y la pedagogía, que ofrece una visión original y rigurosa sobre la relación entre la educación y la sociedad, y que propone un ideal de educación humanista, racionalista y democrática, basado en el concepto de hecho social. El libro ha tenido una gran influencia en el pensamiento educativo y sociológico, y sigue siendo una referencia obligada para los estudiosos de ambas disciplinas	La sociología es una ciencia que puede estudiar los hechos sociales de forma objetiva y rigurosa, y que puede contribuir a mejorar la educación y la sociedad. La educación es un fenómeno complejo y dinámico
2002 España	Libro Histórico-expositivo	Goñi Zubieta Historia de la filosofía	Ser, logos, physis, arjé, nous, eidos, idea, forma, sustancia, categoría, potencia, acto, causa, movimiento, alma, virtud, felicidad, política, ética, lógica, dialéctica, retórica, sofística, naturaleza, cosmos, Dios, providencia,	Exponer con brevedad y claridad los elementos centrales de la filosofía antigua, de modo que sea accesible a un público amplio, y que sirva como una introducción o un repaso a las raíces y las claves de la filosofía griega y de las épocas posteriores.	Los presocráticos buscan explicar el origen y orden del mundo a partir de un principio natural. Sócrates inaugura la filosofía moral y política, centrada en el conocimiento de uno mismo y la búsqueda de la virtud. Platón introduce la teoría de las ideas, postulando un mundo inteligible perfecto del que el mundo sensible es una copia imperfecta. Aristóteles desarrolla una filosofía sistemática que abarca diversos campos del saber. Los estoicos promueven una ética basada en la razón, virtud y conformidad con la naturaleza. Los epicúreos proponen una ética basada en el placer, amistad y la ausencia de temor. Los escépticos cuestionan la posibilidad de alcanzar la verdad y abogan por la suspensión del juicio. .	La filosofía antigua es el fundamento de nuestra civilización, y nos ofrece una visión original y profunda de los problemas esenciales del hombre y del mundo; la filosofía antigua es un diálogo fecundo y sereno con los grandes pensadores, que nos invita a reflexionar sobre nuestra propia condición y nuestro destino; la filosofía antigua es una fuente inagotable de sabiduría y de belleza, que nos enriquece y nos ilumina.
2004 México	Artículo Analítico-descriptivo	Pérez Rodríguez Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX	Aprendizaje, enseñanza, transmisión, conocimiento, conducta, estímulo, respuesta, refuerzo, condicionamiento, memoria, procesamiento, esquema, metacognición, significado, construcción,	Presentar los tipos de transmisión de los conocimientos que se han propuesto en la práctica docente, y analizar sus ventajas y desventajas, así como sus implicaciones para la educación actual.	Las teorías conductistas se basan en el principio de que el aprendizaje es un cambio observable en la conducta, producido por la asociación entre estímulos y respuestas, y reforzado por las consecuencias; las teorías cognitivistas se basan en el principio de que el aprendizaje es un cambio interno en la estructura mental, producido por el procesamiento activo de la información, y regulado por la metacognición; las teorías constructivistas se basan en el principio de que el aprendizaje es un cambio en el significado, producido por la construcción personal del conocimiento, y guiado por la experiencia previa; las teorías socioconstructivistas se basan en el principio de que el aprendizaje es un cambio en la participación, producido por la interacción social y cultural.	Las teorías del aprendizaje son modelos explicativos que orientan la práctica docente, y que deben adaptarse a las características y necesidades de los estudiantes; éstas tienen aspectos complementarios y contradictorios, que deben ser integrados y contrastados críticamente; tienen implicaciones para el diseño curricular, la metodología didáctica, la evaluación educativa y la formación del profesorado.

Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía (pp 172-195)
Rafael Enrique Sandoval Ramos

2010	Libro	Gaitán Riveros et al.	Filosofía, educación, pedagogía, didáctica, competencias, estándares, currículo, metodología, evaluación, etc.	Presentar los fundamentos, los contenidos, las estrategias y los criterios de evaluación para la enseñanza de la filosofía en la educación media, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.	La filosofía es una disciplina fundamental y obligatoria en la educación media, que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, al fomento del pensamiento crítico y reflexivo, y al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia; la enseñanza de la filosofía debe basarse en el desarrollo de competencias filosóficas, que implican el saber, el saber hacer y el saber ser; la enseñanza de la filosofía debe tener en cuenta los estándares básicos de competencias en filosofía, que establecen los niveles de desempeño esperados para los estudiantes de grado décimo y undécimo; la enseñanza de la filosofía debe articularse con el currículo de la institución educativa, y con las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad; la enseñanza de la filosofía debe emplear una metodología activa, participativa y dialógica, que favorezca el aprendizaje significativo y el filosofar; la enseñanza de la filosofía debe evaluar los procesos y los resultados del aprendizaje, utilizando criterios e instrumentos válidos y confiables.	La enseñanza de la filosofía es un reto y una oportunidad para los docentes de filosofía, que requiere de una formación permanente, de una reflexión crítica y de una innovación pedagógica; la enseñanza de la filosofía es una responsabilidad y un derecho de los estudiantes de educación media, que demanda de una actitud activa, crítica y creativa, y de un compromiso ético y social; la enseñanza de la filosofía es una contribución y una exigencia de la educación y de la sociedad, que supone una articulación entre la teoría y la práctica, entre la tradición y la actualidad, y entre la diversidad y la unidad.
2008	Libro	Beltrán y Gómez Pardo	Filosofía, educación, pedagogía, didáctica, currículo, competencias, estándares, metodología, evaluación, etc.	Ofrecer una orientación pedagógica para los docentes de filosofía, basada en los principios y los contenidos de la disciplina filosófica, y en las estrategias y los recursos didácticos más adecuados para su transmisión y aprendizaje.	La filosofía es una disciplina fundamental y obligatoria en la educación, que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, al fomento del pensamiento crítico y reflexivo, y al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia; la enseñanza de la filosofía debe basarse en el desarrollo de competencias filosóficas, que implican el saber, el saber hacer y el saber ser; la enseñanza de la filosofía debe tener en cuenta los estándares básicos de competencias en filosofía, que establecen los niveles de desempeño esperados para los estudiantes; la enseñanza de la filosofía debe articularse con el currículo de la institución educativa, y con las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad; la enseñanza de la filosofía debe emplear una metodología activa, participativa y dialógica, que favorezca el aprendizaje significativo y el filosofar; la enseñanza de la filosofía debe evaluar los procesos y los resultados del aprendizaje.	A enseñanza de la filosofía es un reto y una oportunidad para los docentes de filosofía, que requiere de una formación permanente, de una reflexión crítica y de una innovación pedagógica; la enseñanza de la filosofía es una responsabilidad y un derecho de los estudiantes, que demanda de una actitud activa, crítica y creativa, y de un compromiso ético y social; la enseñanza de la filosofía es una contribución y una exigencia de la educación y de la sociedad, que supone una articulación entre la teoría y la práctica, entre la tradición y la actualidad, y entre la diversidad y la unidad.
2015	Artículo	Fonseca López	Epistemología, epistemología otra, movimientos contrahegemónicos, movimientos sociales, hegemonía,	Mostrar cómo las posturas epistemológicas de raíz occidental no son adecuadas para entender el sentido de los movimientos	Algunos argumentos del artículo son: las epistemologías dominantes son producto de una historia de dominación colonial y de imposición de una racionalidad única y universal, que niega y subordina otras formas de conocimiento y de realidad; los movimientos contrahegemónicos son expresiones de resistencia y de creación de	La comprensión de los movimientos contrahegemónicos requiere de una epistemología otra, que sea capaz de captar la complejidad y la diversidad de sus sentidos y de sus prácticas; la epistemología otra es una

Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía (pp 172-195)
Rafael Enrique Sandoval Ramos

		otra en la comprensión de los movimientos contrahegemónicos	colonialidad, descolonización interculturalidad	sociales que cuestionan el orden hegemónico, y proponer una epistemología otra que reconozca la diversidad y la pluralidad de las formas de construir el conocimiento y la realidad social.	alternativas al orden hegemónico, que se basan en otras lógicas, otros valores y otras cosmovisiones; la epistemología otra es una propuesta que busca superar el etnocentrismo y el eurocentrismo de las epistemologías dominantes, y que reconoce la existencia de múltiples formas de conocer y de ser, que se entrelazan y se enriquecen en un diálogo intercultural.	apuesta por una descolonización del conocimiento y de la realidad, que implica una transformación de las relaciones de poder y de las formas de vida; la epistemología otra es una invitación a un pensamiento crítico y creativo, que se abra a la pluralidad de voces y de experiencias que conforman el mundo.
2017	Artículo	Suárez Vaca et al.	Filosofía, infancia, educación, pedagogía, didáctica, pensamiento, diálogo, comunidad, experiencia	Presentar los antecedentes, los fundamentos, los contenidos y las estrategias de la filosofía e infancia en Colombia, como una propuesta educativa que busca el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético de los niños	La filosofía e infancia es una propuesta educativa que surge en el contexto internacional a partir del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, y que se adapta y se transforma en el contexto colombiano a partir de las experiencias de diversos grupos e instituciones; la filosofía e infancia se basa en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, de pensamiento y de palabra, capaces de cuestionar, reflexionar y proponer sobre los problemas que les afectan y les interesan; la filosofía e infancia se realiza mediante el diálogo filosófico, que es una práctica dialógica, cooperativa y democrática, que se apoya en diversos recursos didácticos, como los cuentos, las imágenes, los juegos, las preguntas, etc.; la filosofía e infancia se desarrolla en el marco de una comunidad de investigación, que es un espacio de convivencia, de participación, de respeto y de construcción colectiva del conocimiento.	Conclusiones: algunas conclusiones del artículo son: la filosofía e infancia es una propuesta educativa innovadora y pertinente para el contexto colombiano, que contribuye al desarrollo integral de los niños y las niñas, y al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia; la filosofía e infancia requiere de una formación permanente, de una investigación rigurosa y de una difusión amplia de sus fundamentos, sus contenidos y sus estrategias; la filosofía e infancia implica un cambio de paradigma en la educación, que supone una transformación de las relaciones entre los docentes, los estudiantes, los padres, las instituciones y la sociedad
2018	Artículo	De Sousa Santos	Pensamiento Crítico / Pensamiento Descolonial / Descolonización / Independencia / Democracia / Estado / Movimientos Sociales / Emancipación / Eurocentrismo / América Latina	Presentar los principios, los contenidos y las prácticas de la epistemología del Sur, como una forma de resistir y de crear alternativas al capitalismo, al colonialismo y a las desigualdades sociales.	El Sur es una metáfora de la exclusión, del silenciamiento y de la destrucción de los pueblos y los saberes que han sido oprimidos y marginados por el Norte global, que impone una racionalidad única y universal; el Sur es también una metáfora de la diversidad, de la pluralidad y de la riqueza de los pueblos y los saberes que resisten y crean alternativas al orden hegemónico, basadas en otras lógicas, otros valores y otras cosmovisiones; la epistemología del Sur es una propuesta de ampliar la imaginación política y de reinventar el conocimiento y la emancipación social, reconociendo la existencia de múltiples formas de conocer y de ser, que se entrelazan y se enriquecen en un diálogo intercultural; la epistemología del Sur es una apuesta por una	La epistemología del Sur es una propuesta innovadora y pertinente para el siglo XXI, que contribuye al desarrollo integral de los pueblos y las personas, y al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia; la epistemología del Sur requiere de una formación permanente, de una investigación rigurosa y de una difusión amplia de sus principios, sus contenidos y sus prácticas; la epistemología del Sur implica un cambio de paradigma en el conocimiento y en la realidad, que supone una transformación de las relaciones

Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía (pp 172-195)
Rafael Enrique Sandoval Ramos

					descolonización del conocimiento y de la realidad, que implica una transformación de las relaciones de poder y de las formas de vida; la epistemología del Sur es una invitación a un pensamiento crítico y creativo, que se abra a la pluralidad de voces y de experiencias que conforman el mundo.	entre el Norte y el Sur, entre la teoría y la práctica, entre la tradición y la actualidad, y entre la diversidad y la unidad.
2021	Artículo	Paitan Compi et al.	Filosofía, epistemología, educación, filosofía de la educación, ciudadanía, democracia, pensamiento, conocimiento, realidad	Analizar los orígenes, los fundamentos y las implicaciones de la filosofía de la educación, como una disciplina que busca formar ciudadanos críticos, creativos y éticos, capaces de mejorar sus estilos de vida y de convivir en armonía.	La filosofía de la educación surge en las culturas antiguas, como en los aportes de la civilización griega, que buscaban ampliar sus conocimientos y descubrir la verdad; la filosofía de la educación se basa en el reconocimiento de la educación como un hecho social, que depende de las condiciones históricas, culturales y morales de cada sociedad, y que tiene como función transmitir y renovar los valores, las normas, las creencias y las tradiciones que conforman la identidad colectiva; la filosofía de la educación también permite el desarrollo de la personalidad, la autonomía y la creatividad de los individuos, así como el progreso de la ciencia y la cultura; la filosofía de la educación debe ser humanista, racionalista y democrática, y respetar la diversidad de los individuos y de las sociedades.	La filosofía de la educación es una disciplina fundamental y pertinente para el siglo XXI, que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, y al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia; la filosofía de la educación requiere de una formación permanente, de una investigación rigurosa y de una difusión amplia de sus principios, sus contenidos y sus estrategias; la filosofía de la educación implica un cambio de paradigma en la educación, que supone una transformación de las relaciones de poder y de las formas de vida.
2012	Artículo	Aguirre	Texto, diálogo, filosofía, educación, didáctica, epistemología, hermenéutica, comprensión, interpretación, sentido, contexto, tradición, prejuicio, horizonte	Reflexionar sobre la importancia y las dificultades del diálogo con los textos filosóficos en la educación secundaria, y proponer algunas orientaciones y estrategias para facilitar su comprensión y su apropiación crítica por parte de los estudiantes.	El diálogo con los textos filosóficos es una actividad fundamental y formativa en la enseñanza de la filosofía, que permite el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes, y el acercamiento a las grandes cuestiones y problemas de la humanidad; el diálogo con los textos filosóficos implica una actitud de apertura, de escucha, de respeto y de diálogo, tanto con el autor del texto como con los compañeros y el docente, y requiere de una disposición a cuestionar, a argumentar y a aprender; el diálogo con los textos filosóficos supone una tarea de comprensión e interpretación, que implica reconocer el sentido del texto en su propio contexto histórico y cultural, y relacionarlo con el contexto actual y con la propia experiencia; el diálogo con los textos filosóficos se basa en una perspectiva hermenéutica, que considera que el sentido del texto no es fijo ni definitivo, sino que depende de la interacción entre el texto, el autor, el lector y el mundo, y que se construye a través de la mediación de la tradición, el prejuicio y el horizonte.	El diálogo con los textos filosóficos es un desafío y una oportunidad para la educación filosófica, que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, y al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia; el diálogo con los textos filosóficos requiere de una formación permanente, de una investigación rigurosa y de una innovación didáctica por parte de los docentes de filosofía, que les permita seleccionar, adaptar y presentar los textos de manera adecuada y motivadora para los estudiantes; el diálogo con los textos filosóficos implica un cambio de paradigma en la educación, que supone una transformación de las relaciones

Tabla 3

Matriz de revisión sistemática 2. Documentos escogidos según criterio de inclusión: visión teórica de las TIC

Año País	Metodología Texto	Autor y Título	Palabras Claves	Objetivo	Extracción de conocimiento	Conclusiones
2003 Cuba	Revisión bibliográfica Artículo	Cabrera Cortés El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación	Procesamiento humano de la información, conocimiento, aprendizaje, retroalimentación, información	Revisar las diferentes teorías y enfoques sobre el procesamiento humano de la información y sus implicaciones para la sociedad.	El procesamiento humano de la información es un fenómeno complejo y multidimensional, que depende de factores como la atención, el aprendizaje, la conciencia y el contexto. Existen diferentes paradigmas para explicar este fenómeno, desde la metáfora del ordenador hasta la metáfora del ser humano, que tienen sus ventajas y limitaciones. El conocimiento tiene dos dimensiones: tácito e implícito, y se puede clasificar en cinco niveles cualitativos de la realidad informacional. El ser humano tiene la capacidad de transformar la información en conocimiento mediante la resistencia y la emancipación.	El procesamiento humano de la información es un tema de gran relevancia para los profesionales de la información, que requiere una interrelación entre diversas disciplinas, como la psicología, las ciencias de la información, la cibernética y otras. Se plantean algunas preguntas clave sobre la naturaleza y las dimensiones del conocimiento, que pueden servir de base para futuras investigaciones.
2006 España	Artículo Documental	Cabero Almenara Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICS a la formación. Medidas a adoptar	Tics, educación, organización, administración, innovación, cambio.	Reflexionar sobre la importancia y las dificultades de la incorporación de los tics a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y proponer algunas medidas organizativas y administrativas para facilitar su integración y aprovechamiento.	La incorporación de las tics a la educación no se reduce a la mera presencia y utilización de las tecnologías, sino que implica una transformación de las prácticas educativas, que se adapten a las nuevas demandas y posibilidades de la sociedad de la información y del conocimiento; la incorporación de las tics a la educación no se puede realizar de forma aislada y espontánea, sino que requiere de una coordinación y una planificación, que tenga en cuenta los objetivos, los recursos, los tiempos y los espacios de la acción educativa; la incorporación de las tics a la educación no se puede lograr sin el compromiso y la implicación de todos los actores educativos, que deben asumir sus roles y responsabilidades, y colaborar entre sí para el éxito del proceso.	La incorporación de las tics a la educación es un proceso complejo y dinámico, que requiere de una visión estratégica, de una gestión eficaz y de una evaluación continua; la incorporación de las tics a la educación es una oportunidad y una responsabilidad, que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, y al fortalecimiento de la calidad y la equidad educativa; la incorporación de las tics a la educación es un desafío y una necesidad, que exige una formación permanente, una investigación rigurosa y una innovación pedagógica por parte de los docentes.
2007 Colombia	Artículo Documental	Ordóñez El desarrollo tecnológico en la historia	Técnica, tecnología, historia, revolución, evolución, cambio, Serres, etc.	Responder a la pregunta por la lógica del desarrollo tecnológico en la historia de Occidente, y analizar si la técnica	La técnica es una actividad humana que busca resolver problemas prácticos mediante la elaboración de herramientas y artefactos; la tecnología es el conjunto de conocimientos, habilidades y procedimientos que sustentan la	El progreso tecnológico a lo largo de la historia es un fenómeno multifacético influenciado por diversos factores como el contexto

Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía (pp 172-195)
Rafael Enrique Sandoval Ramos

				se desarrolla por vía revolucionaria o por vía evolutiva.	técnica; la historia es el relato de los acontecimientos y procesos que han marcado el devenir de la humanidad; la revolución es un cambio brusco y radical que implica una ruptura con el pasado; la evolución es un cambio gradual y continuo que implica una adaptación al entorno; el cambio es la transformación de la realidad que se produce por la acción humana o por factores externos; Serres es un filósofo francés que propone una tipología para caracterizar el desarrollo tecnológico mediante un modelo que supera la dicotomía revolución/evolución.	histórico, cultural, social y político, así como la naturaleza de los problemas a abordar, la disponibilidad de recursos y la creatividad de los inventores. Su descripción puede abordarse mediante varios modelos, incluyendo el lineal, cíclico, de saltos, de bifurcaciones y de redes, cada uno capturando diferentes aspectos y dimensiones del desarrollo tecnológico. Este desarrollo tiene tanto implicaciones positivas como negativas para la humanidad, ya que puede contribuir al progreso, bienestar, cultura y comunicación, pero también puede generar problemas, riesgos, conflictos y desigualdades.
2011	Artículo	Gómez Castellanos	Generación net, nuevas tecnologías, internet, cambio, revolución, evolución, cerebro, alumnos,	Visión panorámica y esclarecedora sobre los cambios que están sufriendo las nuevas generaciones en	La generación net es la primera generación que ha crecido con las nuevas tecnologías, y que tiene unas características, habilidades y actitudes distintas a las generaciones anteriores; las nuevas tecnologías han provocado una transformación radical y profunda en las prácticas y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales de la generación net; la generación net tiene un cerebro diferente al de las generaciones anteriores, que se adapta y se modifica por el uso de las nuevas tecnologías; la generación net tiene un rol activo y participativo en la educación, el trabajo, el consumo, la familia y la democracia, gracias a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.	Conclusiones: algunas conclusiones del artículo son: la generación net es una generación que está transformando el mundo con las nuevas tecnologías, y que enfrenta nuevos retos y oportunidades; la generación net requiere de una educación y una formación adecuada y motivadora, que se adapte a sus necesidades e intereses, y que les permita desarrollar su potencial; la generación net implica un cambio de paradigma en la sociedad, que supone una transformación de las relaciones entre las personas, los contenidos y el conocimiento. La integración de las tecnologías digitales en las escuelas es un desafío y una oportunidad que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, y al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia; la integración de las tecnologías digitales en las
México	Documental	La era digital. Cómo la generación net está transformando al mundo	fuerza laboral, consumidores, familia, democracia	diversos aspectos de la vida, como la educación, el trabajo, la política, la familia, etc., a la luz del desarrollo de las nuevas tecnologías.		
2013	Artículo	Sunkel et al.	Tecnologías digitales, educación, integración, calidad, equidad, brecha digital, competencias, currículo, infraestructura,	Reflexionar sobre la importancia y las dificultades de la incorporación de las TICs a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y proponer algunas medidas organizativas y administrativas para	Las tecnologías digitales son un recurso estratégico para mejorar la calidad y la equidad de la educación, y para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI; la integración de las tecnologías digitales en las escuelas implica un proceso complejo y dinámico, que requiere de una visión integral, de una planificación participativa, de una implementación flexible y de una evaluación continua; la integración de las	
Chile	Documental	La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América				

Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía (pp 172-195)
Rafael Enrique Sandoval Ramos

		Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional	conectividad, gestión, política, etc	facilitar su integración y aprovechamiento	tecnologías digitales en las escuelas depende de diversos factores, como el nivel de desarrollo de las competencias digitales de los docentes y los estudiantes, el grado de adecuación del currículo y de los contenidos digitales, la disponibilidad y el uso de la infraestructura y la conectividad, la capacidad y el liderazgo de la gestión escolar, y el apoyo y el compromiso de la política educativa.	escuelas requiere de una inversión sostenida, de una formación permanente, de una investigación rigurosa y de una innovación pedagógica por parte de los actores educativos; la integración de las tecnologías digitales en las escuelas implica un cambio de paradigma en la educación, que supone una transformación de las relaciones entre los docentes, los estudiantes, los contenidos y el conocimiento.
2013	Artículo	Ávila Díaz	Tecnología, información, comunicación, , historia, sociedad, economía, cultura, interacción, cambio, paradigma, brecha digital.	Reflexionar sobre la TIC desde una perspectiva histórica, social, económica y cultural y explicación teórica que contribuya al conocimiento sobre estos fenómenos.	El autor desarrolla su idea principal a través de cuatro apartados: 1) Una introducción donde plantea el problema, la hipótesis y la metodología. 2) Un marco teórico donde define y analiza los conceptos de tecnología, información, comunicación y TIC, y sus relaciones e implicaciones. 3) Un análisis histórico donde describe los principales hitos y procesos que han marcado el desarrollo de las TIC desde la antigüedad hasta la actualidad. 4) Una reflexión final donde presenta los resultados, las conclusiones y las recomendaciones.	El autor concluye que las TIC son el resultado de una evolución histórica, social, económica y cultural, que han generado cambios profundos, rápidos y continuos en las formas de interactuar, producir, consumir, aprender y vivir. Asimismo, reconoce que las TIC ofrecen oportunidades y beneficios, pero también plantean desafíos y brechas que deben ser atendidos desde una perspectiva crítica, ética y educativa. Conclusión: La conclusión del libro es que las TIC, las TAC y las TEP son herramientas fundamentales para la innovación educativa en la era conceptual, ya que permiten el desarrollo de competencias como el aprendizaje, el conocimiento, la participación y el empoderamiento, que son esenciales para afrontar los retos y las oportunidades de la sociedad actual. Sin embargo, también se reconoce que el uso de estas tecnologías requiere de una transformación cultural, pedagógica y organizativa, que involucre a todos los actores del sistema educativo, y que se
2018	Artículo	Latorre Iglesias et al.	TIC, TAC, TEP, innovación educativa, era conceptual, competencias, aprendizaje, conocimiento, participación, empoderamiento, sociedad, cultura, economía, historia, tecnología, información, comunicación.	Investigar el papel de las TIC, las TAC y las TEP en los procesos educativos, desde una perspectiva histórica, social, económica y cultural, y proponer un modelo de innovación educativa basado en el desarrollo de competencias para la era conceptual.	1) Una introducción donde se plantea el problema, la hipótesis, la metodología y la estructura del libro. 2) Un marco teórico donde se define y analiza el concepto de era conceptual y sus características, así como los conceptos de TIC, TAC y TEP y sus implicaciones para la educación. 3) Un análisis empírico donde se presenta el diseño y los resultados de una encuesta aplicada a docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos sobre el uso y la percepción de las TIC, las TAC y las TEP en sus prácticas educativas. 4) Una propuesta de innovación educativa donde se elabora un modelo de competencias para la era conceptual, basado en el uso de las TIC, las TAC y las TEP, y se ofrecen algunas estrategias y recursos para su implementación.	
Colombia	Enfoque cualitativo, interpretativo y reflexivo	Hacia una reflexión histórica de las TIC				
Colombia	Mixto	Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual				

Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía (pp 172-195)
Rafael Enrique Sandoval Ramos

2014	Artículo	López Leal	Enseñanza de la filosofía, TIC,	Examinar las posibilidades de	Se centró en mostrar cómo las TIC pueden ser utilizadas como herramientas para promover la	base en una visión crítica, ética y responsable.
Colombia	Informe de investigación	Enseñar y aprender filosofía sobre ya través de TIC	enseñabilidad, filosofar ¹	enseñar y aprender filosofía sobre y a través de las TIC partiendo del concepto de enseñabilidad de la filosofía ¹	práctica filosófica, tanto desde un punto de vista instrumental como desde una reflexión crítica sobre los supuestos filosóficos que implican su uso.	Las TIC ofrecen nuevas oportunidades y desafíos para la enseñanza de la filosofía, y que es necesario diseñar estrategias pedagógicas que aprovechen sus potencialidades y que fomenten el desarrollo del pensamiento filosófico en los estudiantes.

RESULTADOS

Realizando un proceso de análisis de datos cualitativos, se reflejaron resultados como los siguientes: Las teorías conductistas, cognitivistas, constructivistas y socioconstructivistas proporcionan diferentes enfoques sobre el aprendizaje. Mientras las teorías conductistas se centran en cambios observables en la conducta, las cognitivistas se enfocan en cambios internos en la estructura mental. Las constructivistas ven el aprendizaje como un cambio en el significado, y las socioconstructivistas lo ven como un cambio en la participación, guiado por la interacción social y cultural. La filosofía de la educación, como se expone en el libro "Educación y Sociología" de Durkheim (1999), destaca la importancia de la filosofía en la educación media para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo. También resalta que la enseñanza de la filosofía debe basarse en el desarrollo de competencias filosóficas y articulada con el currículo institucional.

La filosofía de la educación, en general, aboga por una disciplina obligatoria que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, fomenta el pensamiento crítico y fortalece la ciudadanía. Se enfatiza en el desarrollo de competencias filosóficas y la necesidad de una metodología activa y participativa. En el contexto específico de la filosofía e infancia, se destaca la importancia de reconocer a los niños como sujetos de derechos capaces de cuestionar y reflexionar. La metodología se basa en el diálogo filosófico y la creación de comunidades de investigación.

Finalmente, las epistemologías del Sur proponen una revisión crítica de las epistemologías dominantes y abogan por reconocer la diversidad de formas de conocimiento y realidad. Buscan descolonizar el conocimiento y promover un pensamiento crítico y creativo. En esencia, estos enfoques y propuestas subrayan la necesidad de adaptar la enseñanza a las particularidades del aprendizaje, promoviendo la participación, el diálogo y la diversidad de perspectivas.

En el proceso de reducción de datos, codificación y categorización, surgieron categorías emergentes como las que se presentan a continuación:

1.- *Paradigma TIC-Filosofía - Complejidad del Procesamiento Humano*: Explorar cómo las TIC pueden abordar la complejidad del procesamiento humano, considerando aspectos como la atención, el aprendizaje y el contexto. Comparar paradigmas como la metáfora del ordenador y del ser humano en el uso de las TIC en la enseñanza de la filosofía. 2.- *Dimensiones del Conocimiento Digital - Tácito e Implícito en la Era Digital*: Analizar cómo las TIC transforman las dimensiones tácitas e implícitas del conocimiento, clasificándolo en niveles cualitativos de la realidad informacional. Explorar cómo las TIC pueden potenciar la construcción activa del conocimiento filosófico. 3.- *Transformación Educativa con TIC - Integración Filosófica de las TIC*: Considerar cómo la integración de las TIC en la educación va más allá de la presencia tecnológica, destacando la necesidad de una transformación en las prácticas educativas. Explorar cómo las TIC pueden potenciar la colaboración entre actores educativos en el ámbito de la filosofía.

Así como, 4.- *Revolución Digital y Evolución Filosófica - Historia y Desarrollo Tecnológico-Filosófico*: Analizar la relación entre la revolución digital y la evolución de la filosofía. Explorar cómo la tecnología ha marcado hitos en la forma en que se aborda la filosofía, considerando la diferencia entre la técnica y la tecnología. 5.- *Generación Net Filosófica - Filosofía en la Era de la Generación Net*: Estudiar cómo la generación Net, con sus características distintivas, aborda la filosofía en el contexto digital. Explorar cómo las habilidades y actitudes de esta generación influyen en la forma de abordar la filosofía utilizando las TIC. 6.- *Tecnologías Digitales y Filosofía Educativa - Estrategias Digitales para la Filosofía*: Identificar estrategias digitales que mejoren la calidad y equidad de la enseñanza de la filosofía. Analizar la complejidad de integrar estas tecnologías en las prácticas filosóficas educativas.

Además, 7.- *Estructura Digital del Conocimiento Filosófico - Organización Digital del Conocimiento Filosófico*: Examinar cómo la estructura del texto filosófico se adapta a la era digital. Considerar cómo las TIC impactan la forma en que se desarrolla y comunica la filosofía, desde la introducción hasta la reflexión final. 8.- *Competencias Digitales en la Era Conceptual Filosófica - Modelo Digital de Competencias Filosóficas*: Desarrollar un modelo de competencias digitales específicas para la era conceptual filosófica. Explorar cómo las TIC, TAC y TEP pueden ser fundamentales para el desarrollo de

competencias filosóficas en la educación. 9.- *Diálogo filosófico digital - Filosofía digital en la infancia*: Aplicar el diálogo filosófico digital en la educación infantil. Considerar cómo las TIC pueden empoderar a los niños como sujetos de derechos y pensamiento, fomentando una comunidad de investigación filosófica. 10.- *Epistemologías digitales del sur - Descolonización digital del conocimiento*: Explorar cómo las epistemologías digitales del sur desafían las narrativas dominantes. Abogar por la diversidad de formas de conocimiento y su representación en entornos digitales, promoviendo un pensamiento crítico y creativo. Cada categoría propuesta busca integrar los conceptos clave de las TIC con la enseñanza de la filosofía, proporcionando un marco digital para abordar temas filosóficos de manera efectiva.

DISCUSIÓN

En este apartado, se analizarán y contextualizarán los resultados obtenidos en esta investigación, explorando las interconexiones entre la filosofía, el conocimiento y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se abordarán las implicaciones de estos hallazgos en la enseñanza filosófica, destacando los nuevos enfoques y desafíos que surgen en la era digital. Además, se examinarán las perspectivas emergentes, la relevancia de los enfoques gnoseológicos, y la integración efectiva de las TIC en los procesos educativos, considerando su impacto en la formación de la ciudadanía ética y virtuosa. La discusión se centrará en la transformación de la educación a través de las herramientas digitales, subrayando su papel como catalizadores de cambios profundos en la comprensión de la realidad y la esencia filosófica.

Para Beltrán (2008) y Fonseca López (2015), todo ser pensante demanda de aproximaciones gnoseológicas, que puedan dirigir la realidad y con esto desmenuzar sus cualidades y entender su esencia. Así mismo, Echarry Sequeiros, (2018), infiere que el conocimiento es un aliciente para la actividad pensante humana, el ideal de mejorar todo lo que rodea al hombre también lo es, sino para qué estudiarlo, para qué comprenderlo, para qué conocerlo, de allí que la propuesta de Goñi Zubieta (2002) cobra vigencia cuando plantea, la verdad e ideal son dos conceptos que se yuxtaponen teniendo en sus

fronteras una alta dosis de subjetividad, que se constituye más que en riesgo contaminante de la objetividad, en el motor de búsqueda de verdades.

Entonces, para Cabero Almenara, (2006) es importante observar que el conocimiento no aparece de la nada, sino que es el resultado de la actividad del substratum (cerebro) interactuando con el medio (), pero aquí la voluntad, el deseo y conciencia de activar esta base material, es fundamental en el proceso de la reflexión. Al respecto, Sosa Neira (2018) enfatiza que la metacognición sirve para que el estudiante tome conciencia en la manera en que adquirió el conocimiento, de regular y controlar las actividades de su proceso de aprendizaje, no obstante, la relación estrecha entre psiquis y cerebro se constituye en una unidad que permite el pensar.

Lo que Durkheim (1999) denomina el asiento de la psiquis es el cerebro, pero este debe ser dirigido. Si no ¿por qué pensar en el porqué de las cosas? ¿Por qué ser abogados, estadistas, médicos o profesores? ¿Por qué ser filósofos y/o científicos? Autores como Suárez Vaca et al., (2017); Paitan Compí et al. (2021), Aguirre (2012) Parada Hernández (2021), piensan que las anteriores interrogantes ni siquiera están en las mentes pensantes de muchos de los hombres de hoy, pero encuentran su respuesta no sólo en la necesidad de conocer per se sino también en el compromiso del pensador a no ser indiferente con aquello que le rodea y que trasciende en su vida y la de sus congéneres y, así, se involucra en una ardua tarea que podría haberse desvanecido en la indolencia inoculada a su substrato cerebral.

No obstante, a esta perspectiva, se propende la tesis de Suarez (2019), quien promueve que existe la necesidad de estar informados, de cultivar el conocimiento y para lograrlo necesitamos de todo aquello que permita de manera global conocer sin importar fronteras. Lamentablemente, la posición de Aguilar Gordón (2019) deja ver un ser que cada vez es menos pensantes y más automáticos, más indiferentes, menos educados. Frente a esta realidad, García Bueno (2016), Goñi Zubieta (2002) y Gaitán Riveros et al. (2010), enfatizan que el acto de investigar científicamente es más que una mera curiosidad, consiste en resolver una interrogante de la realidad donde se vive, la misma que puede ser física o social; pero, el simple hecho de planteárnosla y bregar por

resolverla a través del método implica una actividad pensante dirigida hacia un fin: el conocimiento.

Lo que bien citaba López Leal (2014) acerca del recordatorio a las categorías de Aristóteles “el conocimiento de la filosofía no es como el de la construcción de casas o el de la navegación, sino que más bien tiene que ver con la vida misma” (p. 422); así mismo, García Bueno (2016) invita a vivir una vida auténtica, no una vida mercenaria, de allí que el estudio de la episteme filosófica conlleva a separar lo bueno y lo malo, lo que existe y lo que no (), lo que paradójicamente, se puede entender en el planteamiento de Durkheim (1999), Troncoso López (2018) y Aguirre (2012), sobre la enseñanza de la filosofía, la cual promueve el desarrollo del pensamiento crítico, que permite pensar autónomamente, comunicar e interactuar en sociedad.

Esta visión, conlleva a analizar lo que explica Gaitán Riveros et al. (2010), Beltrán y Gómez Pardo (2008) y Fonseca López (2015) y Hernández Correa (2021), sobre cuestionar en torno a la certeza, la justicia y la belleza o por el contrario, discernir sobre lo que está pasando, las situaciones buenas y malas de la sociedad; sobre la violencia; el dogmatismo religioso; si hay un Dios porque este no nos provee de belleza, riqueza y plenitud, porque tanta intolerancia ética (Goñi Zubieta, 2002), porque el sistema educativo es indiferente a una formación ciudadana ética, plural y virtuosa, lo que permite evaluar desde la conciencia el trabajo filosófico en la escuela; ciertamente Tarazona Reyes (2018), apegado a las líneas de Goñi Zubieta (2002) y Paitan Compi et al. (2021), ese sentir en los estudiantes, en una adolescencia efervescente, nace bajo un mundo complejo. Para Pérez Rodríguez (2004), es pertinente reflexionar y dar sentido a las acciones humanas, sus implicaciones en las emociones como parte para producir conocimiento.

Según autores como Cabrera Cortés (2003), Ávila Díaz (2013), y Ordóñez (2007), las TIC configuran un abanico de herramientas adecuadas que reconocen que la educación necesita ser transformada (De Sousa Santos, 2018), conduciendo al alumno hacia el aprendizaje desde una variedad de posibilidades de comunicación didáctica. Es por ello, que Duque Montoya (2017) y Cruz Rodríguez (2019), asumen la importancia de

las herramientas tecnológicas donde su función no radica en que el alumno aprenda más, sino en aprender de manera diferente, y donde el docente se apropia de nuevas metodologías educativas y herramientas de enseñanza en función de las condiciones y habilidades de los alumnos.

Por tanto, Aguilar Gordón (2011) dice que una educación basada en las TIC busca expandir la tendencia tradicional y los límites físicos, geográficos y temporales, basado en el uso de tecnologías digitales en la red. Sunkel et al. (2013) lo conciben como una metodología precursora, diseñada para optimizar la eficiencia y la calidad del aprendizaje, el alumno concibe un aprendizaje significativo, trascendiendo el proceso de formación basado en la capacidad del docente para actualizarse de forma constante. Para Sosa Neira (2018) este enfoque permite concebir las TIC como herramientas que indican eficiencia, individualidad, universalidad, oportunidad y flexibilidad en términos de tiempo.

Para Cabrera Cortés (2003), la importancia de utilizar una única vía para transmitir información ha llevado a la limitación del potencial de los procesos educativos, desconociendo las diferentes habilidades sensoriales y cognitivas de cada alumno, línea que Hernández Sánchez (2019) enfatiza cuando explica que las TIC pueden producir experiencias interactivas multisensoriales en los alumnos, que ayudan a optimizar la calidad de la educación, aumentando así el interés por los temas de cada área, por lo que Pacheco Avilez (2019), citando apuntes de Aguilar Gordón (2011), advierte, que este es un nuevo modelo de enseñanza que trae consigo un cambio de perspectiva en el estudiante, una nueva forma de aprender a desaprender. A nuestro juicio uno de los grandes retos a los que se enfrenta la educación en nuestros días es el de reformular la manera de cómo se aprende y, a partir de ahí decidir cómo responder a las necesidades curriculares y demandas de los estudiantes.

El proceso argumentativo que se llevó a cabo sobre la conceptualización de las TIC, de acuerdo con autores como Ordóñez (2007), Gómez Castellanos (2011), Ávila Díaz (2013), aborda la educación para reformular la forma de enseñar y aprender, como modelo del proceso de comprensión de un nuevo paradigma interactivo; permitió un

recorrido hacia el desarrollo del pensamiento de aprendizaje significativo y su relación como herramienta de adquisición y consolidación a partir del trabajo colaborativo, no solo como metodología en el abordaje de resolución de conflictos, sino también como espacio de adaptación y motivación en el marco de las relaciones humanas.

Siguiendo el desarrollo realizado por Currea Vargas (2016), sobre la enseñanza de la filosofía para la educación media, se pudo establecer que motivar es despertar la pasión y el entusiasmo de los alumnos para contribuir a elevar sus capacidades y habilidades al cumplimiento de la misión colectiva, no obstante, este puede ser más eficiente si se adoptan herramientas de trabajo dinámicas e interactivas según el pensamiento de los autores Latorre Iglesias et al. (2018). Por su parte, Frente a ello, Hernández Sánchez (2019), enfoca su tesis en que la motivación implica el compromiso hacia una actividad y determina el ímpetu y firmeza con la cual desarrollan esa actividad, en conclusión, para Villamil Pineda (2016), la motivación es un proceso dinámico, abierto, flexible que permite al alumnado la transformación del entorno desde su propio yo. Por tanto, Gómez Castellanos, (2011) y Sunkel et al. (2013) utilizan las TIC como una estrategia de aprendizaje en las diversas asignaturas, que promueva la participación colectiva y el trabajo colaborativo que puedan establecer comportamientos de desarrollo.

En cuanto a la Filosofía Antigua, Durkheim (1999), Goñi Zubietta (2002), Gaitán Riveros et al. (2010), Beltrán y Gómez Pardo (2008), Suárez Vaca et al. (2017) y Paitan Compi et al (2021). coinciden en destacar la importancia y riqueza de la filosofía antigua como fundamento cultural y fuente de sabiduría. Simultáneamente, en el tema de las Teorías del Aprendizaje, Pérez Rodríguez (2004), enfatiza la necesidad de integrar y contrastar críticamente las teorías del aprendizaje, reconociendo que estas teorías son modelos explicativos que deben adaptarse a las características y contextos educativos.

Por otro lado, en el tema de la enseñanza de la filosofía, Gaitán Riveros et al. (2010), Beltrán y Gómez Pardo (2008), Suárez Vaca et al. (2017), Paitan Compi et al. (2021) y López Leal (2014) coinciden en que la enseñanza de la filosofía es un desafío y una oportunidad que demanda formación permanente, reflexión crítica, innovación pedagógica, y que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento

de la sociedad. Así mismo, Fonseca López (2015), De Sousa Santos (2018), y Paitan Compi et al. (2021) abogan por una epistemología otra o del Sur, proponiendo una descolonización del conocimiento, reconocimiento de la diversidad, y un pensamiento crítico y creativo.

En cuanto a la Tecnología en Educación, Ordóñez (2007), Gómez Castellanos (2011), Sunkel et al., (2013) y Ávila Díaz (2013) reflexionan sobre la integración de las TIC en la educación, destacando desafíos y oportunidades, la necesidad de inversión, formación continua, investigación rigurosa, y la transformación de paradigmas educativos. Por otra parte, en cuanto al Desarrollo Histórico-Tecnológico, autores como Ordóñez (2007), Gómez Castellanos (2011), Sunkel et al. (2013), Ávila Díaz (2013), y Latorre Iglesias et al (2018), analizan la evolución histórica y social de la tecnología, reconociendo su impacto profundo y sus implicaciones éticas y educativas. En el énfasis en la Filosofía Antigua, mientras Goñi Zubieta (2002) la resalta como fundamento cultural, Durkheim (1999) no enfatiza directamente este aspecto en sus conclusiones. Aunque varios autores coinciden en que la enseñanza de la filosofía requiere formación continua, reflexión crítica y compromiso ético, pueden existir matices en sus visiones sobre los roles específicos del docente.

Mientras De Sousa Santos (2018) y Fonseca López (2015) abogan por una epistemología del Sur, otros autores pueden no abordar explícitamente esta perspectiva en sus conclusiones. Por otro lado, López Leal se centra en las oportunidades y desafíos específicos que las TIC ofrecen para la enseñanza de la filosofía, a diferencia de otros autores que abordan la tecnología en contextos más generales. En el caso de López Leal (2014) se centra en estrategias pedagógicas para aprovechar las TIC en la enseñanza de la filosofía, otros autores, como Sunkel et al. (2013) y Latorre Iglesias et al. (2019), exploran la innovación educativa en un contexto más amplio. La divergencia entre los autores resalta la naturaleza multidimensional y contextual de los temas tratados, mostrando que las conclusiones pueden variar según las perspectivas específicas y los enfoques de cada autor.

Finalmente, el hecho de que las TIC tengan fines didácticos implica que los estudiantes deben tener contacto con medios tecnológicos y de comunicación, conozcan sus herramientas y el tipo de mensajes que transmiten e implementan en la comunicación alternativa, por lo que, estas se consideran una fuente de producción de conocimiento que genera impacto, cambios en sus recursos orales, cambios en actitudes y sobre todo permite al alumno cuestionar críticamente el alcance de los medios cuando se utilizan para otros fines.

CONCLUSIÓN

En esta investigación, se ha explorado la convergencia entre la filosofía, el conocimiento y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), generando resultados significativos que delinear nuevas perspectivas y desafíos para la enseñanza filosófica en la era digital. Se destaca la importancia de enfoques gnoseológicos para comprender la esencia de las cosas, considerando el conocimiento como motor central del pensamiento humano. La metacognición se revela como crucial, según Sosa Neira, para la conciencia del proceso de adquisición de conocimiento. Se aborda la importancia de la investigación científica en la resolución de interrogantes de la realidad y la promoción del pensamiento crítico.

La filosofía, como plantean varios autores, desempeña un papel esencial en la formación ética y virtuosa de la ciudadanía. La introducción de las TIC como herramientas de cambio en la educación es un punto crucial en la discusión, transformando los procesos de enseñanza y demandando nuevas metodologías por parte de los docentes. En la conclusión, se destaca que la educación basada en las TIC busca superar límites tradicionales, propiciando un aprendizaje significativo y trascendiendo la mera acumulación de conocimientos.

La motivación se vuelve esencial en este nuevo modelo, y las TIC emergen como estrategias efectivas para fomentar la participación colectiva y el trabajo colaborativo, impulsando el desarrollo personal y colectivo. Se reconoce la necesidad de integrar las herramientas digitales en la enseñanza filosófica, reconociendo que las TIC no son solo

instrumentos tecnológicos, sino catalizadores de cambios profundos en los procesos de aprendizaje y en la forma en que abordamos la comprensión de la realidad y la esencia de las cosas.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), pp. 123-174.
- Aguilar Gordón, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, V° 18, N° 38, pp. 129-152. Chile.
- Aguirre, M. L. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 3, N° 18. Uruguay, pp. 65-97.
- Ávila Díaz, W. D. (2013). Hacia una reflexión histórica de las TIC. *Hallazgos*, 10 (19), pp. 213-233. Consultado en septiembre de 2022. <https://acortar.link/n3nj9>
- Beltrán, J. A. y Gómez Pardo, R. (2008). La Enseñanza de la Filosofía. Serie filosófica. N° 6, Bogotá: Editorial Universidad de San Buenaventura, Facultad de Filosofía, pp. 307 p. (2007). *Franciscano. Revista de las ciencias del espíritu*, L (150), 123-126.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2000). Manejo de datos cualitativos. In B. E y P. Rodríguez. (Eds.), *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (pp. 243-310). Bogotá, Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma. [Internet]. <https://acortar.link/dyaNuQ>
- Cabero Almenara, J. (2006). Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TIC's a la formación. Medidas a adoptar. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (18), a044. <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.18.526>
- Cabrera Cortés, I. A. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, 11(6). Cuba. <https://acortar.link/70G4U0>
- Cruz Rodríguez, E. (2019). Importancia del Manejo de Competencias Tecnológicas en las Prácticas Docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43 (1), pp. 1-23.
- Currea Vargas, A. (2016). *Propuesta de enseñanza de la filosofía para la educación media en Bogotá*. Tesis de Maestría presentada como requisito parcial para optar al título de Magister en Filosofía. Pontificia Universidad Javeriana, pp. 60. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/38401>
- De Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul*. Coord. Gral Meneses, M. P.; Bidaseca, K. A. [Libro electrónico]. 1ª ed. Ciudad Autónoma de

- Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais – CES.
<https://acortar.link/nHURtA>
- Duque Montoya, D. F. (2017). *Inclusión digital: análisis de las TIC en Colombia ¿Cerrando Brechas Regionales? Plan Vive Digital (I) 2010 – 2014*. Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al título de Licenciado en Ciencia Política y Comunicación Social. Pontificia Universidad Javeriana, pp. 81.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/38148>
- Durkheim, E. (1988). *Las reglas del método sociológico*. Madrid. Alianza.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. México. Ediciones Altaya, S.A.
- Echarry Sequeiros, Y. V. (2018). *Filosofía y Educación en María Zambrano*. Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título Doctoral en Filosofía y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España, pp. 375.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/687339>
- Fonseca López, M. (2015). La epistemología otra en la comprensión de los movimientos contrahegemónicos. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 9 N° 2, pp. 213-224. <https://www.intersticios.es/article/view/15063>
- Gaitán Riveros, C.; López, E. A.; Quintero, M.; Salazar, W. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Primera edición. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. <https://acortar.link/mDoYsw>
- García Bueno, J. L. (2016). *Propuesta pedagógica para fortalecer el pensamiento filosófico de los estudiantes del grado décimo uno del colegio Gonzalo Jiménez Navas a través de la implementación de una estrategia metodológica mediada por el uso de las TIC*. Tesis de Maestría presentada como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga. España, pp. 179. <https://acortar.link/btav3q>
- Gómez Castellanos, R. M. (2011). La era digital. Cómo la generación net está transformando al mundo. *Culturales*, 7(13), pp. 177-183. <https://acortar.link/0h7NwH>
- Goñi Zubieta, C. (2002). *Historia de la filosofía, I. Filosofía antigua*. Ed. Palabra Colección Albatros N°3. Madrid, pp. 346. <https://acortar.link/BHr2Sa>
- Hernández Correa, L. J. (2021). *Construcción de un aula digital filosófica para el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado décimo del colegio Liceo, Girón-Santander, 2021*. Trabajo de Grado Presentado para optar al Título de Especialista en Innovación Docente Mediada por TIC. Escuela Colombiana de Carreras Industriales - ECCI. Colombia, pp. 103.
<https://repositorio.ecci.edu.co/handle/001/1414>
- Hernández Sánchez, R. (2019). *Motivar el aprendizaje de la filosofía, Una propuesta de experiencia gamificada*. Trabajo de Grado Presentado para optar al Título de Licenciado en Filosofía. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, pp. 188.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11741>
- Latorre Iglesias, E. L.; Castro Molina, K. P.; Potes Comas, I. D. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. [Libro electrónico]. Colombia Universidad Sergio Arboleda. Ed. 22. <https://acortar.link/vtufFa>
- López Leal, C. A. (2014). Enseñar y aprender filosofía sobre ya través de TIC. XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. *Coloquio Internacional FILO: UBA*. Colombia, pp. 416-440 <https://acortar.link/8XWdXL>

- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG; PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*;6(7). <https://acortar.link/Y5XSI>
- Ordóñez, L. (2007). El desarrollo tecnológico en la historia. *Areté*, 19(2), pp. 187-210.
- Pacheco Avilez, G. A. (2019). *Didáctica para la enseñanza de la filosofía en la educación media*. Tesis de grado para optar a la Licenciatura en filosofía y pensamiento político y económico. Universidad Santo Tomás. Colombia, pp. 91.
- Paitan Compí, E. L., Aguirre González, M. E., Ñaccha Casaverde, C. B., Sigüeñas Rodríguez, C. S., y Melgar Morán, L. A. (2021). Importancia de la filosofía de la educación en el siglo XXI. *Alpha Centauri*, 2(2), pp. 44–57.
- Parada Hernández, G. A. (2021). *Platón dialéctico: búsquedas en torno a la esencia de la filosofía, de las filósofas y de los filósofos*. Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Filosofía. Universidad Pontificia Universidad Javeriana. Colombia, pp. 425. <http://hdl.handle.net/10554/58049>
- Pérez Rodríguez, P. M. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5 (10), pp. 39-76.
- Sosa Neira, E. A. (2018). *Diseño de un modelo de incorporación de tecnologías emergentes en el aula (MITEA) para la generación de estrategias didácticas por parte de los docentes*. Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título Doctor en Tecnología Educativa. Universitat de les Illes Balears. España, pp. 114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=214781>
- Suárez Vaca, M. T., González Vargas, B. A., y Lara Buitrago, P. A. (2017). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis y Saber*, 8(16), pp. 225–247.
- Suarez, W. B. (2019). El uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su influencia en el aprendizaje significativo de estudiantes de media técnica en Zipaquirá, Colombia. *Academia y Virtualidad*, 12(2). pp 23-46
- Sunkel, G.; Trucco, D.; Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. [Libro electrónico]. Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. Naciones Unidas. Chile. <https://acortar.link/5MSytl>
- Tarazona Reyes, W. A. (2018). *Aula virtual para motivar la clase de filosofía en décimo grado desde el aprendizaje significativo*. Trabajo para optar al título de Licenciado en Filosofía. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, pp. 52.
- Troncoso López, F. (2018). *Proceso de aprendizaje mediado con las TIC sobre la historia de la filosofía en los estudiantes de grado 10º en la Institución Educativa Departamental Alfonso López Pumarejo del Municipio de Nemocón Cundinamarca*. Tesis de Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Colombia, pp. 102.
- Villamil Pineda, M.A. (2016). *Experiencias personales erráticas: para una fenomenología de las emociones humanas y sus compromisos éticos con la vida buena*. Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Filosofía. Universidad Pontificia Universidad Javeriana. Colombia, pp. 206.

Implicaciones de la lectura y la comprensión crítica: notas de reflexión

Of reading and critical understanding:
notes of reflection

Implicações da leitura e da compreensão
crítica: notas de reflexão

Implications de la lecture et de la
compréhension critique: notes de réflexion



Depósito Legal pp197602651252
ISSN:0435-026X

Depósito Legal digital DC20-1800-1050
ISSN:2959-1872

Número 48 Año 2024

 **Ríchard José Sosa Villegas**
sosacademicus@gmail.com

Instituto Santo Tomás de Aquino, Atlántico-Colombia

Recibido: 29 de noviembre 2023 / Aprobado: 30 de diciembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

La lectura y la comprensión crítica se emplean como vocablos similares. Sin embargo, se trata de términos diferentes, aunque inter dependientes. El primero es un proceso en el que se cuestiona y se toma postura por parte del lector tras las ideas obtenidas de sus lecturas de acuerdo con el desarrollo de su criterio. El segundo es un evento pedagógico del cual los lectores se empoderan para reconocer el mundo que les rodea al leer en distintos niveles. En el cuerpo argumentativo de este ensayo se atienden ambas nociones como prácticas socioculturales con gran impacto en los lectores autónomos. Finalmente, se concluye

ABSTRACT

Reading and critical comprehension are used as similar words. However, these are different, although inter-dependent, terms. The first is a process in which the reader questions and takes a position based on the ideas obtained from their readings in accordance with the development of their criteria. The second is a pedagogical event in which readers are empowered to recognize the world around them by reading at different levels. In the argumentative body of this essay, both notions are addressed as sociocultural practices with great impact on autonomous readers. Finally, it concludes with didactic notes in the form of reflection.

RESUMO

Leitura e compreensão crítica são usadas como palavras semelhantes. No entanto, estes são termos diferentes, embora inter-dependentes. O primeiro é um processo em que o leitor questiona e se posiciona a partir das ideias obtidas em suas leituras de acordo com o desenvolvimento de seus critérios. O segundo é um evento pedagógico em que os leitores são capacitados a reconhecer o mundo que os rodeia através da leitura em diferentes níveis. No corpo argumentativo deste ensaio, ambas as noções são abordadas como práticas socio-culturais de grande impacto para leitores autônomos. Por fim, conclui com notas didáticas em forma de reflexão.

RESUME

La lecture et la compréhension critique sont utilisées comme des mots similaires. Il s'agit cependant de termes différents, bien qu'interdépendants. Le premier est un processus dans lequel le lecteur s'interroge et prend position à partir des idées issues de ses lectures en fonction de l'évolution de ses critères. Le second est un événement pédagogique au cours duquel les lecteurs sont amenés à reconnaître le monde qui les entoure en lisant à différents niveaux. Dans le corps argumentatif de cet essai, les deux notions sont abordées comme des pratiques socioculturelles ayant un grand impact sur les lecteurs autonomes. Enfin, il se termine par des



con apuntes didácticos en
forma de reflexión.

notes didactiques sous
forme de réflexion.

Palabras claves: Lectura
y comprensión crítica,
Lecturas, Lector
autónomo

Key words: Reading and
critical comprehension,
Readings, Autonomous
reader

Palavras-chave: Leitura e
compreensão crítica,
Leituras, Leitor autônomo

Mots-clés: Lecture et
compréhension critique,
Lectures, Lecteur
autonome

¿Y si el trozo de madera descubre que es un violín?
Arthur Rimbaud, 1995

Hoy en día, frente a la preeminencia de los diferentes tipos de texto en múltiples soportes, físicos y digitales, se hace imperioso comentar las posibilidades lectoras de los mismos, pero más allá de esa noción primaria, es oportuno señalar las implicaciones de la lectura en la actualidad. Es por esto que en las siguientes líneas el presente trabajo se encuentra vertebrado a partir de dos aspectos que fundamentan el mismo. En primer lugar, se establece la definición de la lectura como un proceso psicosociolingüístico, además de la lectura crítica y sus características. En segundo lugar, se comenta la comprensión crítica, la literacidad crítica y sus características e implicaciones en la formación del lector autónomo e informado (Ramos, 2013). Asimismo, se aborda la importancia de la comprensión crítica y los libros en la formación de este tipo de lector y se concluye reflexionando en algunas ideas de cierre concernientes al impacto dentro del ámbito pedagógico.

El señalamiento de estas precisiones teóricas relevantes, como eje temático de este trabajo, es necesario en principio para examinarlas con atención, en aras de identificar la importancia del proceso de la lectura como una práctica social interactiva (Medina, 2014), en la cual se involucra, por una parte, quien produce el texto y por otra, quien lo lee; es decir, el lector. De manera que surge la siguiente interrogante: ¿cuál es la importancia de percibir la literacidad crítica como un proceso de comprensión y producción destacado dentro de la formación de lectores autónomos? En adelante, se intentará dar respuesta a esta premisa interrogativa.

Para iniciar los argumentos de la discusión, se considera necesario definir las implicaciones de lo que es la lectura. Sin embargo, antes se debe advertir al lector que dentro del ámbito académico se ha solido ver la lectura de cualquier tipo de texto escrito, como decodificación de signos gráficos sin entrever el importante factor de la comprensión. En este sentido, Velásquez (2008) considera que la lectura se asocia con leer sin tropezar, enunciando de forma fluida las palabras, mientras se emplea una correcta dicción. Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023, definición 3) sostiene que es la “interpretación del sentido de un texto”. Asimismo, Lerner (1996) establece que es indagar la realidad para una mejor comprensión, a la vez que se asume una *postura crítica*¹ respecto a lo que dice el autor y lo que pretende decir; mientras que Fraca (2004) la señala como un proceso psicosociolingüístico a través del cual se integran significados que parten de la información obtenida en el texto y los conocimientos que tiene el lector, empleando para ello mecanismos de metacognición y reconocimiento del propósito discursivo.

Como puede observarse, en el breve inventario que se ofrece de los autores seleccionados en las líneas precedentes, existen opiniones diversas sobre lo que significa el vocablo lectura. En principio, se resalta la concepción unívoca enfocada en la oralización de los trazos fijados en el soporte escrito a partir de la correcta pronunciación y la dicción, mientras que la segunda enfoca la interpretación del mensaje decodificado por el lector. Seguidamente, el acto de leer se atiende con la finalidad de plantear una postura de carácter crítico en relación con lo que se plantea en el texto escrito y lo que quiso decir el autor; mientras que la última posición no sólo resume las anteriores, sino que visualiza la lectura como un proceso psicosociolingüístico integrando conocimientos nuevos, elaborando significados y utilizando para ello, estrategias cognitivas y metacognitivas.

De manera que la lectura tiene implicaciones muy importantes porque exige generar conocimientos con base en conceptos preexistentes en la mente del lector a fin de que este pueda alcanzar una comprensión de la lectura y construir significados propios como producto de la interacción entre sí mismo y lo que lee. Estas concepciones a partir del

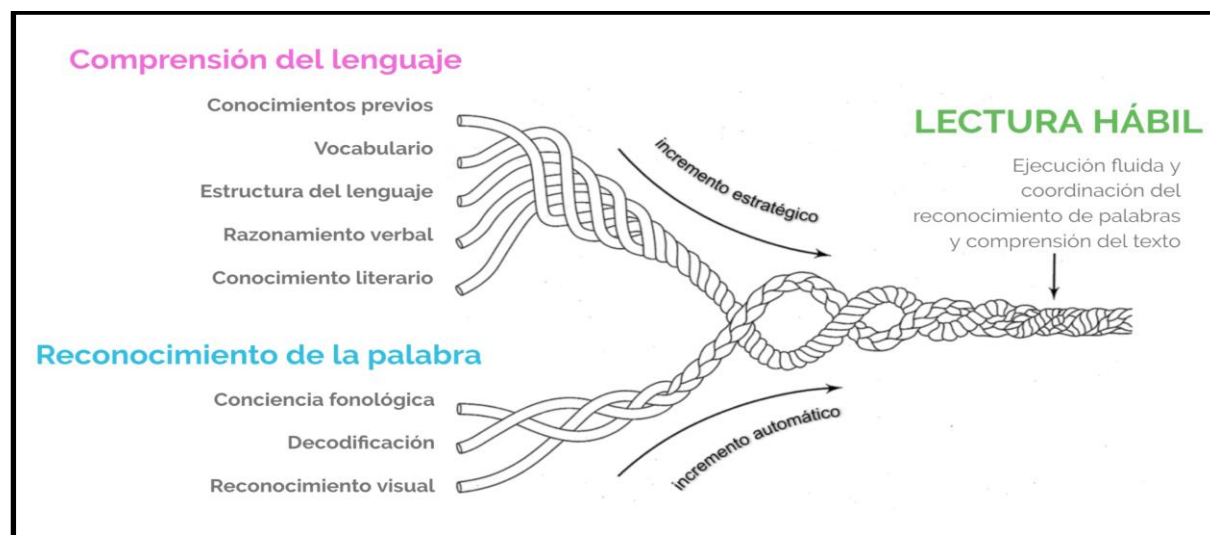
¹ Las cursivas son del autor de este trabajo.

acto de leer o de la lectura como proceso en cuanto a construcción de significados resultan acertadas. Esto a razón de que, aunque todavía hoy existe un enfoque tradicionalista en torno a la lectura y el desarrollo de las subdestrezas de vocalización, en al menos las tres últimas décadas este rumbo ha ido cambiando al generarse nuevas orientaciones y paradigmas, en el campo de la lectura. A modo de ilustración, si se considera la lectura sólo como un acto de decodificación del código escrito, sin considerar que es necesaria la comprensión del mensaje para su asimilación y acomodación en la cognición del lector, se estaría contemplando la lectura como un proceso incompleto.

Por lo tanto, puede afirmarse que todo lector debería ser capaz de emplear sus habilidades al ejercer su criterio como un hablante eficiente de su lengua, desarrollándose no solo como un decodificador sino como un individuo que comprende y produce otros discursos. En la figura 1 se muestran las implicaciones de una lectura hábil, propuesta por Scarborough (2001) y adaptada por Tapia (2019) en la cuerda de la lectura.

Figura 1

Cuerda de la lectura



Adaptación de Tapia (2019)

En la cuerda de la lectura existen tres elementos claves que permiten al lector obtener una comprensión del texto leído. Cada uno se subdivide en varios hilos que se asocian entre sí para construir una fuerte cuerda. Por ejemplo, el *reconocimiento de la*

palabra como incremento automático conlleva a la identificación visual como un aspecto inicial que lleva a la decodificación y a la conciencia fonológica adquirida por el usuario de la lengua en una etapa inicial. En consecuencia, el siguiente elemento, la *comprensión del lenguaje*, se incrementa de manera estratégica al comprender los conocimientos previos, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento verbal y el conocimiento literario. Estos hilos permiten alcanzar el último estado referido a la *lectura hábil*; en esta se realiza una ejecución fluida y una coordinación de reconocimiento de las palabras, con base en los estados anteriores, y con ello se alcanza la comprensión del texto. Sin embargo, hay que advertir que no basta con este tipo de lectura, sino que es necesario reflexionar sobre otro tipo de lectura.

En el orden de ideas expuestas, la lectura como proceso ha sido adjetivada de diversas maneras. En la actualidad se habla de comprensión de la lectura, comprensión lectora, lectura comprensiva, lectura instrumental y lectura crítica, entre otras. Respecto a la lectura crítica, autores como Medina (2014) y Rodríguez (2007) coinciden en la concepción de esta como una habilidad para recrear o reescribir ideas expresando de forma significativa pensamientos, cuestionamientos y emociones a partir de la decodificación de cualquier tipo de texto, lo que incluye en la actualidad textos multimodales, digitales y plurilingües en internet (Cassany, 2006; Cassany, Hernández y Sala, 2008) y paratextos (Vitale, 2013), entre otros.

En torno a la lectura crítica, Freire (2004) destaca al menos dos elementos importantes, a saber: la percepción crítica y la interpretación. Estos son fundamentales al momento de realizar la lectura crítica debido a que como se destacó antes, como proceso psicosociolingüístico se involucra una serie de estrategias o habilidades, cognitivas y metacognitivas, que debe poseer el lector al momento de decodificar un texto, y más allá de eso, se espera que este fije una postura con criterio propio sobre lo que lee. En este orden de ideas, Medina (2014) afirma que las habilidades de un sujeto alfabetizado; es decir, que sabe leer y escribir, y la capacidad que tiene para entender su realidad social y participar en la creación o recreación de su propia historia e identidad cultural forman parte de lo que es la lectura crítica.

En la siguiente tabla se resumen las implicaciones de la lectura crítica, siguiendo a Cassany (2005), a partir del conocimiento epistemológico, la realidad ontológica, la autoría y los objetivos educativos.

Tabla 1
Lectura crítica

Lectura crítica	
Conocimiento epistemológico	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos, de las inferencias y de las opiniones del lector.
Realidad ontología	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.
Objetivos educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.

Tomado de Cassany (2005)

Además, Cassany (2011) destaca varios elementos concernientes a la lectura crítica, los mismos se encuentran a continuación en la tabla 2.

Tabla 2
Elementos de la lectura crítica

Lectura crítica
• Hay <i>varios</i> significados, que además son dinámicos, situados. • Dialoga, busca <i>interpretaciones sociales</i> (negociadas, integradoras). • Se lee de manera <i>diferente</i> en cada situación (según el texto, el género, etc.). • Énfasis en la ideología; se busca <i>la intención</i>, el punto de vista, el ejercicio del poder. • Atención a lo <i>implícito</i>, lo escondido. • Se buscan <i>varias fuentes</i>, se contrasta. • Las <i>citas</i> son <i>interesadas</i>; son voces que se incorporan (y hay otras que se silencian). • Comprender y estar de acuerdo (con la ideología) son cosas diferentes.

Tomado de Cassany (2011)

Tal como puede observarse a partir de las tablas anteriores a modo de síntesis de las ideas de las fuentes citadas, en estas se plantea de forma general la lectura crítica y

los elementos que la conforman desde la perspectiva ontológica y el conocimiento epistemológico. En este punto es necesario atender la conceptualización del segundo elemento que funge como eje central de esta argumentación. El mismo en cuestión es la comprensión crítica, también denominada en otros contextos como alfabetización crítica o literacidad crítica (Cassany, 2006). Esta debe ser entendida como un proceso global en el cual el lector realiza, a manera de metáfora, tres tipos de lecturas, que son: (i) lectura *de las líneas*, es decir, lectura literal; (ii) lectura *entre líneas* en la que se comprenden las ironías, el sarcasmo, las dobles intenciones; y (iii) lectura *detrás de las líneas* en la que se identifican las ideologías, los argumentos, los puntos de vista, entre otros.

En este tipo de lectura existe una necesidad de comprender no sólo el texto explícito, desde sus manifestaciones estructurales y organizacionales como género discursivo sino también los datos implícitos del discurso oral o escrito, a partir de la ideología del autor, los referentes culturales, sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento. De modo que, la aplicación de todas estas habilidades o destrezas frente a un discurso, permite que la lectura se convierta en una práctica democratizadora que conlleva a la formación de un lector autónomo.

Desde el ángulo de la comprensión crítica, y con especial enfoque desde la psicología, se identifican, clasifican y determinan los procesos cognitivos empleados al construir las inferencias como un tipo de habilidad necesaria para alcanzar una comprensión óptima del texto leído. En la tabla 3 se destaca la comprensión crítica con la denominación literacidad crítica desde el conocimiento epistemológico, realidad ontológica, autoría y objetivos educativos, siguiendo las ideas expuestas por Cassany (2005).

Tabla 3
Literacidad crítica

Literacidad crítica	
Conocimiento epistemológico	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.

Realidad ontología	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sino que solo puede ser establecida desde una perspectiva local.
Autoría	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar la conciencia crítica.

Tomado de Cassany (2005)

Como se observa en la tabla anterior, se hace necesaria una serie de condiciones de distinta naturaleza para que se logre alcanzar el proceso de comprensión o literacidad crítica. En este sentido, si se tiene en cuenta que la literacidad crítica como una práctica de análisis de textos desde una mirada crítica (Tosar y Santisteban, 2016), posicionándose el lector de forma activa sobre temas de carácter controversial, resulta necesario tener en cuenta el objeto cultural de atención como objeto de crítica; en este caso, el libro o texto por leer. De manera que este se convierte en un tópico de interés a partir de las interacciones que lo precedieron o aquellas que se van formulando de modo inmediato o a futuro. En este sentido, el escenario en el cual se desenvolverán estos elementos permitirá una correcta iniciación del proceso de formación de lectores autónomos (Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa y Madrid, 2002), y la reconstrucción del sentido y del significado de los textos que estos van elaborando durante sus lecturas (Borromé, 2016).

Por ende, la importancia de los libros al formar a un lector autónomo, se puede divisar desde la perspectiva de la formación de este, tomando como punto de partida la idea del libro como un objeto de valor estético, desde las primeras etapas de vida del sujeto. En cualquiera de sus variantes, sean estos: libros álbumes, libros para armar, libros de colorear, ilustrados, novelas, sagas, en cualquiera de sus formatos, le permiten un acercamiento a los mundos ficcionales al concretar nuevas etapas dentro del desarrollo de la imaginación y el crecimiento intelectual.

Cualquiera que sea el caso, aborda de alguna manera los siguientes tópicos: en primer lugar, *Un motivo para leer*: dependiendo de las necesidades e intereses del lector en formación, este puede desear solo distraerse, informarse o aprender a través de las

páginas del libro. Esto puede llevarlos a satisfacer sus necesidades por conocer nuevas cosas e incluso reflexionar sobre un tema en particular. En este sentido el libro suele ser el peldaño inicial hacia la construcción de un buen proceso lector que se consolidará con el tiempo y con las lecturas que se vayan abordando.

En segundo lugar, *El lector autónomo como mediador entre el libro y el lector en formación*: corresponde a los lectores aventajados ser el puente entre los textos con diferentes temáticas y los lectores en formación. Así facilitarán el proceso de mediación para coadyuvar el mismo, permitiendo un resultado significativo y perdurable en quien se inicia como lector al obtener disfrute de la actividad de la lectura, así como avanzar en la obtención de nuevos conocimientos y el desarrollo de mejores competencias de lectura.

En tercer lugar, *Cambio de paradigmas para conocer el mundo y transformar la realidad*: a partir de las múltiples lecturas que realice el lector, su desarrollo cognitivo se ampliará, permitiendo con ello que existan nuevos cambios de paradigmas, estructuras de pensamiento o visiones del mundo. De esta manera, la construcción de significados permite transformar la realidad y facilita la apropiación de nuevos sentidos y sentires para percibir una realidad distinta en la cual el lector autónomo es capaz de tomar postura frente a ciertas situaciones de su entorno.

A modo de cierre, es importante destacar los aspectos que refieren el contenido del presente texto: en primer lugar, la lectura es un proceso psicosociolingüístico que consiste en integrar conocimientos nuevos y elaborar significados con base en el contenido del texto escrito. Por tal razón, leer no es sólo decodificar la información escrita en un soporte, sea físico o digital, sino que va más allá de eso. Se requiere una serie de condiciones para alcanzar una lectura crítica. A ese respecto, pudo observarse que de acuerdo con la cuerda de la lectura diseñada por Scarborough (2001), se necesita un dominio total de ciertos elementos que componen los distintos hilos de la lectura para el alcance de una lectura hábil que implica a su vez criticidad.

En relación con la lectura crítica, Freire (2004) destaca dos elementos claves, la percepción crítica y la interpretación. De estos depende la comprensión del texto, cuando el lector emplea una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan fijar la información en su mente, pero también construir significados propios de acuerdo con su

propia realidad. De ahí la importancia de entender que el acto de la lectura, en cualquiera de sus dimensiones, es una actividad con carácter social y cultural, pues depende de la construcción de modelos mentales que desarrolle el lector. A su vez, Cassany (2006) señala que en la comprensión crítica o literacidad crítica el lector realiza tres tipos de lecturas distintas: la lectura de las líneas, la lectura entre líneas y la lectura detrás de las líneas. De esta manera, el lector podrá desarrollar y consolidar estrategias que le permitirán comprender ironías, sarcasmo e incluso ideologías con las cuales pueda contrastar su propia opinión.

Por otro lado, la formación del lector autónomo se logra a través de su relación inicial entre el libro como objeto estético, sin importar el formato que este tenga, y él como sujeto lector. Entonces, deben tenerse en cuenta tres aspectos destacables: el motivo o intención al leer, el lector autónomo como mediador entre el libro y el sujeto en formación, y las implicaciones en el cambio de paradigmas de quien comprende el texto al conocer el mundo y transformar la realidad, juzgándola con criterio propio. Por tal motivo, el acercamiento a los libros y los textos de distinta índole permiten un acercamiento a diversas temáticas que favorecen el desarrollo de la imaginación y el crecimiento intelectual del sujeto lector mientras avanza en sus propios procesos de lectura.

Finalmente, tener en cuenta las concepciones teóricas expuestas por los diversos autores en torno a la lectura y la comprensión crítica, resultan de suma relevancia a fin de incentivar la reflexión de aquellos que se inician como lectores o se encuentran en formación y aquellos que persiguen la meta de ser lectores autónomos.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor de este trabajo declara no tener conflictos personales ni financieros que influyan de manera inapropiada en el desarrollo de su investigación.

REFERENCIAS

- Borromé, J. (2016). *Crítica de la lectura instrumental*. Del sentido, la interpretación y el libro en Venezuela. Colección galeras y pixeles: Caracas.
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra.

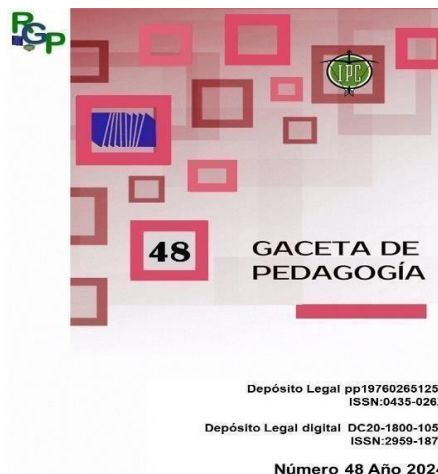
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, 29-40.
- Cassany, D.; Hernández, C. y Sala Quer, J. (2008). Escribir 'al margen de la ley': prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes, 8º Congreso de Lingüística General, Universidad autónoma de Madrid, Madrid, 25/28-6-08. En: *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, UAM.
- Fraca de Barrera, L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: El Nacional.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI Editores
- Lerner, D. (1996). Leer en la escuela. En Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, año 17, N° 1, pp.1-20.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo*. Centro Nacional del Libro.
- Ramos Curd, E. (2013). Estrategias para alcanzar nuevos lectores. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, N° 80, pp. 1-39.
- Real Academia Española. (2023). Lectura. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión en línea]. <https://dle.rae.es/lectura?m=form>
- Rimbaud, A. (1995). *Iluminaciones. Cartas del vidente*. Hiperión.
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, 2007, pp. 241-262.
- Serrano de Moreno, S; Peña, J; Aguirre de Ramírez, R; Figueroa, P. y Madrid de Forero, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Editorial Exlibris.
- Scarborough, H. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice*. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, pp. 97-110. Guilford Press.
- Tapia, M. (2019). Comprensión lectora: Modelo de la cuerda. EOE Priego Equipo de Orientación Educativa. <https://acortar.link/srprvC>
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, pp. 674-683.
- Velásquez, M. (2008). *Nociones del arte de enseñar*. Fundación Editorial el perro y la rana.
- Vitale, A. (2013). Hacia el mejoramiento de la lectura y la escritura en la Universidad. En Mateo, S. y Vitale, A. (Coord.), *Lectura crítica y escritura eficaz en la universidad*, pp. 13-31. Eudeba.

Of reading and critical understanding: notes of reflection

Implicaciones de la lectura y la comprensión
crítica: notas de reflexión

Implicações da leitura e da compreensão
crítica: notas de reflexão

Implications de la lecture et de la
compréhension critique: notes de réflexion



Ríchard José Sosa Villegas

sosacademicus@gmail.com

Instituto Santo Tomás de Aquino, Atlántico-Colombia

Received: November 29, 2023 / Approved: December 30, 2023/ Published: January 23, 2024

ABSTRACT

Reading and critical comprehension are used as similar words. However, these are different, although inter-dependent, terms. The first is a process in which the reader questions and takes a position based on the ideas obtained from their readings in accordance with the development of their criteria. The second is a pedagogical event in which readers are empowered to recognize the world around them by reading at different levels. In the argumentative body of this essay, both notions are addressed as sociocultural practices with great impact on autonomous readers. Finally, it concludes with didactic notes in the form

RESUMEN

La lectura y la comprensión crítica se emplean como vocablos similares. Sin embargo, se trata de términos diferentes, aunque inter dependientes. El primero es un proceso en el que se cuestiona y se toma postura por parte del lector tras las ideas obtenidas de sus lecturas de acuerdo con el desarrollo de su criterio. El segundo es un evento pedagógico del cual los lectores se empoderan para reconocer el mundo que les rodea al leer en distintos niveles. En el cuerpo argumentativo de este ensayo se atienden ambas nociones como prácticas socioculturales con gran impacto en los lectores autónomos. Finalmente, se concluye con

RESUMO

Leitura e compreensão crítica são usadas como palavras semelhantes. No entanto, estes são termos diferentes, embora inter-dependentes. O primeiro é um processo em que o leitor questiona e se posiciona a partir das ideias obtidas em suas leituras de acordo com o desenvolvimento de seus critérios. O segundo é um evento pedagógico em que os leitores são capacitados a reconhecer o mundo que os rodeia através da leitura em diferentes níveis. No corpo argumentativo deste ensaio, ambas as noções são abordadas como práticas socio-culturais de grande impacto para leitores autônomos. Por fim, conclui com notas didáticas em forma de

RESUME

La lecture et la compréhension critique sont utilisées comme des mots similaires. Il s'agit cependant de termes différents, bien qu'interdépendants. Le premier est un processus dans lequel le lecteur s'interroge et prend position à partir des idées issues de ses lectures en fonction de l'évolution de ses critères. Le second est un événement pédagogique au cours duquel les lecteurs sont amenés à reconnaître le monde qui les entoure en lisant à différents niveaux. Dans le corps argumentatif de cet essai, les deux notions sont abordées comme des pratiques socioculturelles ayant un grand impact sur les lecteurs autonomes. Enfin, il se termine par des

of reflection.	apuntes didácticos en reflexión.	notes didactiques sous forme de réflexion.
Key words: Reading and critical comprehension, Readings, Autonomous reader	Palabras claves: Lectura y comprensión crítica, Lecturas, Lector autónomo	Mots-clés: Lecture et compréhension critique, Lectures, Lecteur autonome

What if the piece of wood discovers that it is a violin?

Arthur Rimbaud, 1995

Nowadays, given the preeminence of different types of text in multiple media, physical and digital, it is imperative to comment on their reading possibilities, but beyond that primary notion, it is appropriate to point out the implications of reading in the present. This is why, in the following lines, this work is structured around two aspects that underpin it. Firstly, the definition of reading is established as a psychosociolinguistic process, in addition to critical reading and its characteristics. Secondly, critical understanding, critical literacy, and their characteristics and implications in the formation of the autonomous and informed reader are discussed (Ramos, 2013). Likewise, the importance of critical understanding and books in the formation of this type of reader is addressed and it concludes by reflecting on some closing ideas concerning the impact within the pedagogical field.

Pointing out these relevant theoretical details, as the thematic axis of this work, is necessary in principle to examine them carefully, to identify the importance of the reading process as an interactive social practice (Medina, 2014), which involves, on the one hand, who produces the text and, on the other, who reads it; that is, the reader. So, the following question arises: what is the importance of perceiving critical literacy as a process of understanding and production highlighted within the training of autonomous readers? From now on, we will try to answer this interrogative premise.

To begin the arguments of the discussion, it is considered necessary to define the implications of what reading is. However, the reader must first be warned that within the academic field the reading of any type of written text has tended to be seen as decoding

graphic signs without considering the important factor of comprehension. In this sense, Velásquez (2008) considers that reading is associated with reading without stumbling, enunciating the words fluently while using correct diction. For its part, the Dictionary of the Royal Spanish Academy (RAE, 2023, definition 3) maintains that it is the “interpretación del sentido de un texto”¹.

Likewise, Lerner (1996) establishes that it is investigating reality for a better understanding while assuming a *critical stance*² regarding what the author says and what he intends to say; while Fraca (2004) points out it as a psychosociolinguistic process through which meanings are integrated that come from the information obtained in the text and the knowledge that the reader has, using mechanisms of metacognition and recognition of the discursive purpose.

As can be seen, in the brief inventory offered by the authors selected in the preceding lines, there are diverse opinions about what the word reading means. In principle, the univocal conception is highlighted and focused on the realization of the strokes fixed in the written support based on correct pronunciation and diction, while the second focuses on the interpretation of the message decoded by the reader. Next, the act of reading is attended to propose a critical position about what is stated in the written text and what the author meant; while the last position not only summarizes the previous ones but also views reading as a psychosociolinguistic process integrating new knowledge, elaborating meanings and using cognitive and metacognitive strategies to do so.

So reading has very important implications because it requires generating knowledge based on pre-existing concepts in the reader's mind so that the reader can achieve an understanding of the reading and construct their meanings as a product of the interaction between themselves and what they read. These conceptions of the act of reading or reading as a process in terms of the construction of meanings are correct. This is because, although today there is still a traditionalist approach to reading and the development of vocalization subskills, in at least the last three decades this direction has been changing as new orientations and paradigms have been generated in the field of the

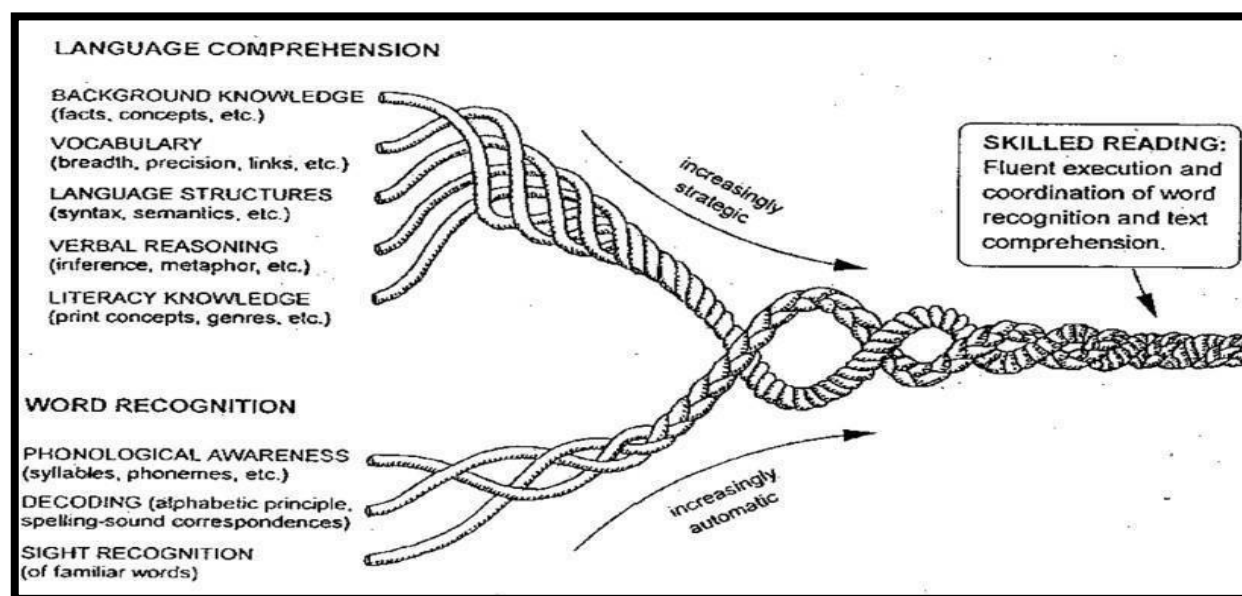
¹ interpretation of the meaning of a text

² The italics correspond to the author of this essay

reading. By way of illustration, if reading is considered only as an act of decoding the written code, without considering that understanding the message is necessary for its assimilation and accommodation in the reader's cognition, reading would be viewed as an incomplete process.

Therefore, it can be stated that every reader should be able to use their skills by exercising their judgment as an efficient speaker of their language, developing not only as a decoder but as an individual who understands and produces other discourses. Figure 1 shows the implications of skilled reading, proposed by Scarborough (2001) and adapted by Tapia (2019) in the reading rope.

Figure 1
Reading rope



Adaptation of Tapia (2019)

In the reading rope, three key elements allow the reader to obtain an understanding of the text read. Each one is subdivided into several threads that are associated with each other to build a strong rope. For example, the recognition of the word as an automatic increase leads to visual identification as an initial aspect that leads to decoding and phonological awareness acquired by the language user in an initial stage. Consequently,

the next element, language comprehension, is strategically increased by understanding prior knowledge, vocabulary, language structure, verbal reasoning, and literary knowledge. These threads allow us to reach the last state related to skilled reading; In this, a fluid execution and coordination of word recognition is carried out, based on the previous states, and with this, the understanding of the text is achieved. However, it must be noted that this type of reading is not enough, but it is necessary to reflect on another type of reading.

In the order of ideas presented, reading as a process has been described in various ways. Currently, we talk about reading comprehension, reading comprehension, comprehensive reading, instrumental reading, and critical reading, among others. Regarding critical reading, authors such as Medina (2014) and Rodríguez (2007) agree on the conception of this as an ability to recreate or rewrite ideas by meaningfully expressing thoughts, questions and emotions from the decoding of any type of text, which currently includes multimodal, digital and multilingual texts on the Internet (Cassany, 2006; Cassany, Hernández and Sala, 2008) and paratexts (Vitale, 2013), among others.

Regarding critical reading, Freire (2004) highlights at least two important elements, namely: critical perception and interpretation. These are fundamental when performing critical reading because, as highlighted before, as a psychosociolinguistic process, a series of strategies or skills, cognitive and metacognitive, are involved that the reader must possess when decoding a text, and beyond. Therefore, he is expected to establish a position with his criteria about what he reads. In this order of ideas, Medina (2014) states that the skills of a literate subject; that is, those who know how to read and write, and the ability to understand their social reality and participate in the creation or recreation of their own history and cultural identity are part of what critical reading is. The following table summarizes the implications of critical reading.

Following Cassany (2005), based on epistemological knowledge, ontological reality, authorship, and educational objectives.

Table 1

Critical Reading

Epistemological knowledge	It is obtained through sensory experience of the world or rational thought; facts are distinguished from inferences and opinions of the reader.
Reality Ontology	It can be captured directly and, therefore, is used as a reference for interpretation.
Authorship	Detecting the author's purposes is the basis of the highest degrees of interpretation.
Educational objectives	Develop superior comprehension and interpretation skills.

Taken from Cassany (2005)

Furthermore, Cassany (2011) highlights several elements concerning critical reading, which are found below in table 2.

Table 2

Elements of critical Reading

• There are several meanings, which are also dynamic, situated. • Dialogue, seek social interpretations (negotiated, integrative). • It is read differently in each situation (depending on the text, genre, etc.). • Emphasis on ideology; the intention, the point of view, the exercise of power are sought. • Pay attention to what is implicit, what is hidden. • Various sources are sought and contrasted. • Appointments are interested; They are voices that are incorporated (and there are others that are silenced). • Understanding and agreeing (with ideology) are different things.
--

Taken from Cassany (2011)

As can be seen from the previous tables as a synthesis of the ideas of the cited sources, in these the critical reading and the elements that make it up from the ontological perspective and epistemological knowledge. At this point, it is necessary to address the conceptualization of these second element that serves as the central axis of this argument. The same thing in question is critical understanding, also called in other contexts critical literacy or critical literacy (Cassany, 2006). This should be understood as a global process in which the reader carries out, as a metaphor, three types of readings, which are: (i) reading the lines, that is, literal reading; (ii) reading between the lines in which ironies,

sarcasm, and double intentions are understood; and (iii) reading behind the lines in which ideologies, arguments, points of view, among others, are identified.

In this type of reading, there is a need to understand not only the explicit text but from its structural and organizational manifestations as a discursive genre, but also the implicit data of oral or written discourse, based on the author's ideology, cultural references, and procedures. reasoning and construction of knowledge. So, the application of all these skills or abilities in front of a discourse allows reading to become a democratizing practice that leads to the formation of an autonomous reader.

From the angle of critical understanding, and with a special focus on psychology, the cognitive processes used when constructing inferences are identified, classified, and determined as a type of skill necessary to achieve an optimal understanding of the text read. Table 3 highlights critical understanding with the name critical literacy from epistemological knowledge, ontological reality, authorship, and educational objectives, following the ideas presented by Cassany (2005).

Table 3
Critical literacy

Epistemological knowledge	Knowledge is not natural or neutral, it is always based on the discursive rules of a particular community and, consequently, it is ideological.
Reality Ontology	It is not possible to definitively capture it or capture it with language; The truth does not correspond to reality, but can only be established from a local perspective.
Authorship	Meaning is always multiple, culturally and historically situated, constructed through different power relations.
Educational objectives	Develop critical consciousness.

Taken from Cassany (2005)

As seen in the previous table, a series of conditions of a different nature are necessary to achieve the process of understanding or critical literacy. In this sense, if we take into account that critical literacy is a practice of analyzing texts from a critical perspective (Tosar and Santisteban, 2016), with the reader actively positioning himself

on controversial topics, it is necessary to take into account the cultural object of attention as an object of criticism; in this case, the book or text to read. So, this becomes a topic of interest based on the interactions that preceded it or those that are being formulated immediately or in the future. In this sense, the scenario in which these elements will be developed will allow a correct initiation of the process of training autonomous readers (Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa and Madrid, 2002), and the reconstruction of the meaning and significance of the texts that These are elaborated during their readings (Borromé, 2016).

Therefore, the importance of books in forming an autonomous reader can be seen from the perspective of the latter's formation, taking as a starting point the idea of the book as an object of aesthetic value, from the first stages of the reader's life. subject. In any of their variants, be they: album books, books to put together, coloring books, illustrated books, novels, or sagas, in any of their formats, they allow you to approach fictional worlds by specifying new stages within the development of the imagination. and intellectual growth.

Whatever the case, it addresses in some way the following topics: firstly, *a reason to read*: depending on the needs and interests of the reader in training, he or she may only want to be entertained, informed, or learn through the book pages. This can lead them to satisfy their needs to learn new things and even reflect on a particular topic. In this sense, the book is usually the initial step towards the construction of a good reading process that will be consolidated over time and with the readings that are addressed.

Secondly, *the autonomous reader is a mediator between the book and the reader in training*: it is up to the advantaged readers to be the bridge between texts with different themes and the readers in training. Thus, they will facilitate the mediation process to contribute to it, allowing a significant and lasting result for those who begin as a reader by obtaining enjoyment from the activity of reading, as well as advancing in obtaining new knowledge and developing better reading skills.

Thirdly, *change of paradigms to know the world and transform reality*: based on the multiple readings that the reader makes, his or her cognitive development will expand, thereby allowing new changes in paradigms, thought structures, or visions of the

world. In this way, the construction of meanings allows reality to be transformed and facilitates the appropriation of new meanings and feelings to perceive a different reality in which the autonomous reader can take a stand regarding certain situations in his or her environment.

By way of closing, it is important to highlight the aspects that refer to the content of this text: firstly, reading is a psychosociolinguistic process that consists of integrating new knowledge and elaborating meanings based on the content of the written text. For this reason, reading is not only decoding the information written on a medium, whether physical or digital, but it goes beyond that. A series of conditions are required to achieve a critical reading. In this regard, it could be observed that according to the rope of reading designed by Scarborough (2001), a total mastery of certain elements that make up the different threads of reading is necessary for the achievement of a skilled reading that in turn implies criticality.

Concerning critical reading, Freire (2004) highlights two key elements, critical perception and interpretation. The understanding of the text depends on these, when the reader uses a series of cognitive and metacognitive strategies that allow the information to be fixed in their mind, but also to construct their meanings according to their reality. Hence the importance to understand that the act of reading, in any of its dimensions, is an activity with a social and cultural nature, since it depends on the construction of mental models that the reader develops. In turn, Cassany (2006) points out that in critical understanding or critical literacy, the reader performs three different types of readings: reading the lines, reading between the lines, and reading behind the lines. In this way, the reader will be able to develop and consolidate strategies that will allow them to understand irony, sarcasm, and even ideologies with which they can contrast their own opinion.

On the other hand, the formation of the autonomous reader is achieved through his initial relationship between the book as an aesthetic object, regardless of its format, and him as a reading subject. Therefore, three notable aspects must be taken into account: the motive or intention when reading, the autonomous reader as a mediator between the book and the subject in training, and the implications in the change of paradigms of those

who understand the text when knowing the world and transforming it. reality, judging it with one's criteria. For this reason, the approach to books and texts of different kinds allows an approach to various themes that favor the development of the imagination and intellectual growth of the reading subject while advancing in their reading processes.

Finally, taking into account the theoretical conceptions presented by the various authors regarding reading and critical understanding is extremely relevant to encourage the reflection of those who are beginning as readers or are in training and those who pursue the goal of being autonomous readers.

CONFLICT OF INTERESTS

The author of this work declares that he has no personal or financial conflicts that inappropriately influence the development of his research.

REFERENCES

- Borromé, J. (2016). *Crítica de la lectura instrumental. Del sentido, la interpretación y el libro en Venezuela*. Colección galeras y pixeles: Caracas.
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
- Cassany, D. (2011). *Prácticas lectoras democratizadoras*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 58, 29-40.
- Cassany, D.; Hernández, C. y Sala Quer, J. (2008). *Escribir 'al margen de la ley': prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*, 8º Congreso de Lingüística General, Universidad autónoma de Madrid, Madrid, 25/28-6-08. En: *Actas del VIII Congreso de Lingüística General, UAM*.
- Fraga de Barrera, L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: El Nacional.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Lerner, D. (1996). *Leer en la escuela*. En *Revista Lectura y Vida*. Revista latinoamericana de lectura, año 17, N° 1, pp.1-20.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo*. Centro Nacional del Libro.
- Ramos Curd, E. (2013). *Estrategias para alcanzar nuevos lectores*. Serie Bibliotecología y Gestión de Información, N° 80, pp. 1-39.
- Real Academia Española. (2023). *Lectura*. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión en línea]. <https://dle.rae.es/lectura?m=form>
- Rimbaud, A. (1995). *Iluminaciones. Cartas del vidente*. Hiperión.
- Rodríguez, A. N. (2007). *Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico*

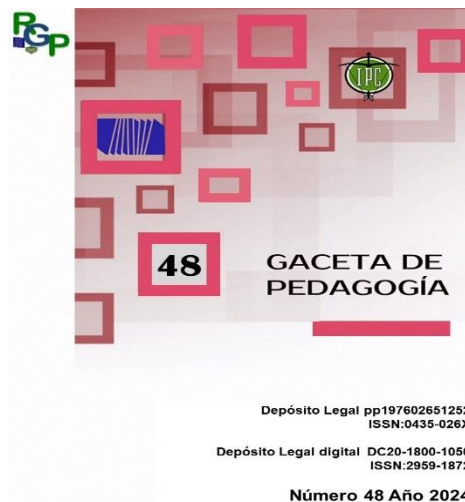
- desde la lingüística. *Laurus*, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, 2007, pp. 241-262.
- Serrano de Moreno, S; Peña, J; Aguirre de Ramírez, R; Figueroa, P. y Madrid de Forero, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Editorial Exlibris.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, pp. 97-110. Guilford Press.
- Tapia, M. (2019). *Comprensión lectora: Modelo de la cuerda*. EOE Priego Equipo de Orientación Educativa. <https://acortar.link/srprvC>
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). *Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria*. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, pp. 674-683.
- Velásquez, M. (2008). *Nociones del arte de enseñar*. Fundación Editorial el perro y la rana.

Integración de la gestión del conocimiento y el talento humano en educación

Integration of knowledge management and human talent in education

Integração da gestão do conhecimento e do talento humano na educação

Intégration de la gestion des connaissances et des talents humains dans l'éducation



 **Ligia E. Callejas R.**
ligiaelenacallejasr@gmail.com

Universidad Santa María. Facultad de Odontología. Caracas. Venezuela

Recibido: 10 de octubre 2023 / Aprobado: 12 de diciembre 2023 / Publicado: 23 de enero 2024

RESUMEN

En la actualidad, las instituciones académicas enfrentan crecientes demandas de calidad y generación de conocimiento. Para destacar en un entorno competitivo, se vuelve imperativo integrar la gestión del conocimiento y del talento humano, fortaleciendo así a las organizaciones educativas. La gestión del conocimiento emerge como un factor clave que impulsa la eficiencia y la innovación. Las instituciones buscan no solo satisfacer a docentes y estudiantes con propuestas educativas de calidad, sino también mediante la producción científica de alto nivel. Esta perspectiva gerencial, basada en valores, roles y sociedad, permite el desarrollo de

ABSTRACT

Currently, academic institutions face increasing demands for quality and knowledge generation. To stand out in a competitive environment, it becomes imperative to integrate knowledge and human talent management, thus strengthening educational organizations. Knowledge management emerges as a key factor driving efficiency and innovation. The institutions seek not only to satisfy teachers and students with quality educational proposals, but also through high-level scientific production. This managerial perspective, based on values, roles and society, allows the development of competencies for individual and organizational growth. The integration of knowledge

RESUMO

Atualmente, as instituições acadêmicas enfrentam demandas crescentes por qualidade e geração de conhecimento. Para se destacar num ambiente competitivo, tornase imperativo integrar o conhecimento e a gestão do talento humano, fortalecendo assim as organizações educativas. A gestão do conhecimento surge como um fator-chave para impulsionar a eficiência e a inovação. As instituições buscam não só satisfazer professores e alunos com propostas educacionais de qualidade, mas também por meio de produção científica de alto nível. Essa perspectiva gerencial, baseada em valores, papéis e na sociedade, permite o desenvolvimento de com-

RÉSUMÉ

Actuellement, les établissements universitaires sont confrontés à des exigences croissantes en matière de qualité et de génération de connaissances. Pour se démarquer dans un environnement concurrentiel, il devient impératif d'intégrer la gestion des connaissances et des talents humains, renforçant ainsi les organisations éducatives. La gestion des connaissances apparaît comme un facteur clé d'efficacité et d'innovation. Les établissements cherchent non seulement à satisfaire les enseignants et les étudiants par des propositions pédagogiques de qualité, mais également par une production scientifique de haut niveau. Cette perspective



competencias para el crecimiento individual y organizacional. La integración de la gestión del conocimiento y del talento humano se ha convertido en una estrategia esencial para destacar en un entorno altamente competitivo, promoviendo el acceso eficiente al conocimiento y estimulando el crecimiento organizacional e individual para alcanzar altos estándares de calidad y éxito académico.

management and human talent has become an essential strategy to stand out in a highly competitive environment, promoting efficient access to knowledge and stimulating organizational and individual growth to achieve high standards of quality and academic success.

petências para o crescimento individual e organizacional. A integração da gestão do conhecimento e do talento humano tornouse uma estratégia essencial para se destacar num ambiente altamente competitivo, promovendo o acesso eficiente ao conhecimento e estimulando o crescimento organizacional e individual para alcançar elevados padrões de qualidade e sucesso acadêmico.

managériale, basée sur les valeurs, les rôles et la société, permet le développement de compétences pour la croissance individuelle et organisationnelle. L'intégration de la gestion des connaissances et des talents humains est devenue une stratégie essentielle pour se démarquer dans un environnement hautement compétitif, favorisant un accès efficace aux connaissances et stimulant la croissance organisationnelle et individuelle pour atteindre des normes élevées de qualité et de réussite académique.

Palabras clave: Gestión del conocimiento, Talento Humano, Calidad educativa, Eficiencia e innovación

Key words: Knowledge management, Human talent, Educational quality, Educational quality

Palavras-chave: Gestão do conhecimento, Talento humano, Qualidade educacional, Eficiência e inovação

Mots clés: Gestion des connaissances, Talent humain, Qualité éducative, Efficacité et innovation

En un mundo en constante evolución, la educación desempeña un papel fundamental en la formación de individuos capaces de enfrentar los retos y demandas de la sociedad del conocimiento. Esta sociedad, marcada por avances tecnológicos vertiginosos con cambios profundos, exige una adaptación constante y un aprendizaje continuo. En este contexto, se vuelve esencial integrar dos elementos clave: la gestión del conocimiento y la del talento humano, ambas disciplinas tienen como objetivo potenciar el desarrollo colectivo e individual en el ámbito educativo, permitiendo la consecución de los objetivos institucionales de manera efectiva.

Las universidades, como centros de formación y generación de conocimiento, desempeñan un papel fundamental en la educación del talento humano que liderará la sociedad. Ellas son las encargadas de proveer las herramientas y el conocimiento esencial, permitiendo así que las personas aporten de manera significativa al avance de la sociedad. Para atender a los diferentes cambios que ocurren en la sociedad que tienen una alta incidencia en las organizaciones, se hace necesario establecer estrategias organizacionales dirigidas al aprendizaje continuo. Las organizaciones exitosas son

aquellas que descubren en el valor, las habilidades y el conocimiento de las personas que conforman su ventaja competitiva. Reconocen que su talento humano constituye su activo máspreciado, por lo tanto, deben administrarlo de forma eficiente.

En este contexto, el gerente educativo desempeña un rol crucial, su tarea es gestionar el talento humano de la organización, tratando a las personas como socios en el proceso educativo y profesional. Es necesario establecer un ambiente favorable tanto para el crecimiento personal como para el desarrollo organizacional, garantizando el logro de los objetivos de la misión institucional y el máximo aprovechamiento del potencial individual de cada persona. Desde este punto, se inicia la exploración del tema. La gestión del conocimiento, aborda la identificación, captura, organización, distribución y aplicación del conocimiento existente en una organización educativa. Este enfoque estratégico busca maximizar el valor del conocimiento como un activo imprescindible, impulsando su creación y transferencia. Las personas juegan un rol fundamental al generar, transmitir y aplicar el conocimiento, su participación activa junto con el compromiso resulta esenciales para el logro exitoso de la administración del conocimiento en el ámbito educativo.

La dirección del conocimiento contribuye a que la organización identifique sus capacidades, crezca, innove y desarrolle ventajas competitivas basadas en sus activos; facilitando de este modo, el logro de sus objetivos estratégicos (Servin, 2005). Con el fin de alcanzar este objetivo, se requiere la creación e instauración de una estructura que facilite el procesamiento y la transformación del conocimiento interno de la organización. Además, es esencial asegurar que dichos elementos de conocimiento lleguen de manera efectiva a sus destinatarios finales aplicándose de manera óptima (Kimiz, 2005).

En esencia, la gestión del talento humano se centra en la elección, progreso y retención del personal más idóneo para lograr los objetivos organizativos. Supone el reconocimiento de las competencias individuales de cada individuo, estimulando su desarrollo favoreciendo así la satisfacción en el ámbito laboral. Dentro del ámbito educativo, busca integrar de forma armónica las capacidades del personal docente-administrativo, propiciando un entorno para el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes.

La fusión de la gestión del conocimiento con la del talento humano en la educación genera amplios beneficios. Al amalgamar estos enfoques, se crea una sinergia poderosa que fomenta el intercambio de saberes, la colaboración, la innovación y el desarrollo de nuevas habilidades. La administración del conocimiento posibilita el acceso a información actualizada de carácter relevante, mientras que la del talento humano garantiza la colocación de personas idóneas en posiciones adecuadas, impulsando un rendimiento óptimo y un entorno laboral motivador. La coordinación junto con la integración eficaz de ambas disciplinas requiere un enfoque estratégico, una cultura organizacional que fomente el aprendizaje continuo, la creatividad y la colaboración. Además, resulta fundamental contar con procesos o mecanismos adecuados para identificar, capturar, compartir eficazmente el conocimiento, así como para gestionar el talento humano en función de las competencias individuales y los objetivos institucionales.

En el caso de las instituciones, especialmente en el ámbito universitario, es fundamental implementar un sistema de información bien estructurado y coherente que favorezca la toma de decisiones eficientes en la gestión de los procesos. Flores (2005) considera que “Las distintas definiciones de gerencia del conocimiento implican que las organizaciones deben conocer la forma cómo ocurren los procesos que forman parte de su existencia y ser capaces de construir explicaciones sobre ellos, favoreciendo la producción y transferencia de conocimientos dentro de la organización a partir de información y prácticas organizacionales” (p. 2).

En la actualidad, las universidades deben orientarse hacia la transformación organizacional, evolucionando hacia el concepto de una Organización Inteligente. Esto implica la capacidad de aprender y crecer a partir de los errores, convirtiéndose en una entidad que fomente la creatividad de su personal. Es esencial que la gestión del conocimiento sea sobresaliente, evaluando y planificando en base a resultados, al tiempo que se instruye al talento humano para identificar, analizar y abordar los problemas (Navajo, 2012).

Las organizaciones inteligentes (OI) exhiben un conjunto de características que incluyen la gestión efectiva de su conocimiento y capacidad innovadora, así como la creación junto con el desarrollo del talento, siendo estas metas alcanzadas mediante una

adecuada gestión. Una manera de lograrlo es establecer un entorno organizacional que inspire a los profesionales a contribuir, innovar y permanecer en la organización. La gestión del conocimiento debe evolucionar hacia una disciplina práctica que contribuya a optimizar la gestión interna de las organizaciones. Las universidades, conscientes de la necesidad de incorporar los principios de las OI en su gestión, se ven influenciadas por un entorno que las insta a orientar sus esfuerzos hacia una concepción renovada de los procesos de enseñanza-aprendizaje a transformar estructuras tradicionales por nuevas formas, especialmente aquellas que estén preparadas para enfrentar la incertidumbre en la era de la información y el conocimiento (Carrero, 2010).

¿Cómo interviene la gestión del talento humano en la gestión del conocimiento?

La participación de los individuos en la sociedad del conocimiento desempeña un papel crucial, ya que están involucrados en la transmisión, creación y aplicación de dicho conocimiento (Freeman, 2004). En este sentido, es válido afirmar que las personas son valoradas por su sabiduría, sus aportes intelectuales y su talento en alcanzar los objetivos de las organizaciones. Sin embargo, para lograr una participación activa de las personas en una organización, no basta con utilizar sus recursos intelectuales, físicos o de relación con la expectativa de aumentar la productividad. Lo que se requiere es comprometer a las personas como individuos, teniendo en cuenta su personalidad en relación con el trabajo y la organización.

La gestión del talento humano se enfoca en fortalecer el trabajo en equipo y se presenta como un proceso administrativo diseñado para integrar de manera eficaz el factor humano. Este proceso considera las competencias individuales de cada persona con el fin de lograr los objetivos de la organización. La gestión del talento humano se desarrolla a través de las etapas de planificación, ejecución y control, basándose en los principios de identidad, cultura y filosofía compartida en la organización. Es crucial señalar que esta clasificación no excluye a las organizaciones educativas; de hecho, también se aplica a ellas, afectándolas de manera significativa.

La administración no está limitada a un área aislada dentro de una organización; más bien, abarca todos los ámbitos de acción de la entidad y se manifiesta de manera

integral en cada uno de ellos (Simón, 2002). En el ámbito educativo organizacional, esto implica establecer una serie de mecanismos informativos, ejecutivos y de control que la dirección puede emplear para aumentar la probabilidad de que el comportamiento de las personas que forman parte de la institución sea coherente con sus objetivos. Esta coordinación e integración del talento humano se puede lograr mediante la administración basada en competencias. Los enfoques de competencias comparten características comunes, como la definición precisa en términos verbales de cada competencia, que puede incluir identificación, autoconfianza, información, orientación, flexibilidad, liderazgo, entre otras. Cada competencia también puede desglosarse en niveles que reflejen comportamientos observables en lugar de juicios de valor, y tienen la capacidad de ser desarrolladas a lo largo del tiempo.

En el contexto de la gestión organizacional, se parte del reconocimiento fundamental de la importancia de cada individuo con sus ideales, sueños, aspiraciones, actitudes y valores (March, 2008). Esto se debe a que cada persona tiene un conjunto de necesidades, y para avanzar, es fundamental mejorar su calidad de vida, reflejada en metas que deben ser cuantificadas. A medida que se alcanzan estas metas, se experimenta un progreso, que se define como el movimiento hacia una meta específica (Shapiro, 2005).

La integración efectiva de la gestión del conocimiento y la del talento humano en el ámbito educativo conlleva beneficios sustanciales que repercuten en diversos aspectos. En primer lugar, se destaca la mejora de la calidad educativa como resultado de la promoción de la administración del conocimiento. Este enfoque propicia la actualización constante de los contenidos educativos, métodos pedagógicos y recursos didácticos, proporcionando así una educación de alta calidad que se ajusta a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad.

Además, la estimulación de la creatividad e innovación se convierte en una consecuencia natural de la integración de la gestión del conocimiento y la gestión del talento humano. Este maridaje crea un ambiente propicio para la generación de ideas frescas, el intercambio de experiencias y la búsqueda de soluciones innovadoras. Tanto docentes como estudiantes se ven motivados a desarrollar habilidades de pensamiento

crítico y a abordar problemas de manera original, fomentando así un entorno educativo dinámico.

En paralelo, al poner énfasis en la gestión del talento humano, se fortalece la cultura organizacional de la institución educativa. La promoción de valores compartidos, la creación de un entorno laboral favorable junto con el desarrollo de liderazgo efectivo contribuye a una cultura sólida y coherente. Esta cultura organizacional positiva se traduce en el bienestar y la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa, influyendo directamente en su desempeño y compromiso.

Por último, la integración de la gestión del conocimiento y la del talento humano no solo impacta internamente, sino que también otorga a las instituciones educativas una ventaja competitiva significativa. Al aprovechar eficientemente el conocimiento disponible y desarrollar el potencial de su personal, estas organizaciones se vuelven más ágiles, adaptables y capaces de enfrentar los cambios y desafíos del entorno. En consecuencia, se posicionan de manera favorable en el competitivo panorama educativo, destacando en un mercado que demanda cada vez más excelencia y adaptabilidad.

La integración de la gestión del conocimiento y el desarrollo del talento humano en la educación ofrece beneficios significativos, como la mejora de la calidad educativa, la estimulación de la creatividad, el fortalecimiento de la cultura organizacional y el aumento de la competitividad. Estos aspectos son cruciales para cultivar individuos preparados, comprometidos y capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Un elemento adicional a considerar en este contexto es la importancia de la tecnología y la digitalización en el manejo del conocimiento y el desarrollo del talento humano en el ámbito educativo. En la sociedad actual del conocimiento, la tecnología desempeña un papel fundamental en la adquisición, creación, almacenamiento y distribución de información y conocimiento. La adopción de tecnologías educativas, como plataformas de aprendizaje en línea, sistemas de gestión del aprendizaje y herramientas de colaboración en línea, ha transformado la manera en que los estudiantes acceden al conocimiento y participan en los procesos de aprendizaje.

En este escenario, es esencial que las instituciones educativas implementen

estrategias efectivas para aprovechar las ventajas de la tecnología en la gestión del conocimiento y el desarrollo del talento humano. Esto implica la incorporación de sistemas que faciliten la captura y compartición de conocimiento entre profesores, estudiantes y personal administrativo. Además, las plataformas digitales pueden emplearse para el desarrollo de habilidades y competencias digitales entre los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, el desarrollo del talento humano en un entorno digital requiere especial atención a la formación y adquisición de habilidades digitales en el personal docente y administrativo. La capacitación en el uso de herramientas tecnológicas y la adaptación a nuevos entornos digitales son elementos clave para garantizar el éxito de las estrategias de desarrollo del talento humano en el ámbito educativo.

En conclusión, la fusión estratégica de la administración del conocimiento y la dirección del talento humano en el ámbito educativo se devela como un pilar para potenciar el desarrollo colectivo e individual, así como para lograr los objetivos institucionales de manera efectiva. Esta sinergia no solo fomenta la colaboración, la innovación y el crecimiento continuo, sino que también otorga a las organizaciones educativas la capacidad de adaptarse ágilmente a los cambios y desafíos del entorno actual. Resalta, además la importancia de gestionar el conocimiento y el talento humano de manera conjunta, creando un ambiente propicio para el aprendizaje logrando el éxito educativo en la era del conocimiento.

Un aspecto fundamental a destacar es el valor significativo que aporta el conocimiento aplicado a las instituciones. La gestión del conocimiento va más allá de simplemente almacenar información; implica facilitar la transición de los estados del conocimiento organizacional, preservando así el conocimiento valioso de las personas en la organización. Esto implica que la experiencia junto con el saber hacer de los miembros se convierten en activos estratégicos que impulsan la innovación y el crecimiento. Para enfrentar eficazmente los cambios actuales, es esencial aplicar los principios de las organizaciones inteligentes.

En el ámbito universitario, esto implica emprender acciones para mitigar debilidades y potenciar habilidades. La clave radica en establecer una cultura organizacional que

favorezca la implementación de estrategias de gestión del conocimiento. Aquellas universidades capaces de desafiar paradigmas y adoptar un enfoque proactivo hacia la gestión del conocimiento se convertirán en verdaderas instituciones inteligentes, preparadas para enfrentar los desafíos futuros. En el ámbito de la docencia, la gestión educativa comparte similitudes con la gestión empresarial, siendo un proceso de coordinación de una institución educativa mediante habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar. El gerente educativo utiliza la planificación para definir metas y estrategias gerenciales, la organización para diseñar estructuras y determinar tareas, y la dirección para motivar y dirigir actividades con un eficaz canal de comunicación con el talento humano de la institución.

Para finalizar, la integración de la gestión del conocimiento y la del talento humano en el ámbito educativo se erige como un imperativo para el éxito de las organizaciones educativas en la sociedad del conocimiento. La aplicación efectiva de estos principios no solo enriquece el acervo de la institución, sino que también prepara a las personas para afrontar los desafíos de un mundo en constante cambio y evolución. La gestión del conocimiento y la dirección educativa son piezas clave en el rompecabezas de la educación del futuro, donde el aprendizaje y el desarrollo actúan como motores de progreso. Además, la tecnología y la digitalización desempeñan un papel cada vez más crucial en estos procesos, mejorando la eficiencia, accesibilidad y calidad de la educación, y preparando a los estudiantes y al personal educativo para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento en constante evolución.

CONFLICTO DE INTESES

La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Carrero, M. (2010). La universidad como organización inteligente. Revista Ágora Trujillo (Vol. 13, Issue 26) pp 57-80.
- Flores, M. (2005). Gestión del conocimiento organizacional en el taylorismo y en la teoría de las relaciones humanas. Revista Espacios, 26(2). p 21.



- Freeman, C. (2004). La Gestión del Conocimiento como concepto general para el estudio de la GTI. Universidad de Matanzas: Cuba.
- Kimiz, D. (2005). Knowledge Management in Theory and Practice. Boston: Elseiver.
- March, J. (2008). El Redescubrimiento de las Instituciones. México: FCE.
- Navajo, P. (2012). Mandos medios y su satisfacción laboral. Blog Iniciativa Social. <http://www.iniciativasocial.net>.
- Servin, G. (2005). ABC of Knowledge management. NHS National Library for Health: Knowledge Management Specialist Library. <https://acortar.link/nKGJjl>
- Shapiro, B. (2005). Hombre, Cultura y Sociedad. México: FCE.
- Simón, H. (2002). El Comportamiento Administrativo. México: FCE.

CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

- iD Aida Pachón:** Magister en Gestión de Tecnología de la información (TI). Egresada de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Experiencia laboral académica de 16 años en el sector educativo privado y público. Participó En eventos nacionales e internacionales como ponente. Doctorante en Educación Convenio Universidad Pedagógica Experimental (UPEL) y POLINORTE.
- iD Angela Rodriguez:** Magíster en Proyectos Educativos Mediados por TIC - Universidad de la Sabana. Especialización en Gestión de Proyectos. Licenciada en Informática. Técnico profesional en Análisis y Diseño de Sistemas. Diseñadora de experiencias de aprendizaje mediadas por las Tecnologías de Información y Comunicación -TIC- Liderando proyectos de investigación con una trayectoria de 15 años. Ponente y articulista en el ámbito nacional e internacional.
- iD Elize Annette Cárcamo-Solar:** Doctoranda en Educación - Universidad de Chile (UCH). En el 2022, obtuve un Post-título en Innovación Educativa de la Universidad UNIACC, Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad educativa de la Universidad de Chile (UCH). Diploma en Diseño Instruccional en la Universidad del Desarrollo (UDD, 2021). Profesora en Educación General Básica con mención en Matemáticas y Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Central de Chile, en 2018.
- iD Franca Peri Giglio:** Facilitadora del Postdoctorado en Crecimiento Espiritual, UPEL-IPC desde 2019 hasta la fecha (2023). Doctorado en Ciencias de la Educación (2003), Maestría en Ciencias de la Educación (1996), Especialización en Gerencia Educativa (1994) Universidad Santa María. Profesora de Biología y Ciencias Generales del Instituto Pedagógico de Caracas, 1985. Bachiller Docente 1979 Colegio Divino Maestro. Experiencia laboral de 25 años en Educación Básica. Directora de Preescolar por 2 años. Diseñadora y Ejecutora del Programa de Valores para el Estado Miranda 1996-1999. Profesora Contratada para Investigación Educativa IPC, Universidad Santa María. Congreso Internacional de Espiritualidad y Educación del Ser, 2020.
- iD Jonathan Castellanos Quintero:** Licenciado en educación física recreación y deportes Universidad de Pamplona; Maestrante en gerencia educativa UPEL Rubio; Docente del Servicio Nacional de Aprendizaje durante 7 años. Laboro en la entidad mencionada; Entrenador deportivo para las disciplinas de futbol y futbol sala; Docente de educación básica primaria; Ponente en universidad nacional de Colombia; Actualmente realizando proyecto de investigación en biomecánica dirigida al deporte con estudiantes del SENA. Cursando diplomada metodología de la investigación UPEL IPC.

- id Ligia E. Callejas:** Odontóloga egresada de la Universidad Santa María en el año 2006. Magister en Gerencia del Talento Humano en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas en el año 2015. Actualmente es Doctorante de Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María. Su experiencia profesional data de más de 17 años, es docente contratada en las asignaturas Estomatología I y Estomatología integral del adulto. Ha ejercido diversos cargos: coordinadora de cursos de selección, coordinadora curso de higienistas dentales, coordinadora académica y actualmente se desempeña como directora de la Facultad de Odontología de la Universidad Santa María.
- id Lusmila Carey Ortiz:** Licenciada en Educación Básica, con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico. Magister en Educación con énfasis en ciencias exactas: Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje. Estudiante de tercer semestre de Doctorado – periodo 2021-2, mediante el convenio UPEL-POLINORTE. Coordinadora en la Institución Educativa San Mateo – Magangué
- id María Francisca Lohaus-Reyes:** Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, de la Universidad de Chile. Licenciada en Educación para la Educación Técnico Profesional, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Académica invitada del Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar, Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como Profesional de Desarrollo Curricular, Universidad Diego Portales. Participó en congresos internacionales, como el Congreso de la Asociación para el Avance de los Estudios Curriculares (IAACS) y el Congreso de Educación-Currículum de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Sus trabajos académicos se desarrollan en las líneas de currículum, diversidad y desarrollo curricular en educación superior.
- id Nestor Fernando Carrillo Martínez:** Ingeniero Agrónomo de la Universidad de Córdoba, en 1984, Magister en Proyectos de Desarrollo Social de la Universidad del Norte en 1997, Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Paris XII en 1998. Instructor de Agricultura y agroindustria en el SENA, de 01/1988 a 09/1989 y de 09/ 2004 a 04/ 2010. Rector de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de San Andrés, Córdoba, Bolívar desde 04/2010 a 07/2013 y de la Institución Educativa técnica en explotaciones agropecuarias ecológicas desde 07/2013 a la fecha para la Secretaría de Educación Departamental de Bolívar. Consultor en agricultura, proyectos ambientales y ordenamiento territorial.
- id Rafael Enrique Sandoval Ramos:** Magister en Gestión de la Tecnología Educativa (Universidad de Santander). Con 5 años de experiencia como docente de aula en básica secundaria. Participó como ponente en el II congreso internacional de investigación e innovación en educación (UPEL-Polinorte).
- id Richard Sosa Villegas:** Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Se desempeña como profesor en el área de idiomas en el Instituto Santo Tomás de Aquino (Atlántico-Colombia). Diplomado en Metodología de la Investigación (UPEL-IPC) y Lectoescritura

(Politécnico de Colombia). Como investigador ha publicado en las revistas *Dialéctica*, *Letras*, *Gaceta de Pedagogía* (Venezuela) y *Labdatam* (Panamá). Ha participado en eventos nacionales e internacionales sobre temáticas asociadas a su línea de investigación. Asimismo, es investigador adscrito al IVILLAB (UPEL-IPC).

Yadyra Y Márquez S: Ingeniero de Sistemas - Universidad de los Andes. Especialista en Gerencia Educativa – Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magister en Docencia Universitaria en Universidad Fermín Toro. Profesora en la Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida “Kléber Ramírez” en la carrera de Radiología e Imagenología. Profesora categoría Asociado. Perteneció a la línea de investigación “Procesos cognitivos y metacognitivos; propuestas teórico-metodológicas para su abordaje en educación”, adscrita al Núcleo de Investigación de Mérida (NIEME), de la Universidad, Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica Mérida.

Yudis Julieth Arrieta Florez: Normalista Superior, egresada de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, especialista en Planeación Educativa y Planes de Desarrollo de la Fundación Universitaria Juan De Castellanos, magister en Educación de SUE Caribe. Con 17 años de experiencia laboral, actualmente labora en la Institución Educativa La Unión de Sincelejo y en la Corporación Universitaria del Caribe CECAR como docente catedra. Ponente en evento nacional e internacional.

Walberto Angulo López: Químico farmacéutico egresado de la Universidad de Cartagena, Magister en enseñanza de las ciencias (Universidad Autónoma de Manizales). 10 años de experiencia como Docente de Ciencias naturales-Química en el sector oficial en la Institución educativa Pío XII en la ciudad de Mocoa-Putumayo y en la Institución Educativa Villanueva en el municipio de Valencia-Córdoba. Docente Catedrático, asesor de tesis y jurado de trabajos de grado de maestría en educación de la Universidad Mariana. Ponente en eventos nacionales e internacionales.

PRESENTACIÓN.....	18
ARTÍCULO GENERAL	
Franca Peri Giglio. Modelo Educativo sustentado en Valores Espirituales para la vida, la autorrealización y trascendencia. <i>Educational Model based on Spiritual Values for life, self-realization and transcendence. Modelo educacional baseado em valores espirituais para a vida, a autorrealização e a transcendência. Modèle éducatif basé sur les valeurs spirituelles pour la vie, la réalisation de soi et la transcendance.....</i>	17
ARTÍCULOS ORIGINALES	
Elize Annette Cárcamo Soler y María Francisca Lohaus-Reyes. Voces y visiones en la construcción curricular: perspectiva autobiográficas en la Educación Superior Técnico Profesional de Chile. <i>Voices and Visions in Curriculum Construction: Autobiographical Perspectives in the Chilean Higher Technical Professional Education. Vozes e Visões na Construção do Currículo: Perspectivas Autobiográficas no Ensino Superior Técnico-Profissional do Chile. Voix et visions dans la construction du curriculum: perspectives Autobiographiques dans l'enseignement technique et professionnel supérieur au Chili.....</i>	31
Jonathan Castellanos Quintero. Estrategias gerenciales para la optimización de la clase de educación física <i>Managerial strategies for the optimization of the physical education class. Stratégias gerenciais para a otimização da aula de educação física. Stratégies de gestion pour l'optimisation de la cours d'éducation physique.....</i>	52
Lusmila Carey Ortiz. Formación axiológica para la convivencia escolar. <i>Axiological training for school coexistence. Formação axiológica para a convivência escolar. Formação assiologica per la convivenza scolastica</i>	71
Néstor Fernando Carrillo Martínez. La educación en la época del cambio climático y el riesgo de extinción masiva. <i>Education in the age of climate change and the risk of mass extinction. Educação na era das mudanças climáticas e do risco de extinção em massa. L'éducation à l'ère du changement climatique et du risque d'extinction massive.....</i>	85
Yadyra Y. Márquez S. Habilidades Metacognitivas: autogestión del aprendizaje en el proceso de transición hacia una carrera universitaria. <i>Metacognitive skills: self-management of learning in the transition process towards a university career. Habilidades Metacognitivas: autogestão da aprendizagem no processo de transição para a carreira universitária. Capacités métacognitives: autogestion de l'apprentissage dans le processus de transition vers une carrière universitaire.....</i>	105
Angela Consuelo Rodríguez Gaitán y Aída Yamile Pachón Fernández. El uso de las redes sociales en el fortalecimiento de las competencias lectoras. <i>Social networks usage in the strengthening of reading competences. O uso das redes sociais no fortalecimento das habilidades de leitura. L'utilisation des réseaux sociaux pour renforcer les compétences en lecture.....</i>	121
ARTÍCULOS DE REVISIÓN	
Walberto Angulo López. Las artes marciales para la construcción de paz desde las instituciones educativas. <i>Martial arts for the construction of peace from educational institutions. Artes marciais para a construção da paz a partir de instituições de ensino. Arts martiaux pour la construction de la paix auprès des établissements d'enseignement.....</i>	138
Yudis Julieth Arrieta Flórez. Desarrollo de habilidades del pensamiento creativo en estudiantes de secundaria. <i>Development of creative thinking skills in high school students. Desenvolvimento de habilidades de pensamento criativo em alunos do ensino médio. Développement des capacités de pensée créative chez les lycéens.....</i>	156
Rafael Enrique Sandoval Ramos. Las TIC un resurgir para la enseñanza de la Filosofía. <i>ICT a resurgence for the teaching of Philosophy. TIC: Um Ressurgimento para o Ensino de Filosofia. Les TIC un regain pour l'enseignement de la Philosophie.....</i>	172
ENSAYOS	
Ríchar José Sosa Villegas. Implicaciones de la lectura y la comprensión crítica: notas de reflexión. <i>Of reading and critical understanding: notes of reflection. Implicações da leitura e da compreensão crítica: notas de reflexão. Implications de la lecture et de la compréhension critique: notes de réflexion.....</i>	196
Ligia E. Callejas R. Integración de la gestión del conocimiento y el talento humano en educación. <i>Integración of knowledge management and human talent in education. Integrar a gestão do conhecimento e o talento humano na educação. Intégrer la gestion des connaissances et des talents humains dans l'éducation.....</i>	207
CURRÍCULO DE LOS AUTORES.....	217