

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

REVISTA





Revista Perspectivas Educativas

Journal of Educational Perspectives

Ibagué, Colombia. Vol. 12 2022

**Revista
Perspectivas Educativas**

Omar Mejía Patiño
Rector

Martha Lucía Núñez Rodríguez
Vicerrectora de Docencia

Eduardo Augusto López Ramírez
Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación

ISSN: 2027-3401

ISSN Electrónico: 2619-5356

Director Editor: **Edgar Diego Erazo Caicedo**
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Director y editor de la Revista Perspectivas Educativas

Co – editora: **María Camila Bernal Quintero**
Comunicadora Social – Periodista
Asistente editorial de la Revista Perspectivas Educativas

Comité Editorial: **Alexander Montes Miranda**
Doctor en Ciencias de la Educación
Profesor de la Universidad de Cartagena

Nancy Ortiz Naranjo
Doctora en Estudios Sociales
Profesora de la Universidad de Antioquia

Javier Guerrero Rivera
Doctor en Educación DIE
Profesor de la Universidad Libre

Miryam Patricia Coba Gutiérrez
Magister en Educación
Profesora de la Universidad de Ibagué

Mario Alberto Álvarez López
Doctor en Educación
Profesor de la Universidad San Buenaventura de Cali
Luis Facundo Maldonado Granados

Philosophy Doctor in Instructional Systems
Profesor invitado de la Universidad de San Buenaventura
de Cali

Comité Científico: **Dr. Luis Alfonso Ramírez Peña**
Universidad de Santo Tomás – Colombia

Dra. Marbella Miranda
Universidad del Valle – Colombia

Dr. Tiburcio Moreno Olivos
Universidad Autónoma Metropolitana / Unidad Cuajimalpa
– México

Dr. Joaquín Gairin Sallán
Universidad Autónoma de Barcelona – España

Dr. Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga – España

Dr. Luis Alberto Malagón Plata
Universidad del Tolima – Colombia

Revisión de textos: **Edgar Diego Erazo Caicedo**
María Camila Bernal Quintero

Consejo de Facultad:

Eduardo Augusto López Ramírez
Decano

Carlos Andrés Lopera Barrero
Secretario del Consejo de Facultad

María Yasmín Soto Alvarado
Directora del Departamento de Español
e Inglés

Miguel Ernesto Villarraga Rico
Director del Departamento de
Psicopedagogía

Luisa Fernanda Rubio
Directora del Programa Licenciatura en
Ciencias Sociales

Natalia Andrea Zuluaga Osorio
Directora del Programa de Licenciatura
en Lenguas Extranjeras con Énfasis en
Inglés.

Carlos David Leal Castro
Director del Programa de Licenciatura
en Literatura y Lengua Castellana

Edwin Bernal Castillo
Director del Programa de Licenciatura
en Matemáticas

Gilberto Rodríguez Mendoza
Director del Programa de Educación
Física, Recreación y Deporte

Sandra Patricia Martínez Granada
Directora del Programa de Licenciatura
en Ciencias Naturales y Educación
Ambiental.

Luz Ángela Prada Rojas
Directora del Programa de
Especialización en Pedagogía

Sandra Patricia Lastra Ramírez
Directora del Programa de Maestría en
Didáctica del Inglés.

Luis Hernando Amador Pineda
Director del Programa de Maestría en
Educación

Jairo Andrés Velásquez Sarria
Director del Programa de Maestría en
Educación Ambiental

Nestor William Aponte López
Director del Programa de Maestría en
Cultura Física

Guillermo Rojas Díaz
Representante de los Egresados

Clara Lucía Pradilla Torres
Representante de los Profesores

Juan Carlos Galindo Guzmán
Representante principal de los
Estudiantes

Miguel Raúl Pineda Reyes
Representante suplente de los
Estudiantes

Contenido

Editorial	11
Representar numéricamente la estructura figural que se percibe: Una práctica matemática que, en el proceso de generalizar patrones, necesita ser apoyada tempranamente. Cecilia Agudelo-Valderrama, Jairo Saavedra, David Tocarruncho	15
Estrategia de formación y producción transmedia para la televisión comunitaria del Tolima. Lizandro Angulo-Rincón, Marisol Mesa-Galicia, Diego Fabián Avendaño-Ramírez	39
A imagem como produção de conhecimento sentipensante: um diálogo entre os campos da educação e da psicossociologia com comunidades. Bárbara Pelacani, Daniel Renaud Camargo, Ricardo Lopes Correia	65
Queerizar el aula: Una propuesta didáctica de inglés como lengua extranjera basada en las actitudes de alumnado de 6° de Educación Primaria. Daniel Cordero García, Gema Alcaraz Mármol	81
Estrategia pedagógica para fomentar participación de familias en procesos iniciales de escritura y lectura en estudiantes de transición. Yeimi Andrea Calvo, Gisela Yeraldin Vargas-Alfaro	111
Estrategia didáctica en un ambiente digital para el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico. Adriana María González-Álvarez, Ginna Lizeth Galindo-Cruz	135
La retroalimentación: clave en la evaluación de estudiantes de Derecho. Esperanza Castillo-Yara	153
Impacto de la planeación estratégica en la gestión académica de tres instituciones educativas privadas de la ciudad de Neiva – Huila. Christian Felipe Suarez-Morea, Luis Felipe Ramírez-Pérez	173

Las fuerzas militares de colombia y de policia, como mediadoras y reparadoras en la construcción de la paz desde la educación ambiental. Julián Enrique Barrero García, Yerife Andrea Parra Orozco	197
.....	
Investigación, profesionalización y profundización: elementos para una discusión sobre las opciones de grado en ciencia política	215
.....	

Content

Editorial	11
Representing numerically the perceived figural structure: A mathematical practice that in a pattern-generalisation process may need early support. Cecilia Agudelo-Valderrama, Jairo Saavedra, David Tocarruncho	15
Transmedia training and production strategy for community TV in Tolima. Lizandro Angulo-Rincón, Marisol Mesa-Galicia, Diego Fabián Avendaño-Ramírez	39
The image as a production of sentient knowledge: a dialogue between the fields of education and psychosociology with communities. Bárbara Pelacani, Daniel Renaud Camargo, Ricardo Lopes Correia	65
Queering the classroom: A didactic proposal of English as a foreign language based on the attitudes of students of 6th of Primary Education. Daniel Cordero García, Gema Alcaraz Mármol	81
Pedagogical strategy to encourage the participation of families in initial writing and reading processes in transition students. Yeimi Andrea Calvo, Gisela Yeraldin Vargas-Alfaro	111
Didactic unit in a digital environment as a strategy for the development of reading and critical thinking. Adriana María González-Álvarez, Ginna Lizeth Galindo-Cruz	135
Feedback: key in the assessment of law students. Esperanza Castillo-Yara	153
Impact of strategic planning on the academic management of three private educational institutions in the city of Neiva - Huila. Christian Felipe Suarez-Morea, Luis Felipe Ramírez-Pérez	173

The military forces of colombia and the police, as mediators and repairers in the construction of peace, from the environmental education.	
Julián Enrique Barrero García, Yerife Andrea Parra Orozco	197

Research, professionalization and deepening: elements for a discussion on degree options in political science.	215

Revista Perspectivas Educativas

Volumen No. 12 de 2022

Editorial

Nuestra revista nació hace catorce años en el seno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, en una búsqueda por visibilizar ante sus lectores la producción intelectual que se genera alrededor del *campo* educativo en Colombia, América Latina y el mundo.

Actualmente vivimos en la era digital y el tiempo de la inmediatez, rodeados de millones de fragmentos de información sin contexto, en una sociedad a la que se le ha enseñado a reaccionar sin detenerse en los detalles. Precisamente ahora, investigar sobre aquello que otros aún no posan su mirada, se convierte en un acto transformador.

Siendo los procesos educativos el lugar idóneo para que las nuevas generaciones se apropien de la cultura, se hace imperiosa la necesidad de promover un espacio enfocado a la divulgación de esas investigaciones ejecutadas en torno a ellos y sus resultados. Es así como desde esta revista aportamos nuestro granito de arena a la revolución del conocimiento.

Como parte del recorrido, tenemos la propuesta de los profesores brasileños Bárbara Pelacani, Daniel Renaud Camargo y Ricardo Lopes Correia, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, quienes plantean una latente correlación entre educación y psicología a partir de la cual es posible entender a las imágenes como productoras de un conocimiento que denominan *sentipensante*, el cual permite la intervención de la cotidianidad y la experimentación del mundo a través de los sentidos.

Entrando al terreno de la educación inicial, desde la Universidad Cooperativa de Colombia, las profesoras Yeimi Calvo y Gisela Vargas,

exponen las conclusiones a las que llegaron tras ejecutar un proyecto de investigación en torno a los procesos educativos iniciales de lectura y escritura, realizado con 25 estudiantes de transición del Colegio José Francisco Socarrás y sus familias.

Desde la Universidad de Castilla - La Mancha en España, los profesores Daniel Cordero García y Gema Alcaráz, toman como referencia los resultados del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, publicado por la UNESCO en el 2021, y un análisis de autoría propia realizado a estudiantes de primaria en una escuela pública de Toledo (España), y sus hallazgos los llevan a proponer la introducción de metodologías queer en el entorno de aprendizaje para reducir los índices de acoso a los que se ven enfrentados los miembros de la comunidad LGBTIQ+ en la etapa académica que se vive durante la infancia y adolescencia.

Hablando también de la escolaridad básica, aparece el texto co-escrito por los profesores Cecilia Agudelo Valderrama, Jairo Saavedra y David Tocarruncho, de la Universidad Pedagógica Nacional, dónde se narra la experiencia vivida en el octavo grado de un colegio de Ciudad Bolívar (Bogotá), en la que deciden medir el nivel de atención que prestan los estudiantes a los aspectos estructurales presentes en una actividad básica de conteo. El análisis de los hallazgos que resultaron de este ejercicio, los llevó al planteamiento de algunas reflexiones pedagógicas expuestas en su artículo.

En relación con lo anterior y respecto al tema de pensamiento crítico, Adriana María González y Ginna Lizeth Galindo, realizan una caracterización de los elementos pedagógicos, didácticos y disciplinares a partir de los textos filosóficos y literarios asignados a estudiantes de grado once de la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Como resultado, las autoras llegaron al diseño de una unidad didáctica mediada por las TIC.

Con el objetivo de evidenciar el impacto de los planes estratégicos en pro de optimizar la gestión académica general, Christian Felipe Suárez y Luis Felipe Morea presentan en este artículo un análisis comparativo entre tres instituciones educativas privadas de la ciudad de Neiva, tomando como referencia el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional y los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa de cada una de las instituciones participantes.

De otra parte, la profesora Esperanza Castillo Yara, analiza los efectos surtidos por el ejercicio de retroalimentación, tomando como público objetivo un grupo de estudiantes de derecho de la Universidad de Ibagué. Concluye que su relevancia dentro de las prácticas evaluativas es preponderante, sin embargo, requiere de un mayor nivel de compromiso por parte de estudiantes y profesores para llegar a surtir el efecto adecuado.

El programa de Ciencia Política, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas y Artes de la Universidad del Tolima, cuenta entre sus opciones de grado con posibilidades de investigación, profesionalización y profundización. Según el autor de este artículo, Oscar Giovanni Parra Muñoz, de estas tres dimensiones surge una falsa disyuntiva que se evidencia al priorizar alguna de las diferentes opciones de grado, dificultando la complementariedad que podría haber entre sus respectivos propósitos.

Como parte de un proyecto para el fomento de la industria audiovisual en el territorio nacional, los profesores Lizandro Angulo, Marisol Mesa y Diego Avendaño buscan apoyarse en la Ley 1978 de 2019 para el Fomento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Ley 1834 de 2017 para el Fomento de la Economía Creativa, y la Ley Naranja, con el fin de potenciar los ejercicios de televisión comunitaria en el Tolima y a través de ellos, la producción de contenidos transmedia.

Con la intención de aportar al conocimiento medioambiental de los ciudadanos, los autores Julián Enrique Barrero García y Yerife Andrea Parra Orozco de la Escuela Militar de Suboficiales Sargento Ignacio Chincá, realizan un análisis de la normatividad nacional e internacional adoptadas en Colombia en cuanto a temáticas ambientales y de paz, con el fin de impartir en la población civil conocimientos, herramientas y estrategias que contrarresten las malas prácticas ambientales.

La revista Perspectivas Educativas, fue pensada como ese canal a través del cual llevar nueva información a los lectores, y se alimenta de entusiastas autores que la consideran un lugar apropiado para los conocimientos que producen. A todos ustedes, gracias. Esperamos disfruten la lectura y tener a muchos de ustedes prontamente con autores en nuestra publicación.

Representar numéricamente la estructura figural que se percibe: Una práctica matemática que, en el proceso de generalizar patrones, necesita ser apoyada tempranamente*

Cecilia Agudelo-Valderrama^(a)

Jairo Saavedra^(b)

David Tocarruncho^(c)

La responsabilidad básica del profesor está en aprender las matemáticas de sus estudiantes para armonizar sus métodos de enseñanza con la naturaleza del conocimiento matemático (Steffe y Wiegel, 1992)

Resumen

En este artículo describimos una experiencia de aula en la que a partir de las respuestas de varios niños de un grupo de Grado 8° a una actividad básica de *conteo*—propuesta con el ánimo de explorar su nivel de atención a aspectos estructurales involucrados en esta—se originó una *nueva* e interesante actividad, la de “Conteo en L”, que puso en evidencia las *potencialidades* de estos niños para crear estructuras figurales generadoras de patrones; al mismo tiempo, sin embargo, se observó su tendencia a establecer reglas empíricas computacionales, sin atender a las estructuras figurales que ellos mismos habían creado. Como esta experiencia exploratoria de las ideas matemáticas de estos niños se realizó con miras a identificar un referente básico para la visualización y diseño de una intervención prevista con el propósito de promover el desarrollo del pensamiento algebraico, a través de un énfasis en la identificación de estructura matemática, estos hallazgos propiciaron reflexiones

*Experiencia pedagógica y reflexión

(a). *Ph.D (Área de especialización: Educación matemática)*, Monash University, Australia; Universidad Pedagógica Nacional. A.C.Agudelo.me@gmail.com ORCID: 0000-0002-8630-7024

(b). *Magister en docencia de las matemáticas*, Universidad Pedagógica Nacional; Colegio Carlos Albán Holguín.

(c). *Magister en docencia de las matemáticas*, Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

pedagógicas que representaron principios básicos para nuestra visualización del diseño de tal intervención y su puesta en acción en el aula. La promoción de la práctica matemática de representar numéricamente la estructura figural que se percibe, surgió como principio pedagógico central, dado el crucial rol que tal representación juega en el proceso de generalizar patrones.

Palabras clave: Estructura matemática; representación numérica; pensamiento estructural; generalización y desarrollo de pensamiento algebraico.

Representing numerically the perceived figural structure: A mathematical practice that in a pattern-generalisation process may need early support

Abstract

We explored a group of Grade-8 children's awareness of mathematical structure through a sequence of counting tasks, with a view to identifying a reference point for the design of a pedagogical intervention aimed at fostering the development of algebraic thinking through an emphasis on the identification of mathematical structure. From the responses of several children to an initial and simple counting task, an interesting way of counting emerged: "Counting to form L shapes"—a proposal from the children that attested to their *potentialities* to create figural structures as pattern generators; however, in their attempt to identify the pattern, they showed a tendency to produce empirical rules of computation with no attention to the structure they themselves had created. We share a pedagogical insight, gained through reflection on the findings, to be considered as a central principle for the pedagogical intervention: The need to promote, from an early age, the mathematical practice of *representing numerically* the figural structures that have been perceived or imposed on a problem-situation, given its crucial role in the development of pattern-generalisation processes.

Keywords: mathematical structure, numerical-structure representation; structural thinking, generalising and thinking algebraically.

1. Introducción

Antes de iniciar su etapa escolar, los niños han desplegado el poder natural para identificar regularidad, y darle sentido matemático al mundo

que los rodea (Mason, 1999; Mason, Graham y Johnstom-Wilder, 2005). La escuela, por tanto, tiene la tarea de apoyar e impulsar de manera efectiva la continuación del desarrollo de estas potencialidades de los niños (Agudelo-Valderrama, 2014) ya que, según advierten muchos autores (e.g., Steen, 1990; Cuoco, Goldember y Mark, 1996; Mason, Graham, Pimm y Gowar, 2014), detectar regularidad y patrón, y expresar generalidad son capacidades centrales en el desarrollo del pensamiento algebraico, esto es, del pensamiento matemático. Identificar regularidad y patrón, y expresar generalidad, requiere centrar la atención en la forma como los elementos o las cantidades/las variables involucradas en una situación o tarea matemática dada se relacionan, y sustentar la validez de la relación identificada mediante la descripción de la estructura subyacente en la situación (Venkat, Askew, Watson y Mason, 2019), esto es, requiere centrar la atención en las estructuras matemáticas que gobiernan las relaciones entre las cantidades que operan en situaciones matemáticas que se están explorando (Agudelo-Valderrama, Clarke y Bishop, 2007). La identificación de regularidad y patrón puede ser promovida en cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: en el contexto numérico, en el geométrico o en el manejo de datos, y no solamente en el trabajo del aula de matemáticas sino en muchos contextos del mundo y la vida cotidiana de las personas. En el trabajo escolar temprano con números se hace necesario apoyar a los niños para que centren la atención en las relaciones numéricas y las propiedades de las operaciones que realizan, más que en la realización de cálculos para encontrar respuestas correctas, si se pretende promover la construcción de bases sólidas en el aprendizaje de la aritmética (Carpenter, Levi, Franke y Koehler 2005) y el desarrollo del pensamiento algebraico temprano.

Cuando en su trabajo aritmético, los niños no son apoyados para que desarrollen el hábito de centrar la atención en aspectos estructurales inherentes en los números con los que operan, e.g., en formas de descomponerlos o recomponerlos—y en las propiedades básicas de las operaciones que realizan con estos, como la conmutatividad y la asociatividad de ciertas operaciones—no reconocen la estructura aritmética presente en estas, pues no han desarrollado conciencia de las relaciones numéricas y operacionales que enuncian tales propiedades aunque verbalicen sus definiciones; como una consecuencia se observa que muchos niños identifican el signo igual como un comando para hacer una operación y dar una respuesta, y no como un signo relacional que expresa equivalencia entre expresiones, lo cual se convierte en un obstáculo cognitivo para el desarrollo del pensamiento algebraico. Pero los niños que son apoyados para que desarrollen el *hábito mental* de centrar atención en aspectos estructurales inherentes en los números y las

operaciones que con estos realizan, desarrollan capacidades para detectar o para imponer regularidad y patrón en diversas tareas matemáticas. Stephens y colegas¹ han ofrecido evidencias de las habilidades de niños de los grados 6° y 7° (de varios países, Brasil incluido) que, usando su pensamiento estructural para solucionar ciertos tipos de ecuaciones como las presentadas a continuación, construyen generalizaciones sobre las relaciones cuantitativas que identificaron en estas.

Tipo I: $48 \times 2,5 = \square \quad 10$

Tipo II: $5 \times \square = 10 \times \square$
 Caja A Caja B

Al solucionar la ecuación Tipo I, muchos niños consideraron la ecuación “como un todo” para identificar el número a colocar en la caja vacía; identificaron las cantidades significativas mediante su reconocimiento de las operaciones a través de las cuales estas cantidades podían relacionarse, i. e., identificaron que 2,5 y 10 podían relacionarse mediante la multiplicación $2,5 \times 4 = 10$, y razonaron que ‘para que los dos componentes de la ecuación fueran equivalentes, 48 tenía que dividirse por 4 para obtener 12 (Stephens, 2008; Stephens y Ribeiro, 2012). Los niños que usaron su pensamiento estructural para solucionar la ecuación Tipo I, aplicaron su comprensión de *equivalencia* y *compensación*, que habían mostrado al abordar la expresión Tipo I, para generalizar la relación cuantitativa que identificaron en la expresión Tipo II.

La identificación de estructura en el contexto aritmético se mantiene como componente central en la identificación de patrones figurales, pues es a través de una interacción dinámica (i.e., un ir y venir) entre el razonamiento aritmético y el figural como se puede acceder a la identificación de una estructura que subyace en una secuencia figural para, luego, producir la regla general (e.g, Kieran, 2018; Radford, 2010). Sin embargo, existe una diferencia entre la identificación de estructura en aritmética y la identificación de estructura en patrones figurales: mientras en aritmética, la estructura a identificar es *inherente* a los números y las operaciones numéricas (Kieran, 2018, Mason, et al., 2009), en la identificación de patrón figural se requiere de la búsqueda de una regularidad, con base en la cual se identifica o se impone una cierta estructura. En la actividad de identificación de patrones figurales,

¹ e.g., Stephens y Ribeiro (2012) Stephens y Wang (2008).

normalmente se les presenta a los niños alguna o algunas de las figuras de una secuencia con la expectativa de que encuentren una regla general que exprese una relación entre un término de la secuencia y su posición en esta, de tal manera que dicha relación esté presente en todos los términos de la secuencia, esto es, se requiere que con base en la identificación de una relación matemática entre ciertos términos y su posición en la secuencia se construya una generalización que describa un término cualquiera n ; consecuentemente, la tarea consiste en descubrir y comunicar una estructura matemática que se percibe como subyacente en la secuencia.

Este artículo surge de un trabajo de exploración de las ideas matemáticas de un grupo de niños de Grado 8, desarrollado con la intención de obtener información que iluminara el diseño de una intervención pedagógica que se proponía promover el desarrollo de pensamiento algebraico a través de un énfasis en la identificación de estructura matemática. La concepción de este trabajo emanó de nuestro enfoque pedagógico que, en sintonía con Steffe y Wiegel (1992) y Stenhouse (1991), privilegia un trabajo de aula anclado en el desarrollo de *ciclos de indagación* del pensamiento de los niños, y *reflexión*, para así tomar decisiones informadas sobre la enseñanza. La secuencia de actividades a través de la cual se exploró el nivel de atención, por parte de los niños, a aspectos estructurales inmersos en situaciones matemáticas dadas, y los resultados de su aplicación, se presentan en las Secciones 2 y 3. Las profundizaciones alcanzadas a través del desarrollo del trabajo, que señalaron elementos importantes a tener en cuenta en el diseño y puesta en acción de la intervención prevista son el objeto de la Sección 4. En dicha sección compartimos una visualización—que, ante el análisis de las producciones de los niños, surgió de manera inmediata—sobre una forma de apoyar, en el aula, el progreso de estos niños en sus procesos de desarrollo del pensamiento estructural, a partir de sus mismas producciones.

2. Contexto

El trabajo que reportamos en esta publicación se desarrolló con un grupo de 16 niños de Grado 8° de un colegio de Ciudad Bolívar (Bogotá) que atiende a comunidades en condición de desplazamiento y con marcadas dificultades socioeconómicas. Su realización en el aula de los niños fue apoyada administrativamente por su profesor de matemáticas y el rector del colegio. Subrayamos el gran entusiasmo con que los niños de este grupo se involucraron en el desarrollo de las actividades matemáticas que les propusimos.

La secuencia de trabajo y exploración del pensamiento estructural de los niños. La exploración del pensamiento estructural de los niños inició con el desarrollo de una actividad básica de conteo (ver la Figura 1). De las respuestas de los niños a esta actividad surgió la estrategia de “Contar en L”, estrategia que se convirtió en foco de atención de una nueva actividad (ver la Figura 2) y, así se conformó la “secuencia” de trabajo, descrita en esta publicación, que fue desarrollada con el grupo de niños en dos sesiones, cada una de 90 minutos.

La actividad básica de conteo: El contexto en el que surgió la estrategia de “contar en L”. Debido a la identificación de un limitado conocimiento aritmético elemental, por parte de la mayoría de niños de este grupo, en los resultados de una exploración de su pensamiento numérico—realizada tres semanas antes del desarrollo del trabajo que aquí reportamos (ver Saavedra y Tocarruncho, 2018)—la actividad básica e inicial de conteo fue propuesta al grupo de niños con el ánimo de observar sus formas de contar y de representar los procedimientos que propusieran. La actividad fue diseñada intencionalmente bajo nuestra asunción que las representaciones numéricas de las formas o procedimientos que los niños usaran para el conteo podrían representar un recurso para que centraran la atención en propiedades básicas de las operaciones aritméticas que utilizaran. Sin embargo, como se describe más adelante, las estrategias de conteo que propusieron varios niños evidenciaron sus *potencialidades* para crear estructuras visuales generadoras de patrones. Consecuentemente, se creó en nosotros una urgencia de continuar explorando el pensamiento estructural de estos niños en el contexto de una de las estructuras figúrales que ellos mismos habían propuesto; así surgió la actividad de “Conteo en L” que fue desarrollada en una sesión subsiguiente.

3. Las producciones de los niños durante el desarrollo de la secuencia de actividades, foco de atención en esta publicación

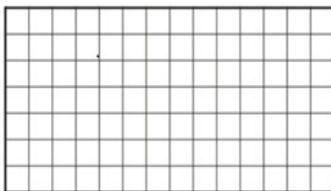
Para efectos de reporte, distinguimos *cuatro* momentos principales que se dieron durante la secuencia de trabajo: los Momentos 1 y 2 en la primera sesión, y los Momentos 3 y 4 en la segunda sesión, como se describen a continuación.

Momento 1: los niños abordaron la actividad básica de conteo, que en sus hojas de trabajo [HT] se les presentó como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Tarea básica e inicial de conteo

ACTIVIDAD I

- a) ¿Cuántos cuadritos hay en el rectángulo que se presenta a continuación?
- b) Explicanos cómo contaste para dar respuesta al punto anterior.
- c) ¿Podrías contar los cuadritos de otra u otras maneras ? Explicanos cómo lo harías.



Momento 2: los niños presentaron sus estrategias de conteo a todo el grupo, explicándolas brevemente, con la orientación de quien se encargó de dirigir la primera sesión (uno de los autores).

Momentos 3: los niños examinaron y explicaron la estrategia de conteo en L (ver la Figura 2, Primera parte), describiendo qué les llamaba la atención, y por qué.

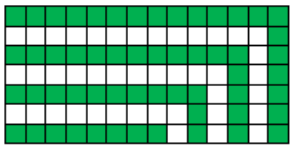
Momento 4: los niños usaron el conteo en L para contar el número de cuadritos de las Figuras M y P (Figura 2, segunda parte), advertidos que el valor del lado del cuadrado P sería de su propia escogencia. Se les solicitó, explícitamente; “representar numéricamente el método de conteo”, esto es, que usando números representarían la forma como contaban (en L). Con esta solicitud se buscaba ver si los niños reconocían una regularidad en las cadenas de sumandos que se formaban al hacer el conteo en Ls para las diferentes cuadrículas, y cómo comunicaban ese reconocimiento.

Figura 2. Hojas de Trabajo de la actividad de ‘Conteo en L’

IDENTIFICANDO FORMAS DE CONTAR

¿Recuerdas la actividad donde se pedía contar los cuadritos que hay en un rectángulo de 14×7 ?

La figura que presentamos a continuación muestra la estrategia que utilizó uno de tus compañeros para contar los cuadros del rectángulo.



$14 + 6$
 $+ 13 + 5$
 $+ 12 + \dots$

ACTIVIDAD
 En la actividad de hoy nos interesa que centres tu atención en la forma de contar, más que en el resultado de contar todos los cuadritos.

a). En el recuadro anterior, continúa escribiendo todos los sumandos (números) que hacen falta para indicar la manera como tu compañero realizó el conteo total.

b). Explica con tus propias palabras lo que identificas en la estrategia de conteo de los cuadritos que empleó tu compañero.

Primera parte

Figura M

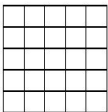


Figura P



Segunda parte

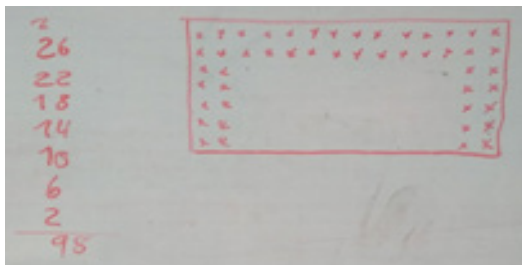
3.1. Estableciendo formas de contar

Durante el *Momento 1* los niños abordaron la tarea de manera individual en su HT, empezando a contestar, una vez se había establecido que ellos tenían claro qué era lo que se les estaba preguntando. Después de recolectadas las HT, los niños contaron con un espacio de 20 minutos para discutir sus estrategias de conteo con su compañero/a de lado. Durante el *Momento 2*, desde sus puestos, cada uno de los niños describió, para todo el grupo, una

de sus estrategias, “la que consideraran más eficiente” (les había sugerido el profesor orientador). Las formas más frecuentes de conteo, registradas en las HT fueron: (a) El número de cuadritos de cada fila, sumado 7 veces’ (10 niños). (b) Multiplicando el número de cuadritos de una fila por el de una columna’ (4 niños). (c) Contando en forma de L, pero volteada (4 niños). (d) Contando en forma de C, pero volteada (2 niños).

Carlos² manifestó que él quería pasar al tablero para mostrar la estrategia que él y su compañero habían acordado. En el tablero, Carlos hizo una representación diagramática y numérica, mostrando los números que había obtenido, pero no ofreció suficiente explicación. Cuando el profesor preguntó al grupo si alguien quería explicar lo que Carlos había registrado en el tablero, Andrés levantó la mano, diciendo “yo”, y se desarrolló el diálogo que se muestra en la Figura 3:

Figura 3. Representación de Carlos en el tablero para mostrar su forma de contar (tomada de Saavedra y Tocarruncho, 2018)



(A: Andrés; C: Carlos; P: profesor)

A: Carlos comenzó a contar hacia abajo formando como una C, pero volteada.

C: Sólo conté dos veces porque la [C] más grande daba 26 y la segunda 22.

P: ¿Y? [corto silencio] ¿No contó más?

C: No, porque me di cuenta que los números disminuían cada vez de a 4 cuadritos.

P: ¿Cuántas Cs eran?

C: [Carlos contó] 26, 22, 18, 14, 10, 6 y la última 2.

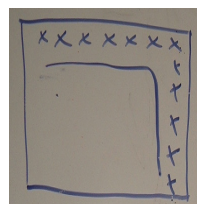
No había terminado de contestar Carlos, cuando Ramiro irrumpió diciendo: “Yo hice algo parecido”. Desde su puesto, Ramiro explicó que

² Los nombres de los niños han sido cambiados para resguardar su identidad.

él y su compañero habían unido “la fila de arriba con la columna más larga para contar, como formando una L, pero también volteada”. En uno de los rectángulos vacíos que el profesor había dibujado en una sección del tablero, Ramiro (a solicitud del profesor) pasó, y con su dedo señaló cómo era una L volteada, y continuó diciendo: “El primer resultado nos dio 20; luego cogimos las filas y las columnas de más adentro y nos dimos cuenta que los resultados se fueron disminuyendo de 2 en 2, hasta llegar a 8, y luego sumamos todos los resultados y nos dio 98”. Se consideró y discutió si el caso del último sumando resultante (el 8) representaba un conteo en L, y se aceptó que este representaba una L, pues, según Ramiro, “[era] una L de $8 + 0$ ”. En la Figura 4 se muestra la respuesta de Ramiro en su HT, lo mismo que la L que señaló con el dedo en el tablero—y que el profesor delineó con marcador, adicionando marcas similares a las que Carlos había usado para explicar el conteo en C.

Figura 4. Estrategia de conteo en L, explicada por Ramiro, y registrada por otros 3 niños en sus HT

3.
 20. Sumamos una fila y una columna y la contamos. El primer re-
 sultado nos dio 20 luego cogimos las filas y las colum-
 nas de más adentro y nos dimos cuenta que se fue-
 ron disminuyendo de 2 en 2 los resultados hasta llegar a
 8. Y luego sumamos todos los resultados y los sumamos
 98 y nos dio 98.



Explicación de Ramiro sobre su conteo “en Ls

La “L volteada” señalada por Ramiro

En la formulación de las estrategias descritas por Carlos y Ramiro (en representación de sus compañeros) observamos varios niveles de atención por parte de ellos, evidentes en su razonamiento, al haber considerado los componentes espaciales (filas y columnas) de la cuadrícula dada para crear una forma estructurada (una estructura espacial) para contar los cuadrillos. Se observa un nivel de atención para organizar los cuadrillos como lo hicieron (en forma de C y de L) y otro nivel de atención para identificar la regularidad numérica que se había creado, y estaban comunicando *en lenguaje natural* como una *regla de procedimiento*, para hallar el número de cuadrillos de la cuadrícula de 14×7 . Sin embargo, también observamos que para representar sus formas de contar no escribían igualdades numéricas sino columnas de los sumandos que obtenían, para hacer la operación—observación que nos señaló la necesidad de solicitarles explícitamente, en subsiguientes momentos, que escribieran igualdades numéricas para representar la forma de contar. Ante el entusiasmo que se generó en el grupo por la estrategia de contar en

L, con el consentimiento de su profesor del colegio, se acordó con el grupo de niños, realizar una sesión de trabajo *extra* (i.e., fuera del horario habitual de clase) para continuar examinando la estrategia de contar en L.

3.2. Enfocando y usando la estrategia de “Contar en L”

Como se muestra en la Figura 2, la actividad de contar en L se dividió en dos partes. La primera parte pedía re-examinar y explicar la estrategia de conteo en L, que Ramiro había presentado, y describir qué observaban al hacer el conteo y les llamaba la atención. La segunda parte pedía usar dicha la estrategia para contar el número de cuadritos de las Figuras M y P, impresa en sus HT, y escribir numéricas que representaran la forma como hacían el conteo para cada figura. En los siguientes párrafos presentamos un resumen de las respuestas registradas por los niños en las HT, complementadas en algunos apartes de explicaciones específicas que ellos dieron, de acuerdo con las preguntas que les hacíamos durante cortas interacciones con ellos.

Respuestas para la primera parte de la actividad

Las respuestas de los 13 niños que asistieron a la segunda sesión—sesión que tuvo lugar en horario extra clase—muestran descripciones de la estrategia de conteo de las Ls, usando registros numéricos correspondientes a cada conteo en L, y explicaciones de la razón por la que al contar los cuadritos de las filas se estaba incluyendo un cuadro de la columna, disminuyéndose así, en 2, cada sumando que resultaba al contar en L. Seis niños empezaron a considerar el conteo en Ls para los casos de otras cuadrículas, aunque ninguno se refirió a la consideración del número de Ls que resultarían.

Respuestas para la segunda parte de la actividad

Todos los niños realizaron los conteos utilizando la estrategia de las Ls para los dos cuadrados M y P de manera correcta, pero la mayoría de ellos evidenció una tendencia a abandonar rápidamente su atención de lo figural para centrarse en determinar una regla de la mecánica a seguir en el conteo, ignorando la solicitud expresa de representar numéricamente, “escribir igualdades numéricas” que mostraran el método de conteo en L. La motivación por lo que estaban realizando, y la algarabía al compartir sus respuestas con su compañero/a de lado se continuó observando durante el espacio que se dio, una vez se recolectaron sus HT. Describimos a continuación los dos subgrupos de respuestas a la segunda parte de la actividad, de acuerdo con el foco o centro de atención que privilegiaron.

Subgrupo 1

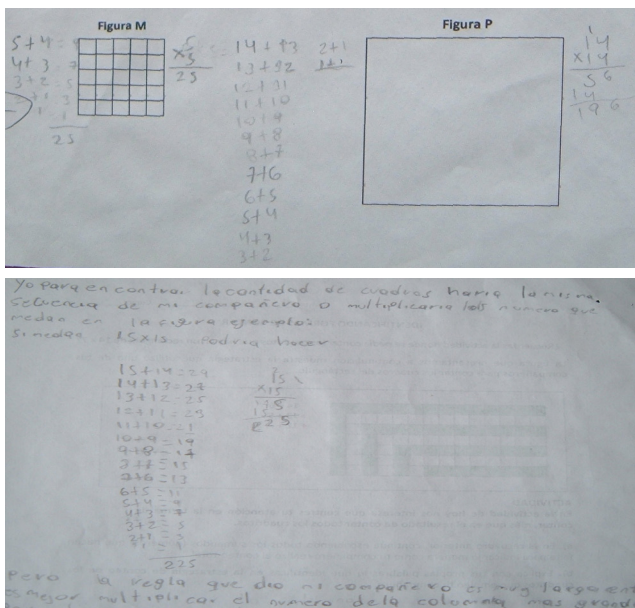
Centro de atención: ‘Establecer una regla de la mecánica a seguir en el conteo en Ls sin atender a las relaciones numéricas subyacentes’. Según lo registrado en las HT, el foco de atención de un subgrupo de 9 niños estuvo en establecer la mecánica operacional de la estrategia de conteo, que describieron con palabras anotando que esta se cumplía para cualquier ‘cuadrado’ sin atender a la solicitud de escribir una igualdad que representara la forma de contar, de acuerdo con lo que mostraban las L en las cuadrículas. En cambio de prestar atención a la forma de contar para representarla, estos niños centraron la atención en el resultado del conteo. Las siguientes respuestas ilustran la forma como estos 9 niños, de manera general, abordaron esta parte de la actividad, una vez, habían registrado la lista de sumandos resultantes del conteo en Ls, tanto para el cuadrado M como par el P: “Ya no es necesario tener los cuadritos [para contar]” (María). Luis solamente escribió: “Ni siquiera hay que contar . . .”. Derly, anotó: “. . . para cualquier número [que tenga la cuadrícula] uno ya sabe porque al contar se resta 1 a la fila y a la columna, y los sumandos disminuyen de 2 en 2”. Marcos registró, “con conseguir el primero conseguimos los demás porque van disminuyendo de 2 en 2”, pero no explicó más; y Ramiro: “yo no me pondría a contar, sino solo le restaría 2 a cada número, cuando tenga el primero”. Kevin tampoco mostró atención a lo que se había solicitado; después de escribir, en columna, una lista de sumandos correspondiente al cuadrado vacío P—para el que consideró que fuera, primero, de 14×14 y, luego, de 15×15 —contrastó los resultados haciendo multiplicaciones, y subrayó que “esa forma de contar [era] muy larga, y [era] mejor multiplicar” (ver la Figura 5). Entendemos que con las multiplicaciones que hizo implícitamente estaba queriendo comunicar que esa era otra forma de contar que mostraba que la cadena de sumandos del conteo por Ls era correcta.

Figura 5. Las respuestas de Kevin a la segunda parte de la actividad de conteo en L

“Yo para encontrar la cantidad de cuadros haría la misma secuencia de mi compañero, o multiplicaría los números que me dan en la figura, ejemplo:

....

Pero la regla que dio mi compañero es muy larga entonces es mejor multiplicar”.



Las explicaciones que varios niños ofrecieron a preguntas puntuales, que individualmente les hicimos, durante el espacio de tiempo que usaron para contestar la segunda parte de la actividad, mostraban evidencia de su perspectiva computacional y forma de saber aritmética—forma que, asumimos, eclipsaba la necesidad e importancia de “representar” numéricamente lo que decían ver en las cuadrículas. Los siguientes son ejemplos de las respuestas de algunos niños a la pregunta, “¿Qué expresión numérica escribes para mostrarle a alguien que contaste en Ls, y que contaste bien?: “. . . pues está bien [mi conteo] porque sí da”, “. . . “Da el mismo resultado”; “está bien porque da 25” (Notas de campo).

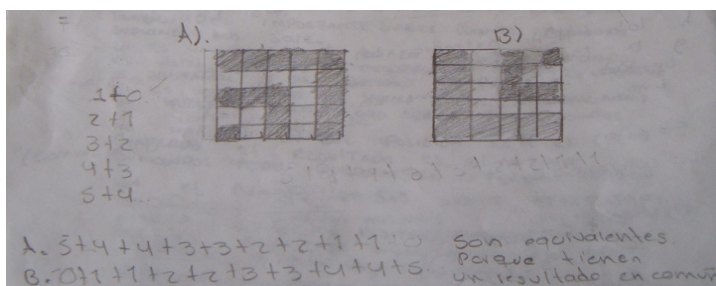
Subgrupo 2

Centro de atención: ‘Ilustrar la conmutatividad de la adición por medio de representaciones numérico-figurales para una cuadrícula específica’. Los otros 4 niños, usando la cuadrícula de 5×5 , dedicaron atención a mostrar que el método de conteo en Ls se mantenía sin importar la dirección que tomara la L en la cuadrícula, registrando expresiones numéricas representativas para argumentar que el valor de los sumandos obtenidos era el mismo aunque se cambiara la dirección de las Ls para el conteo.

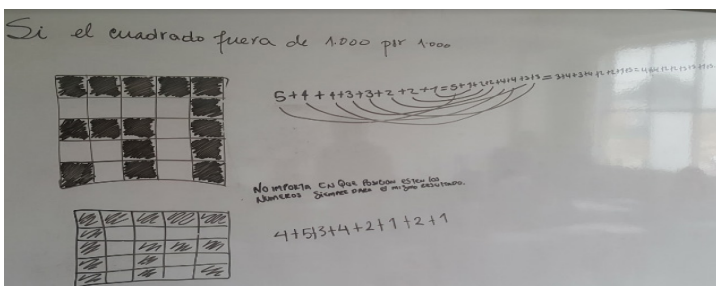
Carlos consideró dos formas (A y B) de orientar las Ls en la cuadrícula de 5×5 (ver la Figura 6); registró los sumandos correspondientes para cada figura, contando desde el vértice inferior izquierdo de la cuadrícula, para ambos casos, y concluyó: “son equivalentes porque tienen un resultado común”. Nicole—quien pasó al tablero durante el espacio de socialización de las respuestas, queriendo compartir lo que ella había hecho (ver la Figura 6)—explicó que al considerar otra forma de “poner la L”, las igualdades obtenidas daban el mismo resultado, lo que mostraba que “el conteo e[ra] correcto”.

Figura 6. Respuestas de Carlos y Nicole a la segunda parte de la actividad de conteo en L

Respuesta
de Carlos

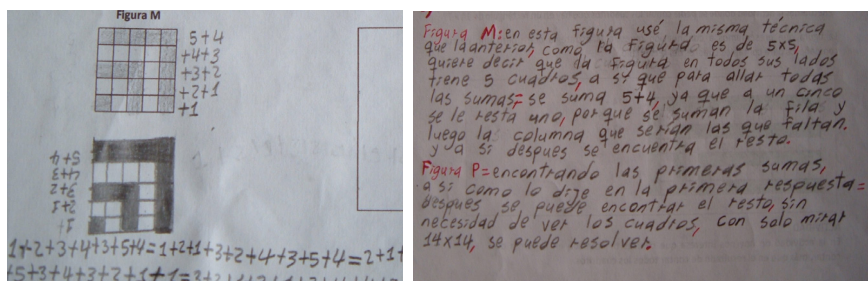


Respuesta
de Nicole



Andrés volteó verticalmente la hoja para contar y, luego escribir los números del conteo, empezando por “1” para el cuadrado del vértice inferior izquierdo del cuadrado, como se puede ver en la Figura 7; escribió una cadena de igualdades en las que cambió el orden de los sumandos obtenidos; también escribió, “Como la figura es de 5×5 , quiere decir que la figura en todos su lados tiene 5 cuadros . . .”; encontrando las primeras sumas . . . se puede encontrar el resto sin necesidad de ver los cuadros”.

Figura 7. Las respuestas de Andrés a la segunda parte de la actividad de conteo en L

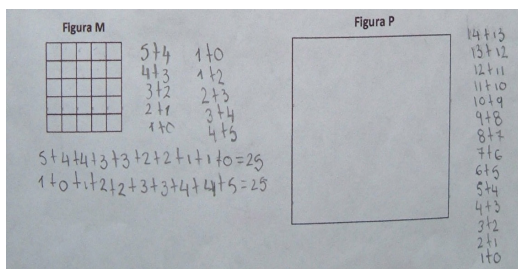


Reconocemos el interés y potencialidades de Carlos, Andrés y Nicole al centrar atención en usar su conocimiento de la conmutatividad de la adición, examinando diferentes orientaciones de la L en la cuadrícula de 5×5 ; sin embargo, en su afán por destacar la equivalencia en los resultados al cambiar el orden de los sumandos, cerraron la oportunidad para observar la estructura de los números obtenidos para cada L y, además, para examinar similitudes y/o diferencias, entre los números obtenidos para Ls, cuando las dimensiones del cuadrado cambian (e.g., para el caso del cuadrado P).

Iván tomó una dirección diferente a la de sus compañeros, pues no mostró preocupación por reportar una regla procedimental para el conteo y, en cambio, dedicó su atención al examen de regularidades numéricas en las cuadrículas, ofreciendo un análisis sobre el comportamiento de uno de los sumandos que describe cada L, al contar, en los cuadrados M y P, para concluir que el número de Ls obtenidas corresponde al número de filas (ver la Figura 8). A la pregunta, “¿Cómo sabes cuántas Ls son en cada cuadrícula”, Iván, señalando con el lápiz la columna de números que van desde el 14 hasta el 1, y apuntando al 14, respondió: “¿En este? ¡Pues 14!” (Notas de campo). Podemos especular que si Iván hubiese tenido más espacio, o si se le hubiera planteado una pregunta de apoyo para que examinara la estructura de los números *que representan* cada L en las igualdades que escribió, (i.e., no las adiciones indicadas sino lo que lo que tales adiciones representaban, (9, 7, 5, . . .)), hubiera empezado a contrastar los resultados para cada cuadrícula, y a notar lo que cambia y lo que se mantiene constante en el conteo en Ls, al variar las dimensiones de los cuadrados.

Figura 8. Parte de las respuestas de Iván a la segunda parte de la actividad de conteo en L

Iván escribió los números correspondientes a cada L (en la Figura P), alineándolos verticalmente, de tal forma que se podía ver una columna de números que va, ordenadamente, de 14 a 1; lo mismo hizo para la figura M, para la que, luego de considerar dos orientaciones para la L, registró correspondientes igualdades representativas.



4. Observaciones y reflexiones pedagógicas que surgieron como referentes básicos para la intervención pedagógica a ser diseñada

Nuestras decisiones sobre la secuencia de actividades a través de la cual realizamos la exploración de las ideas matemáticas de este grupo de niños estuvieron orientadas por nuestra perspectiva pedagógica de tratar de entender y “aprender sus matemáticas” (Steffe, 1991), de valorar sus iniciativas y ‘lo que pueden hacer con lo que saben’; de aquí que la actividad de conteo en L se diseñó a partir de sus respuestas a la actividad inicial dada. Nuestra expectativa no estaba en que estos niños identificaran el patrón del conteo en Ls, y lo expresaran como una generalización, pero sí esperábamos que, dado su nivel escolar, produjeran representaciones matemáticas de las relaciones numéricas plasmadas en la estructura figural de cada cuadrícula descompuesta en grupos (en Ls), y que (implícitamente) ellos decían ver. En el contexto específico del conteo en L, propuesto por ellos, tales representaciones ofrecerían ideas sobre la estructura de los números representativos de cada L—representaciones que, presumimos, facilitaría el reconocimiento de lo que *cambia* y lo que no cambia (e.g., en cuanto al número de L resultantes) al considerar cuadrículas de diferentes dimensiones, esto es, al empezar a considerar estructura en un patrón figural. Más aún, dichas representaciones, además de constituir una “herramienta de comunicación” (Schliemann, Carraher y Teixidor-i-Bigas, 2022), representan una herramienta de pensamiento que apoya el desarrollo de nuevos razonamientos y clarificaciones, pues “pensamos con los signos” (Radford, 2010) y, muchas veces, de la representación matemática de una idea resulta el descubrimiento de un patrón que no hubiese sido percibido

si tal representación no se hubiese hecho (National Research Council-NRC, 2008); pero, según las evidencias, en la aritmética de estos niños no se atiende a la estructura de los números con los que se opera ni a las relaciones entre los elementos que están involucrados en una situación o tarea matemática. Usando palabras con las que Nunes, Schliemann, y Carraher (1993) describieron las habilidades aritméticas de niños brasileños que no habían asistido a la escuela, la gran mayoría de este grupo de niños de Grado 8 evidenció “habilidades aritméticas verbales” o de una “aritmética informal”, que centra la atención en el cómputo, y no en el dominio de propiedades básicas de los números y sus operaciones—propiedades que son comunicadas por medio de representaciones matemáticas escritas y el uso relacional del signo igual.

La tendencia de muchos niños a establecer reglas procedimentales para encontrar valores determinados al abordar situaciones-problema, sin atender a la forma como se relacionan las cantidades involucradas ha sido identificada por la investigación como la principal fuente de dificultad en el desarrollo de la actividades de identificación de patrones y el desarrollo de un pensamiento algebraico, pero en el caso de este grupo de niños de Grado 8 se identificó un factor adicional: No considerar relevante la acción de *representar matemáticamente* las relaciones numéricas y operaciones aritméticas realizadas, en razón a lo que decían ver en las estructuras figurales cuando contaban los cuadritos. Esta observación fue preocupante para nosotros, especialmente porque en Grado 8, según los contenidos curriculares institucionales en Colombia, el trabajo a desarrollar gira alrededor de la identificación y uso de estructura en expresiones representadas alfanuméricamente. Consecuentemente, apoyar el desarrollo de capacidades, por parte de estos niños, para que al abordar cualquier situación-problema o tarea matemática centraran atención en el aspecto estructural involucrado, y lo representaran matemáticamente—un reto considerable—se constituyó en el propósito central que orientaría el diseño de la intervención prevista.

De manera general, para la intervención pedagógica a diseñar, se consideró indispensable desarrollar un trabajo de aula con este grupo de niños de Grado 8 para que empezaran a movilizar su pensamiento numérico desde su perspectiva de la aritmética *verbal e informal* hacia un abordaje del trabajo matemático en el que *explícitamente* se atendiera a aspectos estructurales. Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se les propusieran necesitaban ofrecer espacios de trabajo colaborativo en el aula, con la clara intención de apoyar los niños para que:

- ❖ Empezaran a hacer un movimiento desde su conocimiento aritmético verbal e informal, motivado por la urgencia de hacer cálculos para dar respuestas correctas, hacia un conocimiento basado en la atención *explícita* (i.e., comunicada por medio de representaciones matemáticas escritas) a aspectos estructurales involucrados en las situaciones y tareas que abordaran
- ❖ Desarrollaran capacidades para analizar las situaciones matemáticas que abordaran, enfocando la atención en lo que es más significativo para su abordaje, esto es, en la identificación de elementos/cantidades claves operando en la situación y sus relaciones.
- ❖ Se involucraran activamente en el desarrollo de actividades en las que fueran apoyados para que coordinaran su atención entre lo estructural figural y su representación numérica, en la búsqueda de regularidad, cuando la situación-problema lo requiriera.

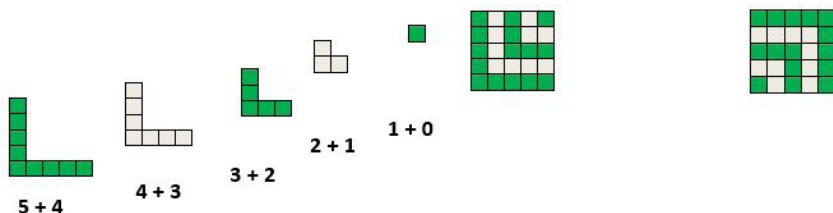
Una vez considerados los *enormes retos* implicados en los anteriores requerimientos para la actividad de aula, y conscientes de que para nuestra visualizada intervención pedagógica solo contaríamos con dos semanas de trabajo (4 sesiones de clase), inmediatamente empezamos a *visualizar* el uso de las producciones de los niños como recursos con los cuales se podría empezar a trabajar, en la meta de apoyar una movilización de los procesos de pensamiento computacional observados hacia un nivel que pudiera involucrar atención a aspectos estructurales. Utilizando la representación figural ofrecida por Carlos (referirse a la Figura 6), en los siguientes párrafos, y de manera simplificada, señalamos unos focos de atención o ‘Momentos’ específicos de trabajo, en posibles actividades de clase, que *creímos* podrían apoyar un primer avance en el desarrollo de procesos de percepción y representación de aspectos estructurales subyacentes en la situación. Compartimos esta primera visualización que surgió para la actividad, no por querer presentarla como un modelo ejemplar sino en el ánimo de atender a la riqueza de la estrategia de conteo en Ls propuesta por los mismos niños:

Foco de atención: Descomponer y re-componer simultáneamente lo figural y lo numérico

Retomar las representaciones de la cuadrícula de 5×5 , ofrecidas por algunos niños para la actividad de conteo en L, para involucrarlos en una

actividad que los llevara a ver la situación en los dos sentidos: *descomposición* y *recomposición* simultánea de elementos figurales y lo numéricos, y si fuere el caso, pidiéndole a los niños que trataran cada una de las Ls como si fuera movable (separable), como se sugiere en la Figura 9.

Figura 9. Reproducción de la respuesta de Carlos, y representación de una de las cuadrículas descompuesta.



Así como los niños habían *descompuesto* una cuadrícula dada en agrupaciones de cuadrillos formando Ls, para mostrar una forma particular de contarlos, ahora era necesario incitarlos a *recomponer* (volver a armar) la cuadrícula a partir del conjunto de Ls. Creímos que la verificación *experiencial* de *descomponer* y *recomponer* la cuadrícula—haciéndola explícita por medio de representaciones aritméticas convencionales—constituiría un foco de atención y razonamiento que es crucial en el desarrollo de percepción de la estructura subyacente en la estrategia de conteo por Ls, esto es, en el reconocimiento de la estructura numérica que representa la cuadrícula estructurada en Ls.

Foco de atención: Significado relacional del signo igual

El trabajo de descomposición y recomposición ya descrito habría de ser un contexto propicio para ayudar a los niños a establecer que, por ejemplo, $9 + 7 + 5 + 3 + 1$ es una expresión numérica que representan el número de cuadrillos de la cuadrícula de 5×5 y que, por tanto, $9 + 7 + 5 + 3 + 1$ es una de las muchas maneras en que (estructuralmente) 5×5 (ó 25) se puede descomponer. A partir de esta profundización se tendría un contexto propicio o necesario para pasar a representar las relaciones de igualdad correspondientes, de donde fácilmente se podría observar una regularidad que nos permite predecir el número de Ls que se forman en cuadrículas de lado n , y la naturaleza de los números que las representan:

$$5 \times 5 = 9 + 7 + 5 + 3 + 1$$

$$2 \times 2 = 3 + 1$$

$$9 \times 9 = 17 + 15 + 13 + 11 + 9 + 7 + 5 + 3 + 1$$

Foco de atención: Estructura de los números pares e impares

Habiéndose identificado y discutido un patrón, sería interesante pedirlos a los niños que plantearan una pregunta/una tarea para sus compañeros, e.g., en la que ya no se pediría contar en Ls una cuadrícula ($n \times n$) sino, al contrario: Encontrar la suma de los primeros números impares. A partir del registro y observación de las cadenas de sumandos representativos de la Ls (que los niños registraron como secuencias numéricas), por ejemplo, para los casos de las cuadrícula de 14×7 , y 14×14 (ver las Figuras 5 y 8), se abriría una discusión alrededor de sus respuestas a la pregunta:

“Qué es diferente y qué se mantiene igual en esas secuencias numéricas, y por qué”.

En el contexto de la discusión, de la que se esperaría el ofrecimiento de una variedad de ideas e interrogantes interesantes, apoyando el trabajo colaborativo de los niños, se orientarían hacia la consideración de la suma de números consecutivos y, consecuentemente de la estructura de números impares y pares.

Subrayamos que la puesta en acción en el aula de las actividades y la ruta de enseñanza que fueran finalmente definidas para la intervención pedagógica, continuarían representando un contexto para el desarrollo de ciclos de indagación y reflexión, pues como lo demuestra el trabajo que enfocamos en esta publicación, en el aula de clase, lo único que el profesor tiene claro es que sus intenciones para una actividad o tarea específica propuesta, no coinciden con las interpretaciones y formas de responder de los niños a esta.

Finalmente queremos remarcar que, más que compartir nuestra primera e inmediata visualización de un trabajo de aula en respuesta a las ideas matemáticas de estos niños, nuestra intención mayor en esta publicación estuvo en ofrecer una foto en la se puede observar la creatividad y potencialidades de este grupo de niños que, en medio de las desventajosas condiciones en las que viven sus comunidades, no han contado con el apoyo que se requeriría de la escuela para impulsar sus potencialidades de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Agudelo-Valderrama, C. (2014). Presentación de la segunda edición en español. En Mason, J., A. Graham., D. Pimm., y N. Gower, *Raíces del álgebra/Rutas hacia el álgebra*. pp. ix-xii. Ibagué: Universidad del Tolima
- Agudelo-Valderrama, C., Clarke, B., & Bishop, A. (2007). Explanations of attitudes to change: Colombian mathematics teachers' conceptions of the crucial determinants of their teaching practices of beginning algebra. *Journal of Mathematics Teacher education*, 10(2), 132-152. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9031-2>
- Bednarz, N., Kieran, C., y Lee, L. (1996). Approaches to Algebra: Perspectives for research and teaching. En N. Bednarz, C. Kieran y L. Lee (Eds.), *Approaches to Algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 3-12), The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Carpenter, T., Levi, L., Franke, M., y Koehler, J. (2005). Algebra in elementary school: Developing relational thinking. *ZDM*, 37(1), 53-59.
- Cuoco, A., Goldember, P., y Mark, J. (1996). Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 375-402.
- Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? En J. J. Kaput, D. W. Carraher, y M. L. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 5-17). New York: Routledge.
- Kieran, C. (2018). Seeking, using, and expressing structure in number and numerical operations: a fundamental path to developing early algebraic thinking. En C. Kieran (Ed.), *Teaching and learning algebraic thinking*

with 5 to 12 year-olds: The global evolution of an emerging field of research and practice (pp. 79-105), New York: Springer.

Kieran, C. (2004). Algebraic Thinking in the Early Grades: What Is It? *The Mathematics Educator*, 18(1), 139-151.

Mason, J. (1999). Incitación al estudiante para que use su capacidad natural de expresar generalidad: las secuencias de Tunja. *Revista EMA*, 4(3), 232-246.

Mason, J. (1996) Expressing Generality and Roots of Algebra. En N. Bednarz, C. Kieran, y L. Lee (Eds.), *Approaches to Algebra: Perspectives for Research and Teaching* (pp. 65-86), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Mason, J. H., Graham, A., Pimm, D. y Gowar, N. (2014). *Raíces del álgebra/ Rutas hacia el álgebra*. (Traducción al español y edición del original Roots of Algebra/Routes to Algebra, por Cecilia Agudelo-Valderrama). Ibagué: Universidad del Tolima.

Mason, J., Stephens, M., y Watson, A. (2009). Appreciating Mathematical Structure for All. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 21, 10-32.

Mason, J., Graham, A., y Johnston-Wilder, S (2009). *Developing thinking in algebra*. London: Sage Publication Inc.

National Research Council (2008). *Ready, Set, SCIENCE!: Putting Research to Work. In K-8 Science Classrooms*. Washington, DC: The National Academies Press.

Nunes, T., Schliemann, A., y Carraher, D. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. New York: Cambridge University Press.

Radford, L. (2010). Layers of generality and types of generalization in pattern activities. *PNA*, 4(2), 37-62.

Schliemann, A., Carraher, D., & Toxi Teixidor-i-Bigas, M. (2022). Teacher Development Structured Around Reasoning About Functions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(4), 793–816.

Steen, L. A. (1990). Pattern. En L. A. Steen (Ed.), *On the shoulders of giants: New approaches to numeracy* (pp. 1-10). Washington, D. C. National Academy Press.

- Steffe, L. (1991). The constructivist teaching experiment: Illustrations and implications. In E. von Glasersfeld(Ed.), *Radical constructivism in mathematics education*,(pp. 177-194). Kluwer: Dordrecht, The Netherlands
- Steffe, L., & Wiegel, H. (1992). On reforming practice in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 445-465.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stephens, M. (2008). Investigating some junctures in relational thinking: A study of Year 6 and Year 7 students from Australia and China. *Journal of Mathematics education*, 1(1), 28-39.
- Stephens, M., Wang, X. (2008). Investigating some junctures in relational thinking: A study of Year 6 and Year 7 students from Australia and China. *Journal of Mathematics education*, 1(1), 28-39.
- Stephens, M., Ribeiro, A. (2012). Working towards algebra: The importance of relational thinking. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 15(3), 373-402.
- Venkat, H., Askew, M., Watson, A., y Mason, J. (2019). Architecture of mathematical structure. *For the Learning of Mathematics*, 39, 13-17.

Estrategia de formación y producción transmedia para la televisión comunitaria del Tolima¹

Lizandro Angulo-Rincón²

Marisol Mesa-Galicia³

Diego Fabián Avendaño-Ramírez⁴

Resumen

Mediante la Ley 1978 de 2019 de Fomento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Ley 1834 de 2017 de Fomento de la Economía Creativa y Ley Naranja, se pretende promover la industria audiovisual e instalar internet 5G en el sector rural de Colombia. La televisión comunitaria del Tolima puede aprovechar los incentivos de estas normativas para producir contenidos transmedia y mejorar la conectividad a internet en las zonas alejadas del territorio nacional. Esta investigación, cuya financiación fue posible a que ganó una de las becas de narrativas digitales del Ministerio de Cultura y de la Vicerrectoría de Investigación-Creación, Innovación, Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima, tiene como objetivo crear una estrategia de formación y producción transmedia para la TV comunitaria del departamento del Tolima. Para ello, utiliza una metodología con enfoque cualitativo, diseño de investigación-acción y la aplicación de métodos como la cartografía social, entrevista a profundidad, grupo focal y etnografía digital. Los resultados y conclusiones apuntan a

¹ Proyecto financiado por la Vicerrectoría de Investigación-Creación, Innovación, Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima y el Ministerio de Cultura.

² Doctor en Comunicación por la Universidad del País Vasco (España), profesor asociado de la Universidad del Tolima, langulo@ut.edu.co lanri@hotmail.com teléfono 3164198435, dirección calle 8 3-55, apartamento 313, <https://orcid.org/0000-0001-8954-4116>

³ Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura por la Universidad del Tolima, profesora asistente de la Universidad del Tolima, mmesag@ut.edu.co marisol.mesa.galicia@gmail.com teléfono 3128803683, ht

⁴ Magíster en Comunicación Digital por la Universidad Pontificia Bolivariana, profesor catedrático de la Universidad del Tolima, dfavendanor@ut.edu.co teléfono 3204104808, h

que la estrategia de formación y producción debe incorporar contenidos como los de fundamentos conceptuales y legales de la TV comunitaria, emprendimiento digital y narrativa transmedia.

Palabras clave: televisión, comunidad, educación, producción audiovisual, Tolima.

Transmedia training and production strategy for community TV in Tolima

Abstract

Law 1978 from 2019, for the promotion of Information and Communications Technology, and Law 1834 from 2017, for the promotion of Creative Economy and Orange Law, intend to promote the audiovisual industry and install 5g internet in the rural area of Colombia. Community TV in the country can benefit from the incentives of this legislation to produce transmedia contents and improve the internet connectivity in the furthest areas of the national territory. This research project, whose financing was possible given that it won one of the digital narratives scholarship from the Ministry of Education and Vice-Rector for Research-Creation, Innovation, Extension and Social Projection of the University of Tolima, aims to create a transmedia training and production strategy for community TV in Tolima. For this, a methodology with a qualitative approach is used along with an action research design and the application of methods such as social cartography, in-depth interviews, focus group, and digital ethnography. The results and conclusions suggest that the training and production strategy must encompass contents such as conceptual and legal foundations of community TV, digital entrepreneurship, and transmedia narrative.

Key Words: television, community, education, audiovisual production, Tolima.

Introducción

El modelo de televisión comunitaria de Colombia ha sido reconocido en el mundo occidental por democratizar espectro electromagnético, procurar la inclusión social y ofrecer programación educativa y cultural más a tono con las necesidades de las localidades alejadas de las ciudades capitales (Angulo, 2021).

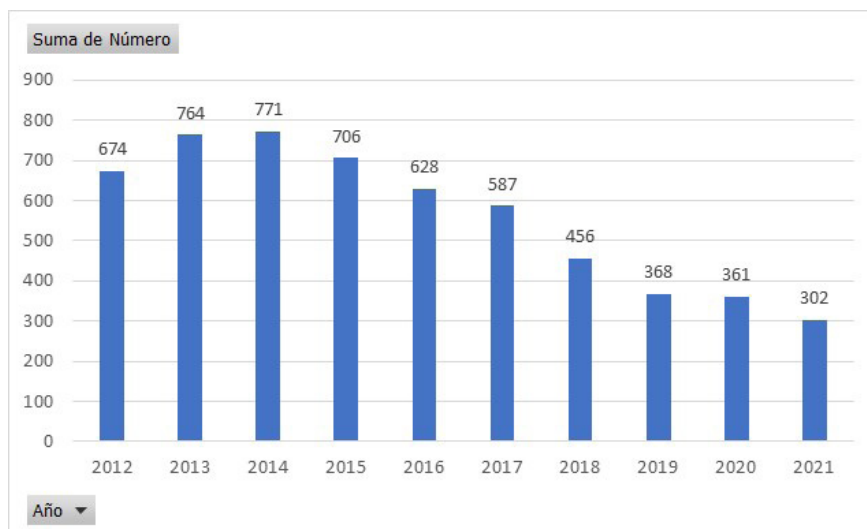
La televisión comunitaria contó con un incremento sostenido desde 2006 hasta situarse en 771 antenas en el país en el 2014 (Autoridad Nacional de Televisión, 2019)⁵, gracias al ya derogado Acuerdo 009 de 2006 (Autoridad Nacional de Televisión, 2006) que les permitía tener hasta 15 mil asociados, especialmente, ofertar siete canales codificados (los que pagan derechos de autor), un canal comunitario de cobertura municipal con énfasis educativo y cultural, canales incidentales (gratuitos) de forma indefinida, así como prestar el servicio de internet. Cabe destacar que la multiplicidad de canales de televisión comunitaria asegura unos contenidos próximos a las comunidades y, al mismo tiempo, que colectivos sociales desarrollen competencias expresivas (producción propia audiovisual) y organizacionales (administrar con eficiencia su propio medio de comunicación, con veedurías comunitarias) (Angulo et al., 2018).

Lamentablemente, a partir del año 2014 cuando existían 771 de ellas, con la vigencia de la Resolución 433 de 2013 (ya derogada) que reduce a seis mil el número de asociados, continúa restringiendo a siete el número de canales codificados que pueden ofertar, aumenta el número de horas de producción propia en función del tiempo que llevan funcionando -y no del número de habitantes del municipio donde operan, como lo planteaba el Acuerdo 009 de 2006- e incrementa el valor de los aportes que deben efectuar al sistema nacional de televisión para el financiamiento de la TV pública, estos sistemas comunitarios comenzaron su declive, a tal punto que en el 2021 sólo contaban con 302 televisiones de proximidad, como también se les denomina, es decir, una contracción acumulada del 61% (Dirección de Industrias de Comunicaciones, 2022) (ver figura). En el Tolima, en el 2019 existían 13 televisiones comunitarias, entre ellas la de Honda, Sebastián de Mariquita, TV Café de Planadas y Coovisión de Cajamarca, las cuales se toman de muestra en esta investigación⁶.

⁵ La Autoridad Nacional de Televisión fue liquidada en el pasado gobierno de Iván Duque Márquez. Sus funciones fueron asumidas por la Comisión de Regulación de las Comunicaciones y el Ministerio de las TIC de Colombia.

⁶ Sin embargo, para el 2021 las que siguen funcionando son las de TV Café de Planadas y Coovisión de Cajamarca. La de Honda y Sebastián de Mariquita lo hacen con más dificultades, según la Dirección de Industrias de Comunicaciones (2022).

Figura 1. Decrecimiento de las TV comunitarias en el periodo 2012-2021



Las repercusiones de este fenómeno han sido negativas para el sistema audiovisual colombiano, puesto que se han perdido fuentes y puestos de trabajo y las comunidades han dejado de participar en la producción, gestión y control de los contenidos locales de los canales comunitarios, con énfasis educativo y cultural. No obstante, medidas tomadas recientemente apuntan a recuperar y fortalecer estos medios audiovisuales, como la promulgación de la Ley 1978 de 2019 de Fomento de las TIC (Presidencia de la República, 2019) y la Ley 1834 de Fomento de la Economía Creativa y Ley Naranja. La Ley 1978 (Ministerio de las TIC, 2019), establece incentivos para que las televisiones comunitarias incursionen con más recursos en el ofrecimiento del servicio de internet, “así como a la promoción de servicios TIC comunitarios, que contribuyan desde la ciudadanía y las comunidades al cierre de la brecha digital, la remoción de barreras a los usos innovadores y la promoción de contenidos de interés público y educación integral” (Artículo 7). La ley de Fomento de la Economía Creativa y Ley Naranja, por su parte, estipula que el sector audiovisual, los contenidos multimediales, servicios audiovisuales interactivos y de información, entre otros, se constituyen en economías creativas (Artículo 2) y, por tanto, recibirán el apoyo del Gobierno Nacional para promover su visibilización y crecimiento, puesto que son generadoras de empleo de calidad, motor de desarrollo y fomentadoras del tejido social y humano, y de la identidad y la equidad (Artículo 3).

Adicionalmente, la vigente Resolución que reglamenta a estos sistemas comunitarios, la 650 de 2018 (Autoridad Nacional de Televisión, 2018) reduce sus costos operativos. Verbigracia, a pesar de conservar inamovible el número de asociados, el licenciatario comunitario puede justificar, ante la Comisión de Regulación de las Comunicaciones y el Ministerio de las TIC, una cantidad superior sin que supere la cobertura municipal. Esto implica tener más personas que pagan por ver este tipo de TV. También disminuye los pagos por compensación al sistema nacional de televisión de Colombia, con los que se financia la TV pública. Eso sí, no autoriza la oferta de más de siete canales codificados, con lo cual no puede competir con la televisión por suscripción cuya oferta no tiene tope.

Desde de este contexto, la investigación que aquí se presenta propone una estrategia de formación y producción transmedia para la televisión comunitaria del Tolima, en concordancia con las leyes en mención, de modo que se garantice su funcionamiento y sostenimiento de acuerdo con el nuevo panorama mediático. Para lo cual también es necesario diagnosticar las condiciones de producción transmedia de estos medios de proximidad del departamento y analizar su influencia en el territorio donde operan.

Estado de la cuestión

Televisión comunitaria

Para Márquez (2013), la TV comunitaria surge en América Latina en la segunda mitad del siglo pasado impulsados por la corriente liberadora que inspiró al subcontinente y como consecuencia de la penetración de las transnacionales de la información en el “Tercer Mundo”, la invasión cultural y la aniquilación de las identidades nacionales. En los años 60, Canadá se convierte en la nación pionera de la televisión comunitaria, con la transmisión de contenidos que valoran la identidad cultural de comunidades indígenas de su territorio, en tanto que a comienzos de los 70 en Estados Unidos estos sistemas elaboran programas que abogan por la libre expresión (Chaparro, 2002). En América Latina, las primeras experiencias se presentan en la década de los 80 con el propósito de promover la identidad cultural y el desarrollo socioeconómico de los pueblos (Noboa Auz et al., 2018).

Los fundamentos teóricos de la televisión comunitaria difieren de otras modalidades televisivas. Según Dagron (2019), es distinta de la Estatal toda vez que la TV comunitaria no es el *púlpito* donde los gobiernos se dan

propaganda, ni quiere convertirse en un *pulpo* como las cadenas comerciales interesadas por tener más anuncios y rating. Los sistemas comunitarios rescatan el *pálpito* de la comunidad, dando voz a las personas y a grupos de distinta naturaleza. Su incorporación al espectro audiovisual, se debe a la necesidad de democratizar la palabra en busca de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, con la participación de variados actores sociales (Toro Bravo et al., 2019).

Las televisiones comunitarias tienen otras condiciones técnicas, estéticas y periodísticas, con respecto a la televisión privada, por suscripción y, ahora, por internet, debido a que poseen maneras particulares de ver y narrar los hechos. Además, su programación propia está orientada a contenidos educativos y culturales, más afines con los intereses comunales. Estos sistemas construyen agendas ciudadanas, y al ser más próximas a las comunidades y televidentes hay mayor acierto en lo que la gente siente como de vital importancia para la discusión política. Esta cercanía se traduce en una alfabetización audiovisual, en la medida en que los colectivos aprenden a narrar con la imagen de formas heterogéneas, según sus necesidades, experticia y disponibilidad de recursos económicos (Parra, 2006).

El modelo colombiano es autosostenible, puesto que una comunidad organizada que crea su medio comunitario en el sistema cerrado puede ofertar a los asociados (quienes pagan una cuota mensual o bimestral) canales incidentales o gratuitos, codificados (los que pagan derechos de autor) y el canal comunitario por el que se emiten contenidos educativos y culturales, así como el servicio de internet.

Narrativa transmedia

Las nuevas narrativas constituyen un terreno semántico inestable que se fisura alrededor de términos de origen periodístico como multimedia y *crossmedia*; de procedencia comunicativa como plataformas múltiples y medios híbridos; y de origen económico como interacciones transmediales y mercancía intertextual (Scolari, 2013), conceptos que orientaron el surgimiento del término *storytelling* acuñado por el investigador norteamericano Henry Jenkins (2003), en la columna *Transmedia Storytelling*, quien afirmó que: “hemos entrado a una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales”.

Para Renó (2021), no obstante, el transmedia se diferencia con el crossmedia en que el primero la historia se expande con nuevos datos, nuevas historias, las cuales se publican en distintas plataformas y cuentan con procesos interactivos en los que el usuario tiene la oportunidad de consumir y producir contenidos; mientras que el segundo significa relatar la misma historia en distintas plataformas, como efectivamente lo hace la comunicación publicitaria.

Renó y Ruiz (2012), sugieren que lo interesante de los contenidos transmedia es que sean producidos por dispositivos móviles, como teléfonos móviles o celulares, tabletas y que el prosumidor se implique en el proceso, especialmente interactuando con el contenido a partir de los conceptos de interactividad. Entre tanto, Harvey (2015) aboga por una definición más amplia de narrativa transmedia que dé cuenta de las múltiples “narrativizaciones” interrelacionadas que pueden ocurrir a través de los medios de comunicación y por la identificación de los objetos de deseo de la audiencia para obtener de ella una implicación emocional, de modo que se les brinde una experiencia e interacción inmersiva en la órbita de las narrativas transmedia.

Formación transmedia

El concepto de formación transmedia está ligado al concepto de competencia narrativa, en el que subyacen distintos relatos posibles y los lectores tienen la capacidad de producir y recibir diversidad de historias mediadas por la tecnología digital (Sepúlveda, 2017). En la narrativa transmedia se busca que el productor y consumidor de contenidos digitales sea capaz de integrar armónicamente los distintos lenguajes mediáticos para contar una historia que se expande en el ecosistema digital.

Producción transmedia

La producción transmedia se concibe como la elaboración de contenidos en diversos medios desde una narración central para visibilizar la historia o un producto a un público objetivo y para incorporar un relato que mantenga el interés y la continuidad lectora del cibernauta en ambientes masificados (Sepúlveda, 2017).

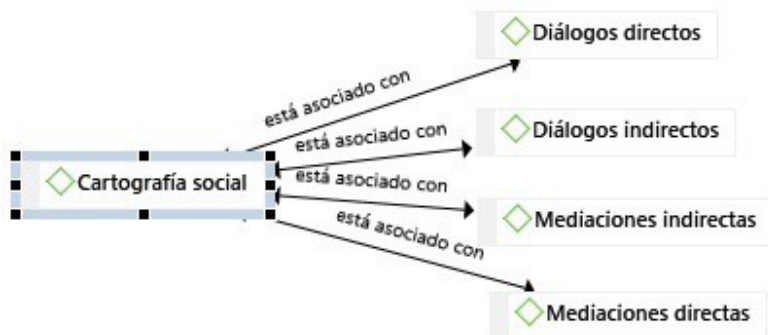
Metodología

Esta investigación se lleva a cabo mediante un enfoque cualitativo, ya que se orienta al estudio del contexto y los fenómenos sociales, dando prioridad a la subjetividad humana y a los significados que los participantes otorgan a los eventos que transcurren en sus vidas (Schutt, 2019).

El diseño que se emplea es el de la investigación-acción, toda vez que se pretende un diálogo productivo entre los productores y usuarios de la TV comunitaria, de manera que se ofrezcan pistas para la adaptación de estos medios de proximidad al nuevo ecosistema digital. La investigación-acción supone el abordaje académico y práctico de las actividades locales o colectivas, mediante el trabajo individual o en equipo, se solucione un problema o se genere una transformación positiva (Colmenares y Piñero, 2008). Los métodos propuestos son la cartografía social, la entrevista a profundidad, el grupo focal, y la etnografía digital.

La cartografía social indaga el espacio de forma individual y colectiva, con un carácter territorial (Barragán-León, 2019). Aquí se usa para conocer los recursos de diversa índole (humanos, tecnológicos, asociativos) de que dispone la localidad donde opera la radio y TV comunitaria. Este método tiene como propósito mostrar los vínculos de las televisiones comunitarias con las dinámicas económicas, políticas y sociales de los cuatro municipios elegidos como muestra, de acuerdo con las siguientes categorías: *diálogos directos*, que incorporan las características de las localidades y de sus habitantes, sus grupos de referencia, actividad económica y grupos de base; *diálogos indirectos*, que identifican quién habla a nombre de la estación radial o televisiva; *mediaciones directas*, que suponen la mención a los eventos sociales, culturales, educativos y económicos cubiertos por la TV y radio comunitarias; y *mediaciones indirectas*, las cuales establecen las estrategias de financiación de los dos medios de proximidad y sus relaciones con los medios impresos, digitales y televisivos de los municipios.

Figura 2. Categorías de la cartografía social



Fuente: elaboración propia a través de la sistematización en Atlas ti

Las actividades contempladas en la cartografía social se llevaron a cabo en el año 2020 mediante sesiones virtuales, debido a la crisis sanitaria del Covid 19 en el año 2019, con base en la metodología planteada por Díez (2018). Esta incluye los siguientes pasos: Enunciación del motivo: se presenta la investigación y la idea de intervención social para transformar positivamente la realidad. En este caso, conocer el funcionamiento de los medios comunitarios del Tolima y vislumbrar salidas a sus problemas. Propuesta de objetivo: se identifican las relaciones de las radios y televisiones comunitarias con la vida económica, política y social de los municipios elegidos y con base en las cuatro categorías antes expuestas. El derrotero para la ejecución del método: consiste en la descripción de las acciones que pueden y deben realizar los participantes. Convocatoria a cartógrafos sociales: a través de la plataforma Zoom se realizaron encuentros con duración de tres horas una vez a la semana (martes en la tarde) durante dos meses con los integrantes de la red de emisoras comunitarias del Tolima, Red Pijao y la Federación de medios comunitarios, Fedemedios. Realización del taller de cartografía social: se comparte la matriz con la que se recoge la información y se conversa con los participantes sobre el territorio a partir de los puntos del instrumento y las cuatro categorías propuestas: diálogos directos, diálogos indirectos, mediaciones directas y mediaciones indirectas.

La entrevista a profundidad y el grupo focal se centran en la formulación de preguntas contempladas en un cuestionario semiestructurado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) para profundizar en las percepciones que tienen los productores y usuarios sobre el funcionamiento, sostenimiento e impacto de los medios comunitarios en sus respectivos municipios.

Figura 3. Categorías de análisis de las entrevistas y grupos focales



Fuente: elaboración propia a través de la sistematización en Atlas ti.

La etnografía digital explica la complejidad de las prácticas y culturas digitales (Barajas & Carreño, 2019), como las incardinadas en la producción mediática online de la radio y TV comunitaria. El modelo para la realización de la etnografía digital se deriva de la propuesta de Orihuela y Santos (1999), adaptada a este estudio, así como de González (2019).

Análisis contextual. Incluye el análisis del ambiente, del público y del sistema. El *análisis del ambiente* se refiere a quién o quiénes producen la página y en qué contexto la proponen; el *análisis del público* identifica a quién va dirigida la página web o red social; el *análisis del sistema*, precisa cuál es su propuesta de narrativa multimedial y en que dispositivos se ofrece (PC, tabletas, celulares).; el *análisis de contenido* expresa una clasificación de los contenidos según su intencionalidad y vínculo con el público objetivo.

Modelo de la propuesta. Se lleva a cabo una síntesis de la propuesta general, con base en esta tipología de modelos. El *modelo comunicativo informativo*, si es una página relacionada con la difusión periodística o propuestas horizontales de comunicación; el *modelo educativo*, indica cómo se presentan los contenidos para el aprendizaje y cuál es el papel del usuario; el *modelo de entretenimiento* se refiere a los recursos y acciones para llevar a cabo la propuesta de entretenimiento; el *modelo de negocio* señala las acciones para la obtención del lucro.

Requerimientos funcionales. Se vincula con: *Metáfora de presentación*, aborda los recursos metafóricos de diseño web para mostrar los contenidos, con sus recursos virtuales interactivos; *diseño de la interfaz*, refiere a la estética de la web y recursos interactivos.

Análisis audiovisual. Se estudia la narrativa, planimetría, angulación y personajes/narrativa de la producción audiovisual contenida en la web.

La muestra de televisiones comunitarias se circunscribe a las localidades de Honda (TV Honda), Sebastián de Mariquita (TV Mariquita), Planadas (TV Café) y Cajamarca (Coovisión), ubicadas en el departamento del Tolima, donde los medios audiovisuales comunitarios llevan más de 10 años de operación y tienen o han tenido producción propia de contenidos (ver matriz).

Tabla 1. Matriz metodológica

Objetivo general	Objetivos específicos	Método	Muestra
Proponer una estrategia de formación y producción transmedia para la televisión comunitaria del Tolima, en concordancia con la Ley 1978 de 2019 de fomento de las TIC y la Ley 1834 de 2017 de fomento de la Economía Creativa y Ley Naranja, de modo que se garantice su funcionamiento y sostenimiento de acuerdo con el nuevo panorama mediático	Diagnosticar las condiciones de producción análoga y digital, funcionamiento, sostenimiento e impacto de las televisiones comunitarias elegidas	Cartografía social (fase 1)	Cuatro municipios donde operan las TV comunitarias (muestra cualitativa homogénea)
	Identificar la influencia de la producción análoga y digital de la televisión comunitaria en los municipios del Tolima seleccionados	Entrevistas a profundidad (fase 2)	Un director/productor de cada televisión comunitaria elegida
		Grupo focal (fase 2)	De seis a ocho habitantes de cada uno de los cuatro municipios donde operan las TV comunitarias
	Crear una estrategia de formación y producción transmedia para la televisión comunitaria del Tolima.	Etnografía digital (fase 3)	Análisis de página web o red social de cada una de las televisiones comunitarias

Fuente: elaboración propia

Análisis y resultados

Resultados de la cartografía social

Este método describe los vínculos de las televisiones comunitarias con la vida política, económica y cultural de los cuatro municipios elegidos, Planadas, Cajamarca, Honda y Sebastián de Mariquita, con fundamento en las siguientes categorías.

Diálogos directos

Las televisiones comunitarias resultan fundamentales para el desarrollo local, principalmente en municipios de menos de 100.000 habitantes, como se evidencia en los seleccionados como muestra. Usualmente, impactan y fomentan la participación de grupos poblacionales como labradores, jóvenes, víctimas de la violencia, y retornados a sus parcelas después de haber sido desplazados con violencia.

Diálogos indirectos

En el ámbito nacional, las televisiones comunitarias tienen representación en el Ministerio de las TIC; en el ámbito regional, no tienen una organización que las apoye y defienda; y en el ámbito local, en los Concejos, Consejos Municipales de Planeación y Cultura.

Mediaciones directas

Las televisiones comunitarias transmiten las acciones de la Alcaldía sobre proyectos de desarrollo, ejecutorias, y campañas de salud pública, así como las fiestas patronales y efemérides especiales para los colectivos. De igual manera, reproducen campañas sociales con el ánimo de disminuir la violencia intrafamiliar, lideradas por comisarías de familia, y divulgan actividades deportivas. Las sedes de estos medios audiovisuales sirven como lugares de encuentro de los habitantes de los municipios, y apoyan los procesos de enseñanza aprendizaje de las escuelas y colegios, mediante la difusión de contenidos sobre el turismo, arte, emprendimiento económico, prevención de enfermedades, medio ambiente, derechos de la mujer, turismo y agroecología.

Mediaciones indirectas

La televisión comunitaria se financia con el pago por ver canales codificados, incidentales y el comunitario, principalmente, la oferta del servicio de internet y la pauta publicitaria. En algunas ocasiones, obtiene ingreso por el préstamo de sus instalaciones físicas para la realización de eventos. Estos medios de proximidad y las localidades en general acceden a internet, servicio que es deficientemente prestado por las empresas Claro y Movistar, especialmente en la zona rural. Otras empresas tienen una pequeña cuota de mercado en los cuatro municipios tomados como muestra, pero el acceso y velocidad de conexión y almacenamiento es precario, si se tiene en cuenta la relación calidad precio.

Las televisiones comunitarias compiten con la televisión por suscripción (cable y satélite) en condiciones desventajosas, pues las primeras no pueden ofertar canales codificados sin tope (la ley sólo les permite siete), mientras que las segundas lo hacen sin ninguna restricción.

Resultados de las entrevistas a profundidad y grupos focales

Importancia de la TV comunitaria para el municipio

Estos medios de proximidad son importantes para la gente debido a que la programación está destinada, principalmente, a informar sobre lo que acontece en el municipio. Aunque otros contenidos también son relevantes en lo educativo, sobre todo los que se enfocan en noticias y temas de salud y entretenimiento. Otro aspecto que devela la importancia de la televisión comunitaria es el relacionado con la participación, en tanto que las personas pueden crear programas radiales y audiovisuales, exponer sus proyectos y tramitar sus quejas.

Condiciones del servicio de internet

Lo que se evidencia es que el servicio de internet empieza a desmejorar a medida que las poblaciones se alejan de Ibagué, capital del Tolima. Esta situación es más palpable en la zona rural, donde la conexión es muy lenta. Pese a los abundantes recursos económicos y financieros de que disponen los grandes operadores como Claro, Movistar y Une, no invierten en la actualización de la infraestructura tecnológica en los pequeños municipios. Esto ocurre en localidades como Sebastián de Mariquita, Honda y Planadas,

mientras que en ciudades más cercanas a Ibagué como Cajamarca la situación es distinta, pues allí el acceso y velocidad de internet es mejor debido a que el servicio se oferta a través de fibra óptica.

Funcionamiento, sostenimiento y proyectos de la televisión comunitaria

El funcionamiento las TV comunitarias está atado a los ingresos por conceptos varios. En el caso de la televisión comunitaria, ésta se sostiene según lo establecido por la normativa vigente (Resolución 650 de 2018), es decir, mediante el pago por ver de sus asociados (el sistema se distribuye en forma cerrada/cable), la pauta publicitaria y la venta del servicio de internet. En algunas ocasiones, la sede de este medio se utiliza como alquiler para eventos, de lo cual se generan otros ingresos. Uno de los desafíos de estos medios es el de competir contra la televisión por suscripción, a la que la ley le permite ofertar canales codificados de manera ilimitada (son aquéllos que pagan derechos de autor y son los más apetecidos por la audiencia, como History, Espn), en tanto que a la televisión comunitaria solo puede ofrecer siete. A ellos se suma, que los proveedores de canales les cobran más por ellos a los sistemas comunitarios, porque consideran que no tienen una infraestructura económica y financiera sólida como la de la televisión por suscripción. Adicionalmente, tienen que generar recursos económicos suficientes para pagar la producción propia de contenidos y efectuar los pagos por compensación a la Comisión de Regulación de las Comunicaciones para ayudar a financiar la TV pública, ente que reemplazó a la Autoridad Nacional de Televisión. Otro desafío está asociado con la tendencia mundial de consumo de TV por internet, como lo sugiere el gobierno nacional mediante la Ley 1978 de 2018 o Ley de Fomento de las TIC, en el sentido de que la apuesta va a ser la televisión por internet 5G.

Tipo de programación de la televisión comunitaria

La producción de la programación propia de contenidos locales, con énfasis educativo y cultural de las televisiones comunitarias es costosa, por lo que no cuentan con una parrilla de programación estable que, al menos, se vuelque a una plataforma online periódicamente. Aun así, los programas que suelen producirse versan sobre informativos y magazines, así como transmisiones en vivo de las actividades de la Alcaldía, como la inauguración de obras y las ferias y fiestas de la localidad donde estos sistemas tienen asiento.

Aspectos que debe mejorar la TV comunitaria

Es importante avanzar en la producción digital de contenidos, para lo cual se requiere un buen servicio de internet en los municipios donde este medio de proximidad opera, invertir en aspectos técnicos y contratar personal calificado para que produzcan contenidos análogos y digitales.

Problemas del municipio

Los problemas de los municipios objeto de análisis mediático se centran en la falta de ofertas educativas de calidad para que las personas desarrollen competencias en distintas profesiones y oficios. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), institución pública de Colombia, desarrolla cursos y carreras técnicas esporádicamente en municipios pequeños, de menos de 25 mil habitantes, por lo que sus habitantes tienen que desplazarse a otras localidades de más población. Los participantes de las entrevistas individuales y grupales reseñan el consumo de estupefacientes, la falta de oportunidades de empleo entre los jóvenes y adultos y la corrupción política.

Producción y consumo de contenidos digitales

La producción de contenidos en las televisiones comunitarias de las cuatro localidades es intermitente y, si existe, se realiza a través de las redes sociales: Facebook, especialmente, YouTube, Instagram, WhatsApp y Twitter, aunque comienzan a usar Tik Tok.

Participación de la comunidad en la televisión comunitaria

Sobre la participación de la comunidad, existe una realidad percibida y una realidad ideal. Las normativas de televisión comunitaria exigen el vínculo de las comunidades en la producción de contenidos, gestión y control (realidad ideal), pero la dificultad para tomar decisiones en conjunto, organizarse y lograr consensos, y la incapacidad para pagar salarios justos a los que trabajan en esos escenarios mediáticos impiden que todo ello se pueda llevar a cabo (realidad percibida). Por eso, se podría hablar de una participación limitada, muchas veces dependiente de lo que el medio de comunicación le pueda ofrecer a quien produzca, gestione o controle. Aun así, este medio proximidad da voz a los líderes comunitarios para que expresen sus proyectos y necesidades y algunas instituciones, como la iglesia y la escuela, tienen espacios audiovisuales por donde reproducen

la cultura local. Es usual que muchos de estos productores lo hagan por el entusiasmo que les generan las mediaciones tecnológicas y porque tienen un salario asegurado en otro oficio, como la de ser profesores, comerciantes o funcionarios de entidades públicas.

Resultados de la etnografía digital

Análisis contextual

Análisis del ambiente

La creación de páginas web y de cuentas en redes sociales de las televisiones comunitarias data de aproximadamente tres años y ha sido motivado por la necesidad de ganar visibilidad ante los espectadores conectados online, repetir o volcar los contenidos de la producción análoga, ubicar el link para la transmisión por streaming e informar sobre el municipio donde operan.

Análisis del contenido

Los contenidos de las *páginas web* (dos, en total: TV Café de Planadas y Coovisión de Cajamarca) y redes sociales, principalmente Facebook, Instagram y WhatsApp, obedecen a formatos como noticieros, magazines, transmisiones en vivo de misas y programas contenedores (combinación de notas sobre farándula, concursos, informaciones, etc.). Existen secciones vinculadas con la misión y visión de la organización comunitaria, así como datos sobre el municipio y los eventos que desarrolla la Alcaldía y el hospital local. Los links de contacto (WhatsApp y teléfonos móviles) aparecen en la mayoría de esos formatos digitales, junto con algunos servicios que ofrece la televisión comunitaria. Se destacan las *páginas web* de la estación comunitaria de Planadas (TV Café) y Cajamarca (Coovisión), aunque es usual que los contenidos no estén suficientemente actualizados y carezcan de un diseño más estético. Los contenidos se publican mediante videos, textos y fotografía, por lo que se echa en falta otros recursos digitales que aumenten la interactividad. No se incorporan las grillas de programación, tema que debería estar en estas plataformas online, y los textos no tienen hipervínculos, de modo que la presentación de contenidos es estática.

Análisis del público

Al utilizar plataformas online, el público de la TV comunitaria no sólo se queda entre los residentes locales, sino que se extiende a otras regiones del Tolima, del país y del mundo donde exista una persona vinculada afectiva, laboral y familiarmente con el municipio donde opera el medio de comunicación. Por supuesto, también se dirige a miembros del consejo de administración del medio y el ente regulador (Comisión Nacional de Regulaciones y el Ministerio de las TIC, en el caso de la televisión). El público objetivo está localizado en la zona urbana, puesto que la conexión en la zona rural es más difícil. Las personas que observan los contenidos de la TV comunitaria dependen del tipo de programación, aunque los espacios que predominan son informativos, magazines, musicales y religiosos.

Análisis del sistema

En las redes sociales como Facebook e Instagram, los contenidos motivan una baja interactividad, debido a que suelen tener pocos seguidores, reacciones y acciones de compartir por los usuarios. La actividad prosumidora se focaliza en plantear temas de interés colectivo y local para que el equipo del sistema televisivo comunitario los aborde y profundice. El diseño de la web no se adapta a diversos dispositivos, como tabletas o teléfonos inteligentes.

Modelo de la propuesta

Modelo informativo comunicativo

Predomina un modelo informativo comunicativo y educativo sin una variada oferta de contenidos y una preocupación por la actualización de los temas. Así ocurre tanto con las páginas web como con las redes sociales. Estos espacios se caracterizan por la falta de interacción con el usuario y de temas complementarios a los presentados en la televisión.

Requerimientos funcionales

Metáfora de presentación

No existe una metáfora de presentación con buen diseño que, aprovechando las características y cualidades de la televisión comunitaria,

proyecte la misión, la visión y los valores corporativos esta empresa de televisión del tercer sector. En algunas ocasiones, la metáfora en las páginas web se limita a mostrar el logo y un video promocional de la organización. La metáfora de presentación no aplica para las redes sociales, puesto que éstas tienen su propio diseño estándar y ofrecen pocas posibilidades para personalizarlo.

Diseño de la interfaz

En el diseño de la interfaz de las webs predominan diversos colores, como el rojo, verde, negro, blanco y naranja, los cuales no guardan mucha relación con el logo u otros símbolos de la organización comunitaria. El diseño es simétrico, basado en cajas cuadradas y rectangulares y no usa una tipografía atractiva y agradable para la lectura. El diseño de la interfaz se contamina con la presencia de publicidad intrusiva que molesta la navegación y los videos ahí incrustados se hallan alejados del campo visual destacado de la página. Las interfaces de los perfiles de Facebook e Instagram son propias de esas redes sociales y sólo permiten cambios en la información, el nombre y fotografías de perfil y portada.

Análisis audiovisual

Pocos videos están colgados en las páginas web y redes sociales de la TV comunitaria. Se destacan, no obstante, una producción audiovisual del noticiero NTC de la televisión comunitaria de Chaparral, cuyo encuadre es centrado, en plano medio y en angulación normal. Luego la cámara hace un movimiento paneo a la derecha donde aparece la persona entrevistada quien se ve en plano medio, angulación picado y encuadre asimétrico. El plano termina con la persona entrevistada. La composición de la imagen y el movimiento de cámara denota conocimiento y sensibilidad estética.

Conclusiones

Conclusión de la cartografía social

Las televisiones comunitarias son fundamentales para ampliar el acceso democrático a los medios por parte de diferentes sectores de los municipios donde operan y, de esta manera, dar cuenta de sus problemáticas, identidades e intereses. Son medios de comunicación que favorecen la expresión y la participación cuyo trabajo está enfocado en visibilizar a quienes han estado

excluidos como es el caso de grupos marginados en lo rural y urbano (Toro Bravo et al., 2019). Además, propenden por la inclusión, y las audiencias se animan a hacer parte de los contenidos de tal forma que el relato local se va volviendo más sólido; en el caso de Colombia también hay un aporte a la convivencia pacífica.

En cuanto a la sostenibilidad este medio de proximidad es completamente autosostenible, es decir, no recibe ningún subsidio del Estado. Por el contrario, debe pagar al mismo para contribuir al sostenimiento de la televisión pública. Sus fuentes de financiamiento son la suscripción al sistema, la pauta publicitaria y el servicio de internet (caso Coovisión), sin embargo, suelen ser insuficientes debido a la competencia que tienen con la televisión por suscripción, la cual ofrece mejores servicios de televisión y conexión a la red por un costo económico mensual inferior (Angulo et al., 2018). La televisión comunitaria, que no oferta el servicio de internet, cuenta con acceso a la red de baja calidad, y la velocidad de conexión y almacenamiento es precario, lo que confirma lo expuesto en el informe de Unesco (2014) respecto a la brecha digital entre las ciudades y las localidades de la periferia o zonas rurales.

Conclusión de las entrevistas y grupos focales

En la producción digital de la televisión comunitaria hay un volcado de los contenidos que emiten a través de su señal analógica e inician trabajo de narrativa transmedia que se ve frenado, en tanto que carecen de formación y experiencia en gestión de comunidades, construcción de relato para plataformas *microbloggin* y expansión del relato en la web (Renó, 2021). Lo anterior sumado a las deficiencias en el acceso a internet, así como a la calidad del mismo; el sector más afectado es el rural.

Las fallas en el funcionamiento y sostenimiento de la televisión comunitaria están relacionadas con la normatividad existente, pues no les brinda un escenario de apoyo y crecimiento sino de cumplimiento con compromisos económicos, en notoria desventaja con los medios comerciales y privados, cuyo músculo financiero y económico es más robusto (Angulo, 2021). Al estar resolviendo lo urgente como pagos de impuestos y mantenimiento de equipos, aspectos como ampliar mucho más el escenario participativo de la comunidad se quedan en una fase muy precaria de producción de contenidos y poco en la gestión que conlleve a la sostenibilidad económica de los medios comunitarios. No obstante, existe

una esperanza en el gobierno actual y el reciente marco legal ya expuesto aquí para fortalecer a este medio audiovisual, próximo a las comunidades y dar el salto al ámbito digital donde tienen una audiencia potencial y, por ende, oportunidades para su financiamiento y sostenimiento (Congreso de la Republica de Colombia, 2017).

Conclusión sobre la etnografía digital

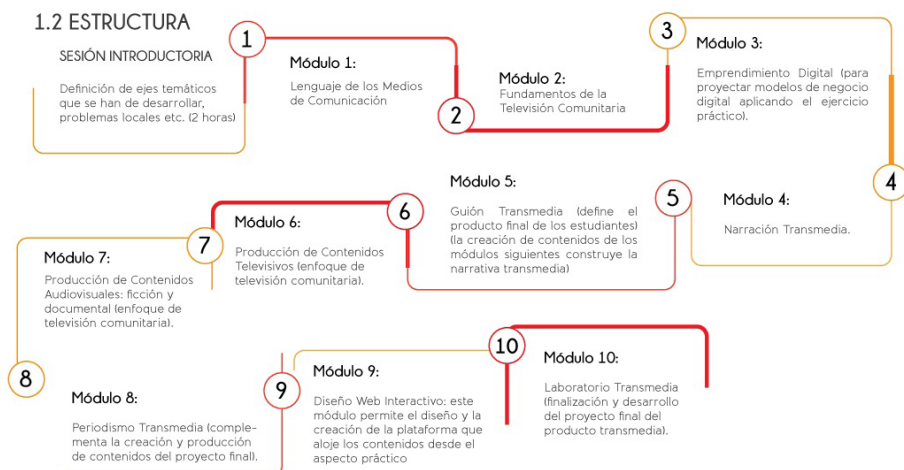
Existen contenidos desactualizados en páginas web y redes sociales de las televisiones comunitarias y los cibernautas poco interactúan en los foros. Los recursos tecnológicos e interactivos empleados son muy básicos, puesto que los recursos económicos son limitados y no cuentan con talento humano calificado para tal actividad. Respecto a las formas en que el usuario puede acceder y participar en la gestión, producción y control de contenidos, éstas son restringidas. Hay acceso a la producción de contenidos (Sepúlveda, 2017), sin embargo, debido a la brecha económica, social y digital en los municipios existen carencias en términos de formación educativa que apoye estos procesos. Dados los retos del ecosistema digital contemporáneo, urge que dichos medios tengan las herramientas necesarias para llevar sus contenidos a diferentes plataformas y, asimismo, continúen integrando las audiencias, además de modelar la construcción de contenidos en internet.

La pandemia evidenció las diferencias en el acceso y, sobre todo, velocidad de internet, lo cual debe fomentar el debate sobre la calidad del servicio que se ofrece en municipios pequeños y zonas rurales, alejadas de Ibagué, capital del departamento del Tolima. Se aspira a que con la Ley 1978 de 2019 de fomento de las TIC las televisiones comunitarias puedan llevar internet a estos sectores (Congreso de la Republica de Colombia, 2017; Ministerio de las TIC, 2019), siempre que el gobierno nacional haga efectivos los incentivos propuestos.

Aunque se ha hablado de la falta de apoyo de las instituciones para garantizar el funcionamiento y sostenimiento de este medio de proximidad, es cierto que hay errores administrativos de las comunidades organizadas, encargadas de la operación de la televisión comunitaria, los cuales se deben subsanar mediante capacitaciones y acompañamientos legales. Por eso, el grupo de investigación cree conveniente que como apoyo a esta labor se debe crear una estrategia en Formación y Producción Transmedia (Sepúlveda, 2017) para la Televisión Comunitaria que no sólo corrija estas equivocaciones, sino

que estimule la producción propia de contenidos y garantice la permanencia de estos medios de proximidad en el futuro (ver figura).

Figura 4. Estructura de contenidos



El concepto estrategia se define como la organización, planificación y proyección de acciones o etapas necesarias para alcanzar un fin o meta. Sin embargo, estos elementos se adaptan de acuerdo con el enfoque y área del conocimiento donde sean abordadas y creadas, así como con los destinatarios de estos planes – objetivos.

Según García (2017), la estrategia de formación se entiende como un conjunto de acciones para conseguir un fin educativo que logre el éxito de una formación, en la que es necesario conocer previamente nuestro público, varias de sus condiciones socioeconómicas y necesidades educativas, que ayuden a planificar de la mejor forma las actividades conforme a los entornos de aprendizajes y el contenido curricular.

La estrategia de formación y producción transmedia parte del diagnóstico, experiencias y expectativas de productores, directores y audiencia de la televisión comunitaria que participaron en este estudio. La estrategia ofrece una combinación de trabajo teórico práctico sobre las posibilidades de la narración transmedia como herramienta fundamental en un escenario donde el conocimiento es el principal elemento para el desarrollo productivo y social de las regiones.

La estrategia de formación y producción está integrada por cinco componentes: el componente *introdutorio*, en el que se muestran los ejes temáticos y los objetivos de la formación y producción transmedia; el componente del *lenguaje de los medios de comunicación*, en el que se presentan las características e hibridaciones del sistema audiovisual, así como los fundamentos de la televisión comunitarias; el componente de la *comunicación digital*, que supone el paso de la producción analógica a la digital para este medio de proximidad, con el uso de herramientas convergentes y énfasis en el emprendimiento digital y gestión de contenidos; el componente de la *narrativa transmedia*, que incorpora el lenguaje de la comunicación digital con sus elementos convergentes para para la producción expandida de contenidos de la televisión comunitaria.

Referencias bibliográficas

- Angulo, L. (2021). ¿Quo Vadis, televisión comunitaria? Presente y futuro de esta TV de proximidad a partir del análisis de la normativa audiovisual en cuatro periodos presidenciales de Colombia. *Espacios*, 42(18), 32–47. <https://doi.org/DOI: 10.48082/espacios-a21v42n17p03>
- Angulo, L., Moreno, A., & Díaz, N. (2018). Réquiem por la televisión comunitaria de Colombia : influencia de la legislación comercial y audiovisual del país en contra de esta televisión de proximidad. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação Iberian Journal of Information Systems and Technologies Recebido/Submission.*, E 16, 11, 234–246.
- Autoridad Nacional de Televisión. (2006). *Acuerdo 009 de 2006*.
- Autoridad Nacional de Televisión. (2018). *Resolucion 650 de 2018*.
- Autoridad Nacional de Televisión. (2019). *Directorios de televisión comunitaria de Colombia*.
- Barajas, K. B., & Carreño, N. P. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134–151.
- Barragán-León, A. N. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, 36, 139–159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>
- Chaparro, M. (2002). *Sorprendiendo al futuro. Comunicación para el desarrollo e información audiovisual. Primera ed. Barcelona: Los libros de la frontera (Comunicación)*. Los libros de la frontera (Comunicación).

- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2017). *Ley 1834 de 2017 Ley de Fomento de la Economía Creativa y Ley Naranja*. Ley de Economía Naranja.
- Dagron, A. G. (2019). *TV comunitaria: ni púlpito, ni pulpo: pálpito*.
- Díez, J. M. (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Biblos.
- Dirección de Industrias de Comunicaciones. (2022). *Directorio de los licenciarios comunitarios del 2019 al 2021* (pp. 1–362). Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
- García, C. (2017, July). *¿Qué es y cómo se elabora una estrategia de formación?* Innovación y Cualificación.
- González, D. (2019). *Diseño, desarrollo y evaluación de software multimedia. Módulo 1: multimedia y el viaje ideal*. Universidad Manuela Beltrán.
- Harvey, C. (2015). *Fantastic Transmedia: Narrative, Play and Memory Across Science Fiction and Fantasy Storyworlds*. Palgrave Macmillan.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. Edició). McGraw Hill. <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. *MIT Technology Review*.
- Márquez, L. (2013). Una TV verdaderamente comunitaria Tv. *Razón y Palabra*, 17(3_84), 618–628.
- Ministerio de las TIC. (2019). *Ley 1978 de 2019 Ley de Fomento de las TIC (Colombia)*. MinTic.
- Noboa Auz, M. L., Loor Saltos, M. G., & Del Pozo, V. H. (2018). Televisión Comunitaria: factores de éxito para el crecimiento en Ecuador. *Killkana Social*, 2(1), 27–32. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i1.181

- Orihuela, J. L., & Santos, M. L. (1999). *Introducción al diseño digital: concepción y desarrollo de proyectos de comunicación interactiva* (Anaya Multimedia-Anaya Interactiva (ed.)).
- Parra, J. D. (2006). Sintonizando la participación política en la televisión comunitaria. *Palabra Clave*, 9(2), 67–76.
- Renó, D. (2021). *Narrativas transmedia. Curso de la maestría en Comunicación Digital Interactiva*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Renó, D., & Ruiz, S. (2012). Reflexiones sobre periodismo ciudadano y narrativa transmedia. In C. Camapalans & D. Renó (Eds.), *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas* (pp. 49–68). Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Schutt, R. K. (2019). Investigating the Social World: the Process and the Practice of Research. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Ninth, Vol. 53, Issue 9). Sage.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia*. Grupo Planeta.
- Sepúlveda, E. (2017). TRANSMEDIA E INTERTEXTUALIDADES: apuntes para la formación de competencias narrativas. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 4(1), 17–24. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/imagen/article/view/237>
- Toro Bravo, M. J. P., Mullo Lopez, M. A., & Hinojosa Becerra, P. D. M. (2019). La televisión comunitaria en la región central de Ecuador, TV MICC y PURUHÁ TV. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 215–230. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3929>
- Unesco. (2014). *Tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios: situación regional en América Latina y El Caribe* (C. C. Radsch (ed.)). UNESCO.

A imagem como produção de conhecimento sentipensante: um diálogo entre os campos da educação e da psicossociologia com comunidades

La imagen como producción de conocimiento sentipensante: un
diálogo entre los campos de la educación y la psicossociología con
las comunidades

Bárbara Pelacani¹
Daniel Renaud Camargo²
Ricardo Lopes Correia³

Resumo

Este ensaio teórico reúne materiais bibliográficos, de natureza assistemática e tratados pela experiência e subjetividade de seus autores, para evidenciar as imagens enquanto produção de conhecimento para o que idealizamos enquanto uma renovação do campo da Educação em diálogo com a Psicossociologia. Propomos a reflexão de que as imagens, para além de simples recursos ou ferramentas metodológicas engendram práticas e saberes coletivos *sentipensantes*, como formuladas por Fals Borda. Desta forma, apresentamos referenciais e experiências metodológicas delineadas sob os contornos da pesquisa participativa em Psicossociologia *com* Comunidades,

¹ Mestra em Educação, UNIRIO. Doutoranda em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. EICOS/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. barbara.pelacani@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9349-0632>

² Mestre em Educação. Doutor em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. EICOS/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. danielrenaud_22@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4144-712X>

³ Docente permanente do PPG em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. EICOS/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. ricardo@medicina.ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0003-3108-2224>

como a “Imagem Comunitária da Trilha das Águas” e as “Fotoescrevivências no fenômeno das Marchas de Margaridas”. Com isso, identificamos que as imagens, nestas pesquisas, permitem aos sujeitos participantes a construção de seus cotidianos e mundos vivenciais, produzindo *Leituras de Mundo*, que, por sua vez, permitem emergir processos de opressão e subalternização que podem ser trazidos ao diálogo. Assim, evidenciamos o lugar potencial das imagens como um contínuo de expressões das Lutas Sociais no contexto da América Latina, entre as suas dimensões globais e locais. Por fim, identificamos que a interseção entre imagem e palavra aponta na direção do que entendemos como uma possibilidade de arte-pensar, na busca por uma sociedade mais justa e diversa, bem como uma ciência mais engajada e responsiva socialmente.

Palavras-chave: Metodologias Participativas. Fotografia. Desenho. Escrevivência. Arte.

Resumen

Este ensayo teórico reúne materiales bibliográficos, de carácter asistemático y tratados desde la experiencia y subjetividad de sus autores, para resaltar las imágenes como producción de conocimiento para lo que idealizamos como una renovación del campo de la Educación en diálogo con la Psicosociología. Proponemos la reflexión de que las imágenes, además de simples recursos o herramientas metodológicas, engendran de prácticas y saberes colectivos *sentipensantes*, tal como lo formula Fals Borda. De esta forma, presentamos referentes y experiencias metodológicas esbozadas bajo los contornos de la investigación participativa en Psicosociología *con* Comunidades, como la “Imagen Comunitaria de la Huella del Agua” y las “Fotoescrevivencias en el fenómeno de las Marchas de las Margaritas”. Con eso, identificamos que las imágenes, en estas investigaciones, permiten a los sujetos participantes construir su cotidianidad y mundos experienciales, produciendo *Lecturas de Mundo*, que, a su vez, permiten el surgimiento de procesos de opresión y subalternización que pueden ser llevados al diálogo. Así, destacamos el lugar potencial de las imágenes como un continuum de expresiones de Luchas Sociales en el contexto de América Latina, entre sus dimensiones global y local. Finalmente, identificamos que la intersección entre imagen y palabra apunta hacia lo que entendemos como una posibilidad de pensamiento-arte, en la búsqueda de una sociedad más justa y diversa, así como de una ciencia más comprometida y socialmente comprometida.

Palabras-clave: Metodologías Participativas. Fotografía. Dibujo. Escritura. Arte.

Introdução

Este texto parte de reflexões produzidas anteriormente no trabalho Camargo, Pelacani e Costa (2020), em que foi proposto uma Psicossociologia *com* comunidades, no sentido de evidenciar a necessidade de uma abordagem participativa e integradora na pesquisa. Ampliando o debate, em 2021 elaboramos o artigo “Psicossociologia com comunidades: abordagens sentipensantes como emergência na América Latina”, (Camargo, et al., 2021). Nesta oportunidade rememoramos as inspiradoras trajetórias de percursos latino-americanos feitos por Maritza Montero, Ignacio Martín-Baró, Maria Inácia D’Ávila Neto, Paulo Freire e Orlando Fals Borda. No artigo reconhecemos que o campo Psicossocial deve se empenhar em fortalecer os encontros e promover confluências, além de engendrar processos de produção coletiva de conhecimentos contextualizados e críticos sobre as realidades comunitárias. Uma abertura provocada por tais escritos nos influi a elaborar a presente reflexão sobre metodologias. O trabalho de 2021 indica a necessidade de reorientação dos processos interventivos nas comunidades, bem como formulações psicossociológicas sentipensantes em consonância com o contexto contemporâneo.

Isto posto, imersos no desafio sentipensante, debatemos o encontro entre a Psicossociologia latinoamericana com comunidades a partir da educação, através de metodologias participativas mediadas por imagens. Buscamos com isso ponderar sobre como opera a interface existente entre teoria e prática pedagógica transformadora, iluminados especialmente pela práxis freireana (1987, 1989) e o sentipensar falsbordiano (2002).

Aqui refletimos sobre como metodologias que elegem a imagem como ponte dialógica podem produzir implicações políticas, colocando a pesquisa enquanto processo participativo e criativo protagonizado por sujeitos comunitários. Entendendo que existe um *que fazer* próprio da pesquisa latinoamericana, consideramos que tais metodologias, enquanto processos educativos, não constituem formas mecânicas de extração de saberes no formato de dados. Mas sim uma elaboração coletiva de conhecimentos, respeitando a sua diversidade, que segue uma trilha na busca da transformação psicossocial comunitária e da formação dos sujeitos.

Na trajetória de uma produção de conhecimentos calcada na multiplicidade de vozes e interlocuções, vamos além, ao reconhecermos o potencial das imagens para a construção de narrativas e traduções, levando em conta que, como diz o ditado popular, “uma imagem vale [ou pode valer] mais que mil palavras”. Neste sentido, consideramos que a imagem, enquanto linguagem, apresenta-se, em muitos casos, como uma oportunidade acessível e popular. Pensamos, portanto, na necessidade de metodologias que evoquem processos artísticos e criativos, trazendo, de um lado, a autoria para a pesquisa e, de outro, o envolvimento, a aproximação, a formação e a participação das comunidades.

Caminho teórico-metodológico

Propomos um ensaio teórico em que, através de uma seleção assistemática de materiais bibliográficos e tratados pela experiência e subjetividade dos pesquisadores com o tema, constatamos a existência de um recorte potente das Lutas Sociais da América Latina para a Psicossociologia (Camargo, Pelacani & Costa, 2020; Camargo et al., 2021).

Buscamos identificar um acúmulo de metodologias, teorias e práticas idealizadas em meio a parcerias íntimas entre intelectuais comprometidos, movimentos sociais e setores populares que se dedicaram a refletir a respeito da constituição de perspectivas endêmicas do território latino-americano - e que se dirigem às comunidades, a partir de elaborações gestadas em meio a encontros com os próprios sujeitos comunitários. Assim, reconhecemos, desde o princípio, o potencial de abordagens como a Pesquisa Participante; a Educação Popular; a Psicologia da Libertação; a Pedagogia da Libertação; a Teologia da Libertação; o Teatro do Oprimido; os Movimentos Feministas do Sul Global; Movimentos Antirracistas; entre outras correntes de pensamentos que nos inspiram pensar a respeito das singularidades dos territórios, em consonância com as vozes que emergem dos mesmos.

Assim, por meio de uma investigação de referenciais fundamentais para a produção de encontros teórico-político-metodológicos no campo Psicossocial, nos deslocamos para pensar a respeito de metodologias próprias e apropriadas a diferentes contextos e realidades, pelo escopo de uma *Psicossociologia com Comunidades*. Para tanto, recorreremos ao diálogo com novas ideias e possibilidades no campo da imagem, a fim de estabelecer caminhos criativos e criadores.

Um espaço de diálogo entre a palavra e a imagem para pesquisas e práticas educativas com comunidades

Partiremos do *sentipensar* de Fals Borda (2002), que nos propõe sentir com a cabeça e pensar com o coração, inspirado nas práticas ancestrais do povo colombiano, para alcançarmos a visão do que estamos chamando de arte-pensar. Quer dizer, propomos um caminho mediado pela arte capaz de desvelar conexões com os saberes locais, as histórias de vidas e narrativas, que inclusive se projetam no sentido da arte popular e das manifestações artístico-culturais comunitárias. O que pode representar um atalho de mão dupla - que se manifesta como parte de um percurso dialógico, erigido entre a fala e a escuta; e as leituras de mundos e a capacidade de imaginar outros mundos possíveis.

Na concepção da arte-pensar se integra a imagem como elemento de codificação, como meio de identificação-conexão-sensibilização, como esfera de investigação, como matéria de análise, entre tantas possibilidades que permitem romper com moldes convencionais de produção de conhecimentos. Como caminho para discussão e posicionamento, como fonte de reflexão e interpretação para a formação de uma consciência histórico-política, que compreende sua realidade e atua diante dela. Nestas interfaces buscamos nos posicionar, identificando e questionando como nós, pesquisadores, nos formamos e deformamos ao nos enquadrarmos nas lógicas dos “modernos centros do saber”, que vulgarmente chamamos de universidades.

Justamente por isso, encontramos em Paulo Freire a própria constatação de que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 13), e com base neste entendimento consideramos essencial apreender formas diversificadas e criativas para proceder com tais leituras, sobretudo quando nos propomos a dialogar com comunidades. Deste modo, a abordagem apoiada em imagens se verifica como um caminho sentipensante de fazer pesquisa, justamente pelo reconhecimento de que a produção imagética em si compreende uma forma de relacionamento com o mundo, de uma interpretação mediada pela arte e pelas sensibilidades, sendo, em vista disso, uma trilha que é capaz de nos conduzir a um sentir integrado a um pensar.

Ao tratar da sociologia da imagem, Silvia Rivera Cusicanqui (2015) identifica que nas práticas do olhar reside um processo de representar e

autorrepresentar. As narrativas passadas podem ganhar novos significados a partir das imagens e, com isso, exibir vivências outras, um ponto de interesse para a psicossociologia com comunidades. A autora compreende que esse é um caminho possível para se dialogar com as comunidades e desenvolver uma ciência própria, não eurocentrada, com narrativas que emergem dos territórios, formuladas por sujeitos sentipensantes. A imagem enquanto elemento do processo de investigação pode ser parte da composição de narrativas plurais.

A imagem como espaço de diálogo nos imprime a possibilidade da escuta, pois não há diálogo sem ela. Com a criação de tal locus, o pesquisador se retira do lugar de detentor do conhecimento e se abre para os sujeitos comunitários, visando contactar suas criatividade. Ao tratar de práticas pedagógicas democráticas, Freire (1978) nos ensina a importância do saber escutar, de forma paciente e crítica, como um pré-requisito para falar com a comunidade - e não para a comunidade, nem sobre a comunidade, nem muito menos pela comunidade. Algo que permite escutar vozes que foram silenciadas ou ignoradas pela academia. Depois dessa inversão, aí sim, torna-se possível dialogar de fato: o que para Freire implica olhar e problematizar o mundo (1978), em um espaço onde todos os sujeitos podem se posicionar em uma comunicação efetiva. É nesta linha que Freire nos fala da *palavração*, uma palavra que converte a separação dos sujeitos em uma relação de entrelaçamento mútuo. A palavra é assim transformada em marca de intervenção, como expressão de uma carga histórica, social e cultural. Na ação, as palavras carregam a potência de criação de outros mundos, a própria práxis freireana brota da *palavração* (Almeida & Streck, 2010).

A práxis pedagógica de Freire (1987) e hooks (2013) e a arte como conhecimento de enfrentamento aos processos colonialistas de Kilomba (2019). Esse referencial traz uma percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras no campo Psicossocial. Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (hooks, 2013) pensamos na invisibilidade dos subalternizados e com uma pedagogia que pensa a autonomia dos oprimidos (Freire, 1987) aponta à importância da construção de saberes de resistência.

Assim, apresentamos uma forma diferente de produzir conhecimento, atravessada pelo processo artístico e dialógico com as comunidades. Visando transgredir uma forma de produzir conhecimento e de rever quem detém tal conhecimento, como provocados por Kilomba (2019), reiteramos que a

linguagem pode ser transporte de violência, como afirma a autora. Através de processos coloniais se perpetuam, mesmo com o fim da colonização enquanto processo histórico, suas amarras e dutos conectados nos territórios. Processos que seguem subjugando sujeitos, destruindo laços sociais e explorando os bens naturais. Neste encontro entre palavra e imagem o trabalho se propõe a criar novos formatos e narrativas, uma desobediência poética (Kilomba, 2019).

No campo da Psicologia Social, nos deparamos com uma colocação de Silvia Lane (2006) sobre como a aquisição da linguagem instaura uma ampliação da visão de mundo, destacando que:

“esta influência histórica-social se faz sentir, primordialmente, pela aquisição da linguagem. As palavras, através dos significados atribuídos por um grupo social, por uma cultura, determinam uma visão de mundo, um sistema de valores e, conseqüentemente, ações, sentimentos e emoções decorrentes.” (p. 9)

Defendemos aqui que o espaço de atuação da Psicossociologia com Comunidades pode ser construído através de encontros com a imagem, na medida em que estas podem provocar o desvelamento de narrativas das comunidades. Assim temos, novamente convocando o Legado da América Latina, de um lado o pesquisador comprometido que traz um olhar artístico (exótico/de fora/alienígena) para a roda; de outro, a comunidade que já possui suas próprias manifestações e produções artísticas e culturais que podem servir como palco para reflexões e análises - e que inclusive o olhar do pesquisador, distanciado, mas imerso, na realidade local, pode contribuir no sentido de ajudar a identificar como essa arte comunitária está conectada com saberes científicos, que muitas vezes são distantes das leituras de mundo dos sujeitos. A arte, sob esta ótica, traz uma forma de sentir, uma forma de interpretar, de se relacionar com o mundo, sendo uma práxis de uma arte-pensar, que pode se colocar como ferramenta para uma Psicossociologia com Comunidades.

Trilhas das águas: imagem comunitária como fio condutor de uma investigação participativa

A experiência sobre as trilhas das águas emergiu de uma iniciativa de Daniel Camargo desenvolvida junto à comunidade do Distrito de Cachoeira do Norte, no município de Chapada do Norte (MG), localizado no Vale do Jequitinhonha.



Fonte: Daniel Camargo, 2020.

Neste caso, a toponímia nos conduziu a um debate junto a população local a respeito de qual cachoeira seria essa que deu nome ao lugar (Camargo, Costa, Sánchez, 2020). A partir deste debate a comunidade nos direcionou a uma fotografia, que constitui uma imagem histórica de tal cachoeira, que teria deixado de fluir há cerca de 20 anos, como consequência das transformações socioambientais vivenciadas localmente.



Fonte: Nelito Francisco de Figueiredo, década de 90.

Por meio de relatos dos moradores locais entendemos que apesar de a comunidade ter se desenvolvido em um cenário marcado por um clima de extremos, enfrentando secas e enchentes recorrentes - e da própria cachoeira em questão ter caráter intermitente -, fatores como o desmatamento, a substituição da mata nativa por pastagens e plantações de eucalipto, a destruição de nascentes e a construção de uma represa teriam sido fatais para a sobrevivência da cachoeira.



Fonte: Daniel Camargo, 2021.

Tais debates foram promovidos em rodas de conversa/círculos de cultura organizados junto aos moradores, e com professores e funcionários da escola da comunidade - sendo tais encontros derivados da busca por temas geradores, que identificaram a crise hídrica e a realidade climática da região como situações limites que impactam diretamente nas vivências desta população.

Fotoescrivência com as mulheres da marcha das margaridas

Ao pensar criticamente percursos metodológicos para contextualizar os processos de luta comunitária e potencializar a ampliação dos conhecimentos, discutimos a elaboração de fotoescrivências. As bases dessa metodologia se encontram no antirracismo, no ecofeminismo e no feminismo popular (Pelacani & Correia, 2022). Uma ferramenta que se apresenta enquanto uma possibilidade de fortalecer a pauta de grupos marcados pela colonialidade e os processos de vulnerabilização.

As fotoescrivências são processos dialógicos elaborados pela pesquisadora Bárbara Pelacani (2018) inspiradas nas escritas da literata Conceição Evaristo em integração com as fotografias. Uma inspiração para uma escrita livre e poética, que narra as vivências comunitárias no diálogo com os sujeitos nos territórios, com palavras e imagens. As escritas são parte dos instrumentos de resistência do povo negro e seu diálogo com a fotografia antirracista promove a criação de um processo de comunicação artístico que busca expor histórias de vida contra-hegemônicas para inspirar re-existências. Enquanto mulher, branca, pesquisadora e educadora, me encontro com as escritas enquanto forma de encarar o desafio de uma educação que enfrente o racismo. Reconheço desde a cor da minha pele os privilégios e limites que o diálogo com teorias negras permitem e possibilitam. Neste ponto, a teorização de mulheres negras representa a diversidade e cria no encontro com a fotografia uma metodologia feminista, popular, contra colonial e antirracista que contemple mulheres indígenas e negras, mulheres brancas, camponesas, das águas e das florestas.

Para ilustrar o encontro da fotografia com as escritas apresentamos a experiência de Bárbara ao acompanhar a Marcha das Margaridas em Brasília (BR), 2019. Ao caminhar com as mulheres em luta, a autora registrou as emoções do caminho e se encontrou com as palavras que ecoavam da manifestação. O registro dessa fotoescrita é parte da pesquisa da tese doutorado de Bárbara.

Ser mulher é uma configuração atravessada de muita disputa, de conformações, de enquadramentos, de norteamentos, cortes, molduras, recortes, silêncios, apagamentos, fingimentos, tapas, muros, quartos, cadeados, cozinhas, aceitação.



Com a luz do calor de Brasília, mais de 100 mil mulheres desfilaram pelas ruas do Brasil!



As primeiras a sentir os impactos. As primeiras a se levantar. As primeiras a apontar o caminho: somos nós, sempre fomos.

As fotoescrivências vêm evidenciando as lutas que educam na América Latina, apoiando a identificação de epistemologias comunitárias.

O processo de criação das fotoescrivências busca fortalecer a formação e a emancipação comunitária a partir do olhar para atos psicossociais e pedagógicos coletivos (Pelacani et al., 2019).

Considerações finais

A aventura em busca do encontro da Educação com uma *Psicossociologia com comunidades* nos revela muitas estradas, trilhas, bifurcações e rumos possíveis. Assim, neste texto apresentamos, de forma introdutória, a imagem e a palavra como potências reveladoras de espaços de confluências, que nos permitem estabelecer diálogos com comunidades e seus saberes, fazeres e culturas. Como processos fundamentais na elaboração de metodologias criativas com comunidades focamos na escuta como ato revolucionário e no encontro ao caminhar juntos com as comunidades nas trilhas dos territórios.

Aqui destacamos que tais recursos imagéticos representam importantes ferramentas capazes de permitir às comunidades identificações com seus cotidianos e mundos vivenciais ou, como nos diria Freire, com suas *Leituras de Mundo*. Assim, a imagem representaria, nesta acepção, uma possibilidade de ler mundos a partir de diferentes óticas, que se entrecruzam com os saberes prévios e as narrativas que se desvelam a partir de vozes, gestos, cenários e práticas comunitárias. O encontro entre palavra e imagem facilita o encontro entre pessoas. Amplia a diversidade, aprofunda o diálogo comunitário. Se posiciona frente ao contexto atual enquanto metodologias sensíveis contra o patriarcado, o racismo, o elitismo e a colonialidade. Ao provocar encontros, desvelamos trilhas que conectam o indivíduo e a comunidade, o micro e o macro, o psico e social.

A palavração conectada à imagem, no campo do sentipensar, permite a enunciação de narrativas coletivas, reconhecendo através delas que existem processos de opressão e subalternização de diversidades presentes nas comunidades, que podem ser trazidos ao diálogo. Identificamos, com isso, que a interseção entre imagem e palavra aponta na direção do que entendemos como uma possibilidade de arte-pensar, que em muitos aspectos simboliza o que idealizamos para uma renovação do campo da Educação em diálogo com a Psicossociologia, no sentido de um pensar coletivo, participante, sentipensante e criativo com Comunidades, na busca por uma sociedade mais justa e diversa.

Referências bibliográficas

- Almeira, Cristóvão Domingos; Streck, Danilo. (2010) Palavra/Palavração. In: Streck, Danilo.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Camargo, Daniel Renaud; Pelacani, Bárbara; Costa, Samira. (2020). Psicossociologia com comunidades: Suleando Caminhos Sentipensantes: In: Anais do Colóquio Latino-Americano sobre Insurgências Decoloniais, Psicologia e Povos Tradicionais, v. 1.
- Camargo, D. R., Pelacani, B., Faria, R. da S., Miranda, C., & da Costa, S. L. (2021). Psicossociologia com comunidades: abordagens sentipensantes como emergência na América Latina. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, 16(2), 1–17.
- Fals Borda, Orlando. (2002). Historia doble de la Costa 1. Mompo y Loba. Universidad Nacional de Colombia Banco de la República El Áncora Editores Bogotá.
- Freire, Paulo. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17a edição.
- _____. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 23a edição.
- hooks, bell. (2017). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo - MartinsFontes. 2ªed.

- Kilomba, Grada. Descolonizando o conhecimento. (2021). Palestra-performance. Disponível em: <https://youtu.be/iLYGbXewyxs> Acesso em: 10 ago. 2022.
- Lane, Silvia. (2006). O que é psicologia social (Coleção Primeiros Passos). São Paulo, Brasiliense, 6a reimpressão da 22a. ed. 89p.
- Pelacani, Bárbara. (2018) As lutas que educam na América Latina: A Educação Ambiental que emerge do conflito pela água em Cachoeiras de Macacu com um olhar desde a Colômbia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- Pelacani, B.; Oliveira, C. A. G.; Sánchez, C. (2019). La educación de ambiental de base comunitaria que emerge del conflicto con la represa hidroeléctrica de El Peñol, Colômbia. Revista Perspectivas Educativas, v. 8, p. 1-304. Disponível em: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/1890>.
- Pelacani, Bárbara; Correia, Ricardo Lopes. (2022) O querer das mulheres em marcha: uma mirada desde a Psicossociologia com Comunidades e Ecologia Social. Anais do V Seminário Internacional Desfazendo Gênero.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2015) Sociología de La imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires, Tinta Limón.

Queerizar el aula: Una propuesta didáctica de inglés como lengua extranjera basada en las actitudes de alumnado de 6º de Educación Primaria

Queering the classroom: A didactic proposal of English as a foreign language based on the attitudes of students of 6th of Primary Education

Daniel Cordero García⁴
Gema Alcaraz Mármol⁵

Resumen

El presente estudio aborda el análisis de las actitudes hacia el colectivo LGTB+ del estudiante de sexto de Educación Primaria de un colegio público localizado en la provincia de Toledo (España). Los resultados desvelan las disimilitudes actitudinales entre alumnos y alumnas, teniendo ellos una tendencia más negativa hacia los integrantes del colectivo LGTB+. Por tanto, a partir de los datos obtenidos a través de las respuestas de los y las participantes se justifica la necesidad de introducir metodologías *queer* en

⁴ Daniel Cordero García es graduado en Maestro de Educación Primaria por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) con mención en Lenguas Extranjeras y actualmente está estudiando el Máster Universitario en Investigación e Innovación Educativa en la UCLM. Además, participó en 2020 en el II Congreso de Estudiantes sobre Aprendizaje-Servicio como ponente.

⁵ Gema Alcaraz Mármol es doctora en Filología Inglesa por la universidad de Murcia. Consiguió una beca de Formación de Profesorado Universitario concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia, que le permitió desarrollar su investigación y su tesis doctoral, a la vez que colaboraba en diversas tareas docentes. Completó este periodo de formación predoctoral realizando dos estancias de investigación en la Universidad de Victoria (Nueva Zelanda) durante 2008 y en la Universidad de Swansea (Gales) durante 2009. Además, en 2016 realizó una estancia posdoctoral en la Universidad de Sussex. Actualmente pertenece al Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Castilla-La Mancha y ejerce su labor docente e investigadora en la Facultad de Educación de Toledo. Sus principales líneas de investigación son la lingüística del corpus y el aprendizaje/enseñanza de segunda lengua. En este sentido, cuenta con más de 30 publicaciones en revistas internacionales de impacto y varios capítulos de libro. También ha co-autorizado dos volúmenes sobre la enseñanza de segundas lenguas. Además, ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales.

el aula para evitar la aparición de actitudes negativas hacia las personas, independientemente de su género o identidad sexual. Para ello, se presenta una propuesta didáctica para su materialización en el área de Inglés como Lengua Extranjera donde se incluyen actividades que trabajan las diferentes destrezas lingüísticas utilizando una pedagogía *queer*.

Palabras clave: aprendizaje en inglés, colectivo LGTB+, educación primaria, pedagogía *queer*.

Abstract

In the present study we are going to find out the attitudes towards the LGBT+ collective presented in a group of students of the sixth year of Primary Education in a public school located in the province of Toledo (Spain). The results show us different behaviour among male and female students, having the male ones a negative tendency to the LGBT+ people. Therefore, based on the data obtained through the responses of the participants, the need to introduce *queer* methodologies in the classroom is justified to avoid the appearance of negative attitudes towards people, regardless of their gender or sexual identity. For that reason, a didactic proposal for the subject of English as a Foreign Language is presented, where some activities can be found that will help the students to develop the four linguistic skills applying a queer perspective.

Key words: English learning, LGTB+ Collective, Primary Education, Queer Pedagogy.

1. Introducción¹

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo realizado por la UNESCO (2021), más de la mitad de los alumnos (54%) de entre 13 y 24 años pertenecientes al colectivo LGTB+ han sido acosados al menos una vez durante su etapa en centros escolares y, dentro de ese porcentaje, el 58% nunca se lo comentaron al personal docente.

¹ En la totalidad del documento se utilizará el masculino y el femenino de manera alternativa. De igual forma se debe entender a lo largo del texto la forma masculina como incluyente de masculina y femenino, en base a la normativa de género, para no dejar a nadie invisibilizado y siguiendo las directrices establecidas por la Real Academia Española.

Es en este momento en el que cabe preguntarse qué papel tiene la escuela en este problema. Sánchez-Sáinz (2019) define la escuela como “un medio muy potente para la reproducción de la hegemonía, disciplinando y reprimiendo cuerpos e identidades” (p. 56). De estas palabras se puede extraer que la escuela es directamente responsable de que los alumnos adquieran nociones claramente acerca de lo que se considera normal y de lo que no. Y, además, es la encargada de la reproducción de las ideas dominantes en la sociedad por medio de presentar imágenes exclusivamente heterosexuales de situaciones cotidianas (Sánchez, Penna, & De la Rosa, 2016).

2. Objetivos

El presente trabajo cuenta con un doble objetivo: por un lado, se busca explorar las actitudes que tiene el alumnado de sexto de Educación Primaria acerca del colectivo LGTB+; por otro lado, se plantea el diseño de una propuesta didáctica coherente y justa que permita aplicar los principios de las pedagogías *queer* en el aula de inglés como lengua extranjera.

3. Marco Teórico

3.1. Pedagogías Queer: qué es la teoría Queer y por qué es necesaria

La Teoría Queer nació en a finales del siglo XX para cuestionar el régimen cis-heterosexual de tal forma que no se buscara la inclusión ni la exclusión de aquello considerado diferente por el espectro social del momento, pues realizar estas acciones ya estaban reproduciendo esa hegemonía imperante (Shlashko, 2005; Sánchez-Sáinz, 2019).

Pérez (2016) establece la existencia de un binomio normalidad-anormalidad por el que se rigen los privilegios y opresiones de los diferentes grupos sociales. Se trataría de la existencia de un *nosotros*, entendiéndolo como aquellos quienes se insertan dentro de lo establecido; y un *otros*, como aquellos quienes no comulgan con los ideales sociales heterosexuales. Ambos grupos, prosigue el autor, se necesitan ya que se definen como la contraposición del otro. La Teoría Queer busca la deconstrucción de las fronteras entre lo considerado normal y anómalo para deslegitimar a quienes necesitan oprimir a los otros para reafirmarse como privilegiados (Carrera, Cid, & Lameiras, 2018).

Otro de los puntos relevantes de estas teorías *queer*, aunque no compartido por el sector TERF (Trans-Exclusionary Radical Feminist), es la abolición del “carácter natural de las identidades sexuales” (p. 62) (Carrera, Cid, & Lameiras, 2018). Algunos autores ven el género como un “elemento social de regulación de los privilegios donde la discriminación se ofrece por el no cumplimiento de las expectativas” (Ballester, Elipe, Enrique, Giménez, & Martínez, 2019, p. 369) según el nacimiento de un individuo. Por tanto, un sujeto adquiere un género conforme a una serie de requerimientos o estereotipos sociales que se han naturalizado y delimitan la realidad. En respuesta a este sistema de género, la Teoría *Queer* busca la “desestabilización de la identidad” (Carrera, Cid, & Lameiras, 2018, p. 65) apoyándose en la idea de que esta es algo inconstante, líquida.

Ante esta visión, las pedagogías *queer* tratan de encontrar la neutralidad de los conocimientos y las prácticas sociales por medio del cuestionamiento de los privilegios que se establecen en la escuela a través de los roles de género e identidades sexuales (Ballester, Elipe, Enrique, Giménez, & Martínez, 2019), con la finalidad de evitar reproducir la hegemonía masculina y cis-heterosexual en el aula (Sánchez-Sáinz, 2019).

Las pedagogías *queer* nos permiten analizar las opresiones, formas de superioridad y violencias que aparecen en el aula, así como visibilizar la diversidad sexual y corporal y evitar que la escuela sea un medio reproductor de la normatividad social (Sánchez-Sáinz, 2019). Además, estas pedagogías nos ayudan a no caer en la trampa de la inclusión y la tolerancia, pues estos términos asumen que el problema es la ignorancia respecto a estas cuestiones o ponen el foco en las personas no-normativas viéndolas como algo no-normal (Sánchez-Sáinz, 2019). La escuela no debe tolerar, debe cuestionarse y analizar los privilegios que se ofrecen a determinados alumnos y los términos inclusividad y tolerancia únicamente ensanchan la brecha entre aquellos que toleran y los tolerados, entre los que oprimen y son oprimidos (Grup d'Educació i Gènere UAB, 2021).

De igual forma, las pedagogías *queer* buscan generar un clima de aula agradable y amistoso para todos con el fin de que los alumnos empaticen los unos con los otros y así evitar acciones de acoso escolar a través de la disolución de las estructuras de privilegios mediante la expresión de los sentimientos hacia los demás (Muñoz, 2017; Sánchez-Sáinz, 2019).

Las pedagogías *queer* tratan de considerar que las identidades pueden no ser inamovibles en algunos casos (Sánchez-Sáinz, 2019). Esta postura

antiesencialista, por la cual se rechaza el agrupamiento de individuos en función de pequeñas características, es totalmente consonante con lo explicado en los párrafos anteriores: clasificar implica excluir. Las identidades no son fijas, sino que se construyen socialmente (Sánchez, Penna, & De la Rosa, 2016), luego no son cerradas: si la visión de la sociedad cambia, también lo hará la identidad. Estas identidades buscan la dominancia de unos grupos respecto a otros y puede ser el inicio del acoso escolar.

3.2. Propuestas para Queerizar el aula

Con respecto nuestra acción en el aula, podemos introducir lecturas *queer* de dos modos diferentes, según Shlashko (2018): 1) incorporando documentos que hablen desde y/o sobre la perspectiva de los individuos *queer*; o 2) leyendo de forma *queer*. Esta última propuesta nos permite fijarnos en el problema e indagar más allá: ¿por qué algo se ha contado de una forma y no de otra? ¿Cómo me está cambiando esta lectura? Podemos comenzar con la introducción de textos reales acerca de activistas, educadores o estudiantes *queer*; de tal forma que se realice una primera lectura para después pasar al cuestionamiento de la misma (Sánchez-Sáinz, 2019) por medio de preguntas.

Kopelson (citado en Shlashko, 2018) comenta que otro baluarte de la pedagogía *queer* en el aula reside en el profesorado *queer*. Este autor anima a todo el personal docente a mostrar su identidad de forma excesiva para que el alumnado observe todo tipo de identidades en el aula y noten que no son las mismas para todos. Esto no quiere decir que un docente homosexual tenga que “salir del armario”, pues esto reforzaría la heteronormatividad, sino que muestre sus diferentes identidades de tal modo que se genere una ambigüedad útil pedagógicamente en el aula. Sin embargo, esta cuestión es aún un poco controvertida pues algunos autores, como Platero (2018) y Sánchez-Sáinz (2019), proponen salir del armario como reivindicación de la diversidad y para crear un espacio seguro para aquellos alumnos que se vean reflejados en el docente.

También debemos tener en cuenta el lenguaje que se utiliza en el aula ya que puede ser un método de exclusión (Sánchez-Sáinz, 2019). Las palabras, aunque intangibles, son capaces de construir la realidad y convencernos de ella. De ahí el carácter performativo de las identidades (Platero R. L., 2018). Sin embargo, esto supone un medio de control porque las palabras definen lo que está bien o está mal, lo que es normal o no (Grup d'Educació i Gènere UAB, 2021) y el estudiantado puede sentirse excluido en determinadas

ocasiones. Por esta razón, debemos realizar el esfuerzo de utilizar un lenguaje inclusivo que abrace a todas las identidades sexuales y de género.

En cuanto a nuestra actitud con el alumnado, no debemos presuponer la identidad, nacionalidad, sexualidad, ni cualquier otro rasgo de nuestros estudiantes. En su lugar, Sánchez-Sáinz (2019) establece que puede ser útil el primer día de clase preguntar a nuestros estudiantes cómo queremos que nos refiramos a cada uno de ellos y bajo qué pronombre, todo ello sin cuestionamientos. De esta forma, evitamos excluirlas y reproducir la heteronormatividad en el aula, así como generar situaciones en las que no se sientan cómodos o incluso vejados.

De igual forma debemos rechazar el uso de materiales que cuenten con imágenes en los que se muestren exclusivamente roles de género, modelos de familias o formas de ser únicamente heterosexuales, o similares. (Carrera, Cid, & Lameiras, 2018). Esto invisibiliza otras realidades de las que nuestro alumnado puede ser partícipe y que al no ser mostrada en el aula entiende implícitamente como diferente, como no-normal.

Queerizar el aula, por lo tanto, supone romper con lo tradicional, con todo aquello que hemos adquirido desde nuestra infancia a través del colegio, televisión y en infinitud de sitios más. Como señala Sánchez-Sáinz (2019), es normal que en ocasiones no seamos capaces de realizarlo adecuadamente especialmente las primeras veces. También es necesario que gran parte del centro se involucre pues de nada sirve que en la clase de inglés se utilice una pedagogía *queer* si en la siguiente asignatura se va a seguir con los roles de género estipulados en la sociedad. Es por esto por lo que introducir este tipo de pedagogías. No es cuestión de hacerlo bien, sino también de hacerlo en un centro donde el cuerpo docente esté totalmente concienciado y nos apoye.

4. Metodología

4.1. Participantes

La muestra utilizada para la realización de la presente investigación está formada por 40 alumnos/as siendo del sexo masculino (26) y femenino (14) de los cursos de sexto de Educación Primaria de un centro público de la provincia de Toledo (España). Los participantes cuentan con edades entre 11 y 13 años y un contexto socioeconómico medio en la mayoría de los casos. Además, encontramos 11 estudiantes de origen racializado de ambos sexos

(femenino, 6; masculino, 5) y con un nivel socioeconómico bajo procedentes de Marruecos (8), Colombia (2) y Honduras (1).

4.2. Instrumento y Procedimiento

Para la recolección de datos de la muestra, se ha optado por la utilización de un cuestionario cuantitativo basado en una escala Likert formada por 5 niveles (muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso/a, de acuerdo y muy de acuerdo) y compuesto por 25 ítems (Anexo A) que aluden a aspectos familiares (4), homosexualidad (10), transexualidad (2), bisexualidad (2) y estereotipos de género (7).

El cuestionario utilizado está diseñado ad hoc. Sin embargo, los ítems manejados han sido adaptados de estudios homologados por otros autores. Concretamente, los ítems relacionados con la homosexualidad, bisexualidad, aspectos familiares y estereotipos han sido acomodados de “Validación de la Escala de 10 ítems de Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10)” de Moral de la Rubia y Martínez (2012) y “Actitudes de estudiantes universitarios hacia sus compañeros de clase y profesores de la comunidad lésbico-gay” de Barragán (2011). Por su parte, aquellos ítems que reflejan aspectos sobre transexualidad provienen de “Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans” de Páez, Hevia, Pesci y Rabbia (2015).

A los participantes se les informó sobre la garantía de su anonimato durante el proceso de análisis de los datos. De igual forma, se comunicó la libertad de dejar de participar en siempre que no se encontrase cómodo. Durante el proceso, el investigador se encontró en las aulas durante todo el proceso para resolver las dudas que pudiesen aparecer en los 20 minutos que tuvieron los participantes para rellenar el formulario.

4.3. Resultados y discusión

En el presente apartado vamos a ofrecer un análisis de los datos sobre las actitudes de un grupo de preadolescentes de sexto de Educación Primaria sobre el colectivo LGTB+. Cabe destacar que se va a profundizar únicamente en algunos ítems y no en la totalidad de los planteados. Los resultados generales se pueden consultar en la Tabla B1; los relacionados con los hombres en la Tabla B2; y los aportados por las mujeres en la Tabla B3 que se localizan, todas ellas, en el Anexo B.

4.3.1. Actitudes hacia los estereotipos de género

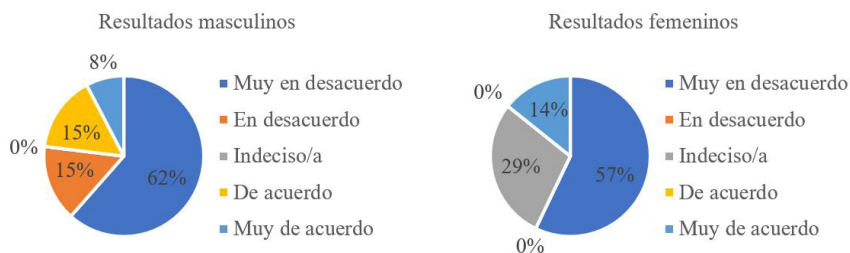
En este bloque vamos a comentar los resultados obtenidos a partir de los ítems relacionados con estereotipos que se encuentran en el cuestionario diseñado. Concretamente, en este bloque agrupamos los ítems 6, 8, 9, 10, 11, 15 y 20.

Los estereotipos de género influyen en los prejuicios y actitudes hacia el colectivo LGTB+, puesto que lo femenino tiende a asociarse con la homosexualidad masculina, mientras que lo masculino con la homosexualidad femenina. Es por eso por lo que la Teoría *Queer* trata de desdibujar esos estereotipos y es en ese punto donde reside la importancia de añadir este bloque en el estudio.

Al preguntar sobre si “*Está mal que los chicos se pongan una falda*” (ítem 6), de forma general el 60% respondió en desacuerdo o muy en desacuerdo; mientras que un 25% estaba de acuerdo o muy de acuerdo con lo postulado. Además, llama la atención que un 15% de los participantes mostrasen su indecisión. Desglosando por géneros, más de un tercio de los chicos estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la premisa (38%) mientras que en el caso de las chicas ninguna marcó estas casillas mostrando así un 71% su rechazo y un 29% su indecisión.

Esto se repite al analizar el ítem 10: “*no jugaría con un chico que tuviese las uñas pintadas*” (Figura 1) pues el 23% de los estudiantes masculinos está de acuerdo o muy de acuerdo con lo propuesto; mientras que el 14% de las estudiantes encuestadas lo está. Pero, al preguntar sobre si no está bien que el color rosa puede ser utilizado por los chicos (ítem 20): al mismo tiempo que el 100% de las participantes es contraria a la propuesta, dentro de los hombres el 77% es contrario y solo un 8% está de acuerdo.

Figura 1. Resultados ítem 10: No jugaría con un chico que tuviese las uñas pintadas



Fuente: elaboración propia.

Ante estos datos, cabría preguntarse qué es lo que mueve a los chicos a tener una idea más conservadora sobre los roles de género. Podríamos encontrar la respuesta en el término masculinidad hegemónica. Bonino (2002) se refiere a esta expresión como un constructo preexistente al individuo que determina la identidad masculina abarcando todas las decisiones tomadas en su vida desde su identidad representacional (imagen propia) hasta su identidad funcional (lo que hacen). Además, continúa el autor, esta masculinidad hegemónica se transmite a las nuevas generaciones por medio de sus figuras de apego quienes legitiman esta forma de ser y hacer masculina.

Esta masculinidad no es más que otro modo de categorización y jerarquización de la sociedad (León, 2011). Se construye por la suma de: una ideología patriarcal que busca superponer la masculinidad a la feminidad; una ideología individualista con la que se defiende utilizar la violencia para conservar los derechos auto adjudicados; la exclusión y subordinación de la otredad; y un heterosexismo homofóbico donde el sujeto rechaza todas las prácticas homosexuales (Bonino, 2002). Todo este constructo determina la forma de ser y actuar que se espera de todo hombre y, a su vez, establece los requisitos para considerar a aquellos “no hombres”.

Trasladando esto a nuestros datos, es interesante observar cómo esa masculinidad hegemónica se ve reproducida en los participantes del cuestionario. Podemos notar que cuando son preguntados si jugarían con un niño con las uñas pintadas, el porcentaje de rechazo de los varones es superior al de las mujeres por 9 puntos. De forma similar, ocurre esto al cuestionar si los chicos pueden usar falda, pues encontramos que los varones vuelven a despuntar con 10 puntos contrarios a esta posición más que las chicas. Estos datos no hacen más que reflejar ese rechazo a lo femenino simplemente por no cumplir con los estereotipos marcados en la sociedad. Buscan definirse a sí mismos como hombres a través de los preceptos de esa masculinidad tradicional.

4.3.2. Actitudes hacia familias no tradicionales

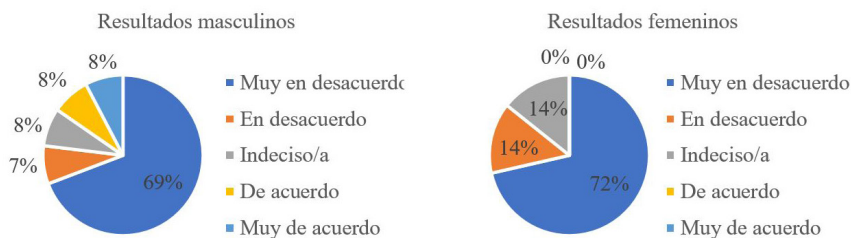
Al analizar las actitudes que tienen los estudiantes sobre aquellas familias no-normativas que se presentan en la sociedad (ítems 1, 2, 3, 5 y 16), observamos que de forma general el 65% de los encuestados se encuentran en desacuerdo cuando son preguntados si las familias solamente pueden ser aquellas compuestas por un padre y una madre (ítem 1) y únicamente

el 15% se posiciona a favor. Una vez más, es relevante que el 20% de los participantes muestren cierto grado de indecisión.

No obstante, desglosando las respuestas por géneros, observamos cómo en los varones el porcentaje en desacuerdo disminuye hasta el 54%, mientras que quienes se posicionan a favor alcanzan el 23%. Por su parte, las mujeres, el porcentaje en desacuerdo con la premisa asciende hasta el 86% de las encuestadas, quedando el 14% restante indecisa.

De forma similar ocurre con las respuestas ofrecidas para el ítem 5 (Figura 2). En este caso, en general, encontramos un 80% de las respuestas en contra de la afirmación, mientras que 10% la considera válida. Sin embargo, si separamos las respuestas por géneros, podemos notar cómo, en el caso de los niños, el porcentaje que se considera de acuerdo o muy de acuerdo con la premisa asciende hasta el 15%. Por el contrario, ninguna de las niñas (0%) se considera a favor, y sí en contra de lo propuesto (86%) o en indecisión (14%).

Figura 2. Resultados ítem 5: Las familias formadas por dos papás o dos mamás quieren menos a sus hijos.



Fuente: elaboración propia.

Ante estos datos, podemos determinar que la actitud de los participantes hacia la visión de familias no tradicionales es positiva de forma general. Sin embargo, entre los géneros comprobamos que el alumnado masculino es más conservador en estos temas.

Comenta León (2011) que la formación de prejuicios viene dada por tres pasos: 1) la categorización de las personas, en este caso por medio de su orientación sexual; 2) que la sociedad ratifique esa categorización; y 3) la creencia de que todas las personas pertenecientes a un grupo social comparten todos los rasgos atribuidos al mismo. Es posible que sea por esta

razón que los alumnos varones piensen que las familias no tradicionales quieren menos a sus hijos.

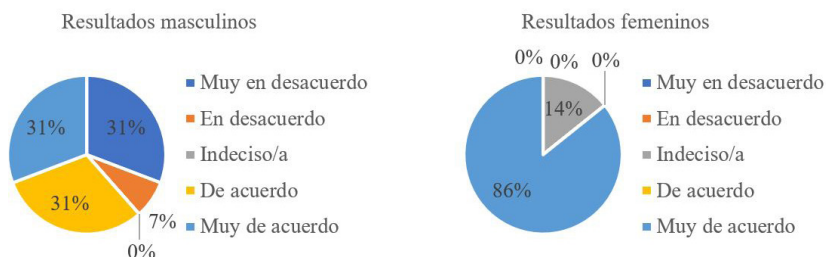
Si a este proceso sumamos la problemática supremacista masculina, encontramos que se generan situaciones de LGTBIfobia auspiciadas por estereotipos promovidos por la misma clase privilegiada que después oprime al resto y que se utilizan como excusa para defender la intolerancia hacia el resto de, en este caso, familias al no coincidir con los patrones establecidos y por el miedo homofóbico de asemejarse a ellos y ser tratados como tal (Salas, 1996).

4.3.3. Actitudes hacia la homosexualidad

En este apartado vamos a reunir las respuestas ofrecidas a los ítems 2, 4, 7, 12, 13, 17, 18, 19, 21 y 22.

Al preguntar sobre si “*dos chicos también pueden quererse*” (ítem 4; figura 3), encontramos una valoración general de un 70% a favor y un 25% en contra. Por géneros, casi el 40% de los chicos (38%) piensa que está mal frente al 62% que lo ve con buenos ojos. En el caso de las chicas, el 86% se posiciona de acuerdo o muy de acuerdo con la cuestión y el 14% muestran indecisión.

Figura 3. Resultados ítem 4: Dos chicos también pueden quererse.



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, al preguntar si “*dos chicas también pueden quererse*” (ítem 21), más de un tercio de los encuestados varones (77%) se consideraba a favor y únicamente el 8% estaba en desacuerdo. En el caso de las mujeres, el 71% lo veía adecuadamente y el 29% lo hacía en contra. En este caso el porcentaje en desacuerdo de las mujeres es mayor, pero lo relevante es cómo el número de hombres en contra descende.

De igual forma ocurre con el ítem 7: “*dos chicos pueden darse besos*” en el que encontramos que menos de la mitad (46%) de los encuestados varones se consideran de acuerdo, mientras que un 38% se considera en desacuerdo. En el caso de las chicas, existe un 29% contrarias a esa afirmación, pero un 57% está de acuerdo. Sobre el porcentaje de indecisos, es bastante similar: 15% para los chicos y 14% para las chicas.

El caso contrario sucede con el ítem 21: “*dos chicas pueden darse besos*”. En este caso, el 8% de los varones se encontraba en desacuerdo o muy en desacuerdo y el 77% se mostraba de acuerdo o muy de acuerdo. En el caso de las chicas, casi un tercio de ellas (29%) se consideraba contraria a la afirmación y el 71% se mostraba de acuerdo.

En general, atendiendo a los datos recogidos, podemos observar cierta actitud reticente hacia el colectivo LGTB+ en ambos géneros, pero de forma más significativa en el caso de los varones. Esta actitud puede que esté influenciada por creencias adquiridas relacionadas con la masculinidad hegemónica descrita anteriormente. En relación con esto, Salas (1996) habla en sus estudios sobre la masculinidad frágil y el incesante trabajo que realizan los hombres para evitar ver cuestionada su integridad masculina por la sociedad.

Esta razón podría explicar el alto número de encuestados varones que marcan la opción “indeciso/a”. Y es que, estar abiertamente a favor de estas opciones puede generar un cuestionamiento de su masculinidad que pueda provocar esa pérdida de su estatus masculino (Bonino, 2002; Salas, 1996). Es decir, se presenta la homofobia como miedo a ser categorizado con atributos femeninos más que masculinos.

Son esos estereotipos los que vemos reflejados en las respuestas ofrecidas por los encuestados varones: un 31% piensa que a los chicos no les pueden gustar otros chicos, el 15% no sería amigo de alguien homosexual e incluso el 8% piensa que está bien tratar mal a personas homosexuales. Todo esto apunta a una misma idea: evitar ser relacionado con actitudes impuestas como propias de grupos sociales no-masculinos y la consecutiva pérdida de estatus social debido a no ajustarse a la práctica hegemónica masculina (Schongut, 2012).

Sin embargo, resulta muy curiosa la comparativa de las respuestas masculinas frente a las femeninas en el caso en que se presentan los ítems

sobre actitudes homosexuales entre dos mujeres. En este caso, al preguntar si es normal que dos niñas vayan cogidas de la mano, el 85% de los varones lo ve correcto, mientras que, al hacer la misma pregunta, pero con niños, solamente el 46% lo ve correcto y un 23% se encuentra indeciso. Podríamos plantear que esta amplia defensa a las actitudes femeninas pudiera deberse a que los varones no tienen el yugo de ver juzgada su presunción de heterosexualidad al valorar estas acciones femeninas debido a que suponen que un estereotipo de las mujeres es realizar muestras de afecto en público (Conell, 1997; Schongut, 2012).

Además, Louderback y Bernard (1997) apuntan que las actitudes de los hombres hacia el lesbianismo son más favorables debido a que se presentan como modelos eróticos en materiales explícitamente sexuales. Al realizarse la investigación en alumnos de entre 11 y 13 años, es probable que alguno de ellos haya comenzado su despertar sexual y, desafortunadamente, utilice este material como referencia.

Lo contrario sucede cuando preguntamos por la parte masculina y, es que, al haber asociado esas muestras de afecto a las mujeres, reconocerlas como válidas también para los varones, supondría rozar los límites permitidos de la masculinidad como forma de identidad (Gilmore, 2008). Pues, como comenta Gabbard (2008), los hombres necesitan demostrar constantemente que gozan de su masculinidad. Por esta razón encontramos esa cantidad de respuestas contrarias a los ítems mencionados: por la imposibilidad de abandonar los estereotipos fijados debido a una ideología patriarcal imperante y acompañada de la homofobia como elemento degradador del estatus social (Ramírez & García-Toro, 2002).

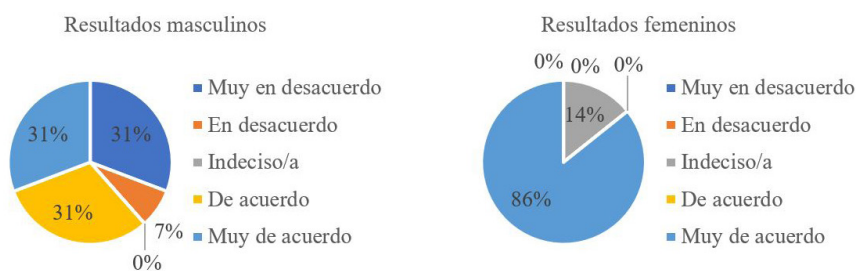
En el caso de las mujeres encuestadas, encontramos algunas reticencias incluso mayores a las de los varones cuando los ítems se refieren a actitudes lésbicas. Schongut (2012) comenta que la clase dominante (cis-heterosexual masculina) penetra dentro de todos los aspectos sociales y los impregna con sus propios ideales de modo que acaban convirtiéndose en las ideas predominantes en la sociedad. Por tanto, utilizando esta idea, pudiera ser que las mujeres heterosexuales tuviesen actitudes negativas hacia aquello que ellas entienden como contrario a la definición de mujer puesto que la sociedad les ha imbuido la idea de que esos actos no son adecuados.

4.3.4. Actitudes hacia la bisexualidad

En este breve bloque agrupamos aquellos ítems relacionados con las actitudes de los participantes relacionadas con prácticas bisexuales. Concretamente, nos referimos a los ítems 23 y 24 del cuestionario.

Al ser preguntados si está mal que los chicos se puedan dar besos con chicos y chicas (ítem 23; figura 5) de forma general encontramos un 55% contrario a lo propuesto y un 23% a favor. Esta diferencia, una vez más, se agrava si dividimos los datos recogidos entre géneros: mientras que el 35% de los varones se considera de acuerdo o muy de acuerdo con que está mal que chicos se puedan besar con chicas y chicos, ninguna de las encuestadas secunda esta afirmación. Pero, además, encontramos que casi tres cuartos (71%) de las mujeres y menos de la mitad de los varones (46%) están en desacuerdo con lo planteado en el ítem.

Figura 4. Resultados ítem 23: Los chicos no pueden darse besos con las chicas y los chicos.



Fuente: elaboración propia.

No obstante, los datos varían cuando los participantes son preguntados si “*las chicas pueden darse besos con los chicos y las chicas*” (ítem 24). Mientras que de forma general no encontramos muchos cambios con respecto a la cuestión anterior. Por sexos, el número de participantes chicos que se considera contrario a que las chicas no puedan besarse con chicos y chicas asciende doce puntos hasta situarse en el 35%; mientras que en el caso de las mujeres ninguna se ha posicionado de forma antagónica. Asimismo, el número de niños de acuerdo con que las chicas se puedan besar con chicas y chicos es del 42% y el de las mujeres es de 71%.

Vuelven a ser llamativas las respuestas ofrecidas por los varones, los cuales algunos de ellos ofrecen respuestas abiertamente bifóbicas. Esto

coincide con lo expuesto por Yost y Thomas (2012) quienes encontraron que las personas tienen actitudes más positivas hacia la bisexualidad femenina que la masculina y, además, que las mujeres tenían una concepción más positiva que los hombres frente a la bisexualidad.

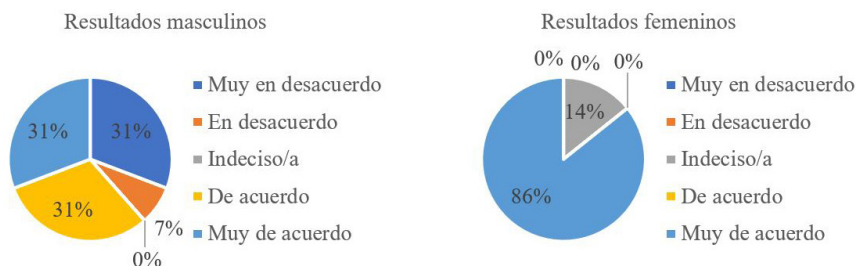
Estos autores continúan explicando que los hombres suelen definirse a través de dos conceptos: heterosexual y homosexual. Además, añade Baumeister (2000) que los hombres son más inamovibles en lo relacionado con su identidad sexual que las mujeres, por lo que esa concepción masculina de inflexibilidad sexual, sumada a su extremismo a la hora de identificarse, podría indicar que los hombres tienden a tener una menor actitud positiva hacia la bisexualidad por el hecho de que no se adecúa a las categorías binarias (hetero/homo) que se espera de ellos. Además, podríamos pensar que los hombres tienden a actitudes más negativas hacia las personas bisexuales ya que reprimen sus sentimientos o incluso no se plantean otras alternativas sexuales para evitar ser juzgados y estereotipados bajo el yugo de lo tradicionalmente masculino.

4.3.5. Actitudes hacia la transexualidad

En este bloque vamos a analizar los datos obtenidos a partir del cuestionario y de las respuestas ofrecidas en los ítems 14 y 25.

Cuando los participantes son preguntados en el ítem 14 si “*no me sentaría al lado de una chica que dice que se llama Miguel*” (Figura 6), de manera general, el 65% de los y las participantes no está de acuerdo mientras que el 20% apoya la afirmación propuesta. Al desglosar por géneros esta cuestión, se observa que casi un tercio (31%) de los participantes masculinos no se sentaría al lado de esta supuesta chica. Por su parte, las encuestadas sí que se sentarían a su lado de forma casi completa (86%) y solamente el 14% se encuentra indecisa al respecto de esta cuestión.

Figura 5. Resultados ítem 14: No me sentaría al lado de una chica que dice que se llama Miguel.



Fuente: elaboración propia.

Al realizar una pregunta similar en el ítem 25: “*me sentaría al lado de un chico que dice se llama Laura*”; observamos datos similares a los mostrados en el ítem anterior. Al tratar estos datos de forma dependiente al género de los participantes, podemos encontrar un 54% de los varones a favor y un 27% en contra de esta afirmación; mientras que los resultados de las encuestadas se mantienen igual que en el ítem del párrafo anterior. Es destacable comentar que el porcentaje de varones indecisos con respecto a la cuestión anterior (15%) aumenta cuatro puntos hasta el 19%.

De Molina, Guzmán y Martínez-Guzmán (2015) apuntan a que estas prácticas transfobas suponen un elemento de poder y dominancia con respecto a las personas transexuales quienes sufren las consecuencias de esta supremacía heterosexual. La imposición de estereotipos desde la clase dominante genera bajo el ideario masculino la incapacidad de empatizar con las personas trans por ser diferentes, por no ajustarse al rol que se esperaría de ellos y por miedo a la homofobia social que podrían sufrir si logran trascender de su posición privilegiada. Esto explicaría el bajo porcentaje de mujeres que se posicionan en el cuestionario de forma contraria hacia las personas transexuales: ellas no tienen que mantener su posición privilegiada en la jerarquía social mientras que los hombres están subordinados a su masculinidad (García-Barba, Serrano, Camañes, Ruiz y Ballester, 2018).

5. Diseño de la propuesta didáctica

En este apartado ofreceremos una propuesta didáctica para 6º de Educación Primaria que aborde los contenidos tratados a través de la asignatura Lengua Extranjera (inglés). Es una propuesta por lo que puede (debe) ampliarse a otras sesiones y materias.

5.1. Objetivos

Los objetivos de esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Trabajar vocabulario, estructuras gramaticales y las destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita) en inglés como lengua extranjera adoptando una perspectiva *queer* en el aula.
- Abordar la temática LGTB+, géneros y estereotipos en estudiantes de sexto por medio de la Lengua Extranjera.

5.2. Metodología

A la vista de los resultados se presenta una propuesta didáctica basada en la pedagogía *queer* de forma que el alumnado desarrolle actitudes críticas y cuestionamientos acerca de la sociedad, evitando así la aparición de comportamientos de rechazo hacia el colectivo LGTB+. De forma similar, se trabaja la igualdad de género, pues una parte de la Teoría *Queer* busca la destrucción de estereotipos machistas y de masculinidad tóxica. Es por esta razón, que en ciertas ocasiones es necesario trabajar lo *queer* desde una perspectiva abiertamente feminista pues el feminismo y los derechos LGTB+ se encuentran estrechamente relacionados.

5.3. Actividades

Para la sesión número 1, utilizaremos una actividad adaptada del libro “Somos como Somos” (2016) de Mercedes Sánchez, Melani Penna y Belén de la Rosa.

Fiesta demodé

Esta actividad está diseñada para realizarse por parejas en 40 minutos. Los materiales que se necesitan son: Ropa de fiesta para aquellos alumnos que no dispongan o quieran usar otra, elementos del aula (pizarra, tiza y otros), bolígrafo y cuaderno.

Los objetivos que llevaremos a cabo son: 1) cuestionar los estereotipos de género asociados a las prendas por medio de la interacción oral en lengua inglesa; y 2) utilizar el condicional (zero) para reflejar a través de la producción escrita las ventajas e inconvenientes de cada estilo de ropa.

Durante el desarrollo de la actividad llevaremos o pediremos al alumnado que lleve la ropa que ellos consideren apropiado para una fiesta de fin de curso. Ese día dedicaremos los primeros 10 minutos del aula a simular que estamos en una fiesta. Tras este tiempo, nos sentaremos con nuestra pareja y se realizarán algunas preguntas rutinarias a modo de adquisición de vocabulario en lengua inglesa: nombre de las prendas, colores, etc. Apuntaremos en la pizarra el vocabulario obtenido. Después, preguntaremos qué les ha parecido el uso de las prendas: con el vestido es difícil bailar pues se puede ver más de lo debido, los zapatos son incómodos y comentarios similares. Por último, pediremos a los y las estudiantes que apunten en su cuaderno en forma de “zero conditional” frases del estilo: If you wear a dress, you cannot dance properly. Tras esto reflexionaremos sobre las oraciones expresadas.

Con esta actividad se pretende concienciar al estudiantado que la ropa puede determinar la forma en la que las personas pueden relacionar con los demás y con el entorno. Además, con ella podemos trabajar los problemas relacionados con los estereotipos de género que existen alrededor de las prendas y sus complementos (“de chicas o de chicos”); y, a su vez, cómo la ropa tradicionalmente conocida como “femenina” genera más inconvenientes que la masculina.

En la sesión 2, presentamos la actividad: Los monstruos de Blancanieves.

Los monstruos de Blancanieves

Esta actividad está diseñada para realizarse individualmente en 40 minutos. Los materiales que se necesitan son: cuento tradicional de Blancanieves, bolígrafo y papel.

Los objetivos que llevaremos a cabo son: 1) desarrollar la comprensión lectora en inglés a través de un cuento tradicional; 2) analizar de forma oral el texto desde una perspectiva de cuestionamiento de estereotipos; y 3) desarrollar la producción escrita por medio de la creación de un texto que tenga como base el cuento de Blancanieves y cuyos detalles serán modificados para queerizarlo.

Durante el desarrollo de la actividad dedicaremos los primeros 10 minutos de la sesión a la lectura del tradicional cuento de Blancanieves. Una vez terminado, estableceremos un debate donde se preguntará cuál es el rol de Blancanieves, por qué necesita un príncipe que la salve, el modelo que impone y cuestiones similares.

Tras esto, vamos a crear un texto tomando como referencia el cuento tradicional de Blancanieves, pero aportando modificaciones para que se adapte a las necesidades de nuestros tiempos. Es decir, desecharemos todos los clichés de género, masculinidades tóxicas, y otros problemas que presenta el cuento original. De esta forma, los propios alumnos serán capaces de observar todos los roles de género que incluyen textos dirigidos a los propios niños y niñas. Lo ideal de esta actividad es que nos permite hablar de la Teoría Queer desde la práctica.

Con esta actividad buscamos que los alumnos duden de esas imposiciones básicas que la heteronormatividad y la masculinidad hegemónica establece sobre las producciones sociales con el fin de reproducirse en el futuro y asegurar así la pervivencia de sus ideales.

En la tercera sesión vamos a utilizar una actividad adaptada de “Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos” (2014) de Platero.

El día de mañana

Esta actividad está diseñada para realizarse en grupos de cuatro o cinco durante 40 minutos. Los materiales que se necesitan son: imagen de bebé para cada grupo y materiales de escritura de los alumnos (bolígrafos, papel y otros).

Los objetivos que llevaremos a cabo son: 1) utilizar el futuro simple para expresar suposiciones acerca de la vida de los dos bebés; 2) desarrollar habilidades de producción oral para determinar la forma en la que la identidad sexual y el cisheteronormativismo influye en la vida de las personas.

Para esta actividad vamos a formar cuatro grupos en clase que trabajan con una imagen de un bebé cada uno. Lo interesante de esta actividad es que ningún grupo sepa que esa imagen es la misma pues a cada uno le entregaremos unas pautas diferentes: uno recibirá una nota diciendo que el bebé se llama Lucía; mientras que otro recibirá la misma nota, pero con el nombre de Samuel; otros que su bebé será homosexual pero que ellos tienen que decidir su género; y otro que su bebé es transexual y que tienen que decidir su género.

A través del uso del futuro simple, los grupos deberán crear oraciones para describir las vidas que llevarán los bebés. Tras 20 minutos, pediremos a cada grupo que lea lo escrito sobre su bebé. Una vez finalizada, se procederá a levantar el misterio de que todos tienen al mismo bebé. En este momento, crearemos un debate acerca de por qué han decidido, cada grupo, que su bebé tuviese esa vida.

Esta actividad nos permite cuestionarnos por qué unas personas pueden realizar ciertas actividades y otras no cuando, realmente, todos somos iguales (la metáfora con el bebé). Nos ayuda a que los alumnos vean los problemas que surgen cuando encasillamos a las personas en ciertos lugares únicamente por una de sus cualidades.

Por último, en la sesión 4 hemos utilizado la actividad: Los juegos del patio adaptada del libro “Somos como Somos” (2016) de Sánchez, Penna y de la Rosa.

Los juegos del patio

Esta actividad está diseñada para realizarse individualmente en 40 minutos. Los materiales que se necesitan son: bolígrafo y papel.

Los objetivos que llevaremos a cabo son: 1) conocer el vocabulario propio de actividades lúdicas y ocio y tiempo libre.; 2) cuestionar de forma oral la reproducción de estereotipos que se produce en el colegio.

Para esta actividad pediremos a los alumnos que se fijen en el recreo a qué durante su tiempo libre y el espacio físico del patio que destinan a cada juego. Una vez en clase, les pediremos que comenten en voz alta lo observado. Tras la exposición de datos, estableceremos un debate sobre estos: ¿por qué hay más chicos que chicas jugando al fútbol? ¿cuál es el motivo de que las chicas tengan menos espacio? Y preguntas similares.

Buscamos que los estudiantes recapaciten sobre las decisiones que toman durante su tiempo de recreo y la forma en la que ellos, sin saberlo, continúan perpetuando los clichés impuestos en la sociedad. Para conseguir esto, utilizamos la lengua inglesa y el vocabulario de alta frecuencia sobre ocio y tiempo libre para transmitir las ideas.

6. Limitaciones del estudio

Una de ellas se centra en el cuestionario que está realizado ad hoc y no ha tenido oportunidad de ser validado en su conjunto. No obstante, los ítems han sido extraídos de otros cuestionarios sí validados. Además, el número de ítems para cada aspecto no es el mismo. Sin embargo, el objetivo, es obtener una visión general sobre el colectivo sin centrarse en un área en particular. Se han introducido así ítems que representan los diferentes sectores del colectivo.

En vistas a futuro, sería interesante incluir ítems que analicen todas las identidades sexuales del colectivo e, incluso, una mayor cantidad de variables que diferencien actitudes entre sexos para poder obtener datos más fieles. De forma similar, ampliar la muestra y el espectro de edades de los y las participantes podría ayudar a obtener una visión más precisa de las actitudes estudiadas.

7. Conclusiones

A tenor de los datos expuestos, podemos observar que, de forma general, los participantes del estudio poseen actitudes positivas hacia personas del colectivo LGTB+. Sin embargo, existe un porcentaje bastante relevante de participantes que no se siente cómodo con estas actitudes. Esto es bastante relevante pues en una sociedad que pensamos abierta, existe aún mucho trabajo por hacer. Además, es remarcable ver cómo ese porcentaje aumenta en función del sexo del participante y, es que, se ha educado a los hombres a ver lo femenino como algo repulsivo de lo que huir. Es aquí donde se refleja la necesidad de introducir pedagogías *queer*.

De estas cuestiones se desprende la idea de que existe un porcentaje del alumnado que posee ideas contrarias al respecto hacia el colectivo LGTB+. De igual forma, se determinó que los estudiantes varones presentaban una actitud más negativa hacia dicho grupo pudiendo ser debido a su masculinidad hegemónica, frágil y tóxica, bajo la cual justificaban sus acciones contra los integrantes del colectivo LGTB+ por miedo a ver cuestionada su posición social. Esta situación es sangrante cuando los encuestados se refieren a personas homosexuales varones y transexuales pues, algunos de ellos, llegaron a afirmar que no se sentarían al lado de personas transexuales o que las personas homosexuales no deberían mostrarse afecto en público.

Estas ideas nos conllevan a la necesidad de *queerizar* el aula. Y, es que, la *queerización* implica establecer un espacio en el aula que sea abiertamente feminista, respetuoso con los integrantes del colectivo LGTB+, que se cuestione la normalidad establecida e impuesta, para abrazar todas aquellas características que se quedan fuera y que hoy son motivo de rechazo y burla por quienes son conocedores de su posición privilegiada.

Queerizar el aula no es cuestión de trabajar de forma aislada contenidos pertenecientes al colectivo LGTB+ o con carácter feminista en el área de Lengua Inglesa. *Queerizar* implica un trabajo común entre los y las docentes del centro para que en todas las materias se trabajen contenidos de manera transversal. Esto no significa que apartemos lo establecido en el currículo, sino que integremos y normalicemos dentro de este unas ideas, actividades y cuestionamientos que vayan más allá de lo explícito en el temario.

Referencias bibliográficas

- Ballester, R., Elipe, M., Enrique, J., Giménez, C., & Martínez, N. (2019). Discriminación LGTBI en las aulas. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 367-376. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1578>
- Barragán, V. (2011). Actitudes de estudiantes universitarios hacia sus compañeros de clase y profesores de la comunidad lésbico-gay. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 1-104. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3421671>
- Baumeister, R. F. (2000). Gender differences in erotic plasticity: The female sex drive as socially flexible and responsible. *Psychological Bulletin*(126), 347-374. doi: 10.1037/0033-2909.126.3.347
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 7-35. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- Carrera, M. V., Cid, X. M., & Lameiras, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo, *Pedagogías queer* (págs. 48-72). Saantiago de Chile: CELEI.
- Colina, C. (2009). La homofobia: heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual. *Razón y Palabra*(67). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520725011>
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés, & J. Olivarría, *Masculinidad/es poder y crisis* (págs. 31-49). Santiago de Chile: FLACSO.

- Gabbard, K. (2008). Hombres de película. En J. M. Armengol, & À. Carabí, *La masculinidad a debate* (págs. 47-61). Barcelona: Icaria.
- García-Barba, M., Serrano, N., Camañes, J., Ruiz, E., & Ballester, R. (2018). Actitudes hacia la transexualidad en jóvenes. *Ágora de Salut*, 11-19. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/agorasalut.2018.5.1>
- Gilmore, D. (2008). Culturas de la masculinidad. En J. M. Armengol, & À. Carabí, *La masculinidad a debate* (págs. 33-47). Barcelona: Icaria.
- Grup d'Educació i Gènere UAB, (29 de enero de 2021). *¿Qué es la pedagogía queer? 10 minutos con Lucas Platero* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=V4KPMUrGy4g>
- León, J. (2011). Evitando estereotipos e incluyendo la minoría LGBT en la prensa colombiana. *Pontificia Universidad Javeriana*, 9-82. <http://hdl.handle.net/10554/5494>
- Louderback, L., & Bernard, E. (1997). Perceived erotic value of homosexuality and sex-role attitudes as mediators of sex differences in heterosexual college students' attitudes toward lesbians and gay men. *The Journal of Sex Research*, 34(2), 175-182. doi:10.1080/00224499709551882
- Molina, N. E., Guzmán, Ó. O., & Martínez-Guzmán, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: una aproximación narrativa. *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 71-82. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1279>
- Moral de Rubia, J., & Martínez, J. O. (2012). Validación de la Escala de 10 ítems de Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10). *Revista de Psicología Social*, 27(2), 183-197. doi:10.1174/021347412800337924
- Muñoz, M. d. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela Abierta*, 20(1), 35-46. doi:<https://doi.org/10.29257/EA20.2017.04>
- Páez, J., Hevia, G. P., & Rabbia, H. H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología*, 151-188.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*(5), 184-198. <https://www.aacademica.org/moira.perez/33>

- Platero, R. (2014). *Trans*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Platero, R. L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo, *Pedagogías queer* (págs. 26-48). Santiago de Chile: CELEI.
- Ramírez, R., & García-Toro, V. (2002). Masculinidad hegemónica, sexualidad y transgresión. *Centro Journal*, 14(1), 5-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37711290001>
- Salas, J. M. (1996). La mentira en la construcción de la masculinidad. *Revista Costarricense de Psicología*, 24, 67-78.
- Sánchez, M., Penna, M., & De la Rosa, B. (2016). *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Sánchez-Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Los libros de Catarata.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 2(2), 27-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847408003>
- Shlashko, G. D. (2005). Queer (v.) pedagogy. *Equity and Excellence in Education*, 38(2), 123-134. doi:10.1080/ 10665680590935098
- UNESCO. (17 de 05 de 2021). *Más de la mitad de los estudiantes LGBTI en Europa han sido acosados en la escuela, según un informe de la UNESCO*. Obtenido de Unesco.org: <https://es.unesco.org/news/mas-mitad-estudiantes-lgbti-europa-han-sido-acosados-escuela-segun-informe-unesco>
- Yost, M. R., & Thomas, G. D. (2012). Gender and Binegativity: Men's and Women's Attitudes Toward Male and Female Bisexuals. *Archives of sexual behaviour*, 41(3), 691-702. doi:<https://doi.org/10.1007/s10508-011-9767-8>

Anexos

Anexo A. Cuestionario utilizado en la investigación

1. Rodea el sexo con el que te identifiques:

a) Masculino b) Femenino c) Otro

2. Escribe tu edad en el recuadro de abajo:

3. Marca con una X del 1 al 5 para estas afirmaciones donde:

Es en muy en desacuerdo | 2- Es en desacuerdo | 3 – Indeciso/a | 4 – De acuerdo | 5 – Muy de acuerdo

ÍTEMS	1	2	3	4	5
1. Las familias solo pueden estar formadas por un padre y una madre.					
2. Que a un chico le parezcan más guapos los niños que las niñas está mal.					
3. No jugaría con un niño o una niña que tiene dos papás o dos mamás.					
4. Dos chicos también pueden quererse.					
5. Las familias formadas por dos papás o dos mamás quieren menos a sus hijos.					
6. Está mal que los chicos se pongan una falda.					
7. Dos chicos pueden darse besos.					
8. A una niña le tiene que gustar maquillarse.					
9. A los chicos les puede gustar jugar a las muñecas.					
10. No jugaría con un chico que tuviese las uñas pintadas.					
11. A una niña le puede gustar llevar el pelo muy corto y no maquillarse.					
12. Las personas del mismo sexo que se dan besos deberían hacerlo en privado.					
13. Es normal reírse de una niña que va cogida de la mano con otra.					
14. No me sentaría al lado de una chica que dice que se llama Miguel.					
15. Las niñas solo pueden querer a los niños.					

ÍTEMS	1	2	3	4	5
16. No sería amigo/a de alguien que tiene dos mamás.					
17. Está bien que dos chicos vayan cogidos de la mano por la calle.					
18. No sería amigo de un niño que da besos a otro niño.					
19. Acepto que se trate mal a las personas que les gustan las personas de su mismo sexo.					
20. No está bien que los chicos se vistan de rosa.					
21. Dos chicas también pueden quererse.					
22. Dos chicas pueden darse besos.					
23. Los chicos no pueden darse besos con las chicas y los chicos.					
24. Las chicas pueden darse besos con los chicos y las chicas.					
25. Me sentaría al lado de un chico que dice se llama Laura					

Anexo B. Porcentajes de respuesta de cada ítem

Tabla B1. Resultados generales¹ de los ítems propuestos

N.º ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo	Bloque en desacuerdo 2	Bloque a favor 3	Bloques indecisos
Ítem 1	50%	15%	20%	5%	10%	65%	15%	20%
Ítem 2	50%	5%	15%	5%	25%	55%	30%	15%
Ítem 3	65%	20%	5%	0%	10%	85%	10%	5%
Ítem 4	20%	5%	5%	20%	50%	25%	70%	5%
Ítem 5	70%	10%	10%	5%	5%	80%	10%	10%
Ítem 6	60%	0%	15%	5%	20%	60%	25%	15%
Ítem 7	30%	5%	15%	10%	40%	35%	50%	15%
Ítem 8	35%	20%	15%	5%	25%	55%	30%	15%
Ítem 9	20%	5%	5%	20%	50%	25%	70%	5%
Ítem 10	60%	10%	10%	10%	10%	70%	20%	10%
Ítem 11	20%	5%	5%	25%	45%	25%	70%	5%
Ítem 12	35%	20%	30%	10%	5%	55%	15%	30%
Ítem 13	70%	15%	5%	5%	5%	85%	10%	5%
Ítem 14	55%	10%	15%	15%	5%	65%	20%	15%
Ítem 15	60%	20%	5%	0%	15%	80%	15%	5%
Ítem 16	75%	20%	0%	5%	0%	95%	5%	0%
Ítem 17	20%	10%	15%	20%	35%	30%	55%	15%

N.º ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo	Bloque en desacuerdo ²	Bloque a favor ³	Bloques indecisos
Ítem 18	60%	10%	15%	10%	5%	70%	15%	15%
Ítem 19	75%	15%	5%	0%	5%	90%	5%	5%
Ítem 20	70%	15%	10%	0%	5%	85%	5%	10%
Ítem 21	15%	0%	10%	20%	55%	15%	75%	10%
Ítem 22	15%	0%	15%	20%	50%	15%	70%	15%
Ítem 23	35%	20%	22%	8%	15%	55%	23%	22%
Ítem 24	15%	8%	25%	17%	35%	23%	53%	24%
Ítem 25	5%	13%	17%	15%	50%	18%	65%	17%

Nota. 1) Esta tabla hace referencia a las medias obtenidas de las respuestas de los y las participantes. 2) El “bloque en desacuerdo” se forma mediante la suma de las respuestas “muy en desacuerdo” y “de acuerdo”. 3) El “bloque de acuerdo” se ha formado mediante la suma de las respuestas “muy de acuerdo” y “de acuerdo”.

Tabla B2. Resultados masculinos de los ítems propuestos

N.º ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo	Bloque en desacuerdo ¹	Bloque a favor ²	Bloques indecisos
Ítem 1	38%	16%	23%	8%	15%	54%	23%	23%
Ítem 2	46%	0%	23%	8%	23%	46%	31%	23%
Ítem 3	62%	23%	7%	0%	8%	85%	8%	7%
Ítem 4	31%	7%	0%	31%	31%	38%	62%	0%
Ítem 5	69%	7%	8%	8%	8%	77%	15%	8%
Ítem 6	54%	0%	8%	7%	31%	54%	38%	8%
Ítem 7	31%	8%	15%	15%	31%	38%	46%	15%
Ítem 8	31%	23%	15%	8%	23%	54%	31%	15%
Ítem 9	23%	0%	8%	31%	38%	23%	69%	8%
Ítem 10	62%	15%	0%	15%	8%	77%	23%	0%
Ítem 11	23%	8%	7%	31%	31%	31%	62%	7%
Ítem 12	23%	8%	46%	15%	8%	31%	23%	46%
Ítem 13	62%	23%	7%	8%	0%	85%	8%	7%
Ítem 14	39%	15%	15%	23%	8%	54%	31%	15%
Ítem 15	54%	15%	8%	0%	23%	69%	23%	8%
Ítem 16	69%	23%	0%	8%	0%	92%	8%	0%
Ítem 17	23%	8%	23%	23%	23%	31%	46%	23%

N.º ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo	Bloque en desacuerdo ¹	Bloque a favor ²	Bloques indecisos
Ítem 18	62%	8%	15%	15%	0%	70%	15%	15%
Ítem 19	77%	8%	7%	0%	8%	85%	8%	7%
Ítem 20	54%	23%	15%	0%	8%	77%	8%	15%
Ítem 21	8%	0%	15%	31%	46%	8%	77%	15%
Ítem 22	8%	0%	23%	31%	38%	8%	69%	23%
Ítem 23	23%	23%	19%	12%	23%	46%	35%	19%
Ítem 24	23%	12%	23%	23%	19%	35%	42%	23%
Ítem 25	8%	19%	19%	16%	38%	27%	54%	19%

Nota. 1) El “bloque en desacuerdo” se forma mediante la suma de las respuestas “muy en desacuerdo” y “de acuerdo”. 2) El “bloque de acuerdo” se ha formado mediante la suma de las respuestas “muy de acuerdo” y “de acuerdo”.

Tabla B3. Resultados femeninos de los ítems propuestos

N.º ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo	Bloque en desacuerdo ¹	Bloque a favor ²	Bloques indecisos
Ítem 1	72%	14%	14%	0%	0%	86%	0%	14%
Ítem 2	57%	14%	0%	0%	29%	71%	29%	0%
Ítem 3	71%	15%	0%	0%	14%	86%	14%	0%
Ítem 4	0%	0%	14%	0%	86%	0%	86%	14%
Ítem 5	72%	14%	14%	0%	0%	86%	0%	14%
Ítem 6	71%	0%	29%	0%	0%	71%	0%	29%
Ítem 7	29%	0%	14%	0%	57%	29%	57%	14%
Ítem 8	43%	14%	14%	0%	29%	57%	29%	14%
Ítem 9	15%	14%	0%	0%	71%	29%	71%	0%
Ítem 10	57%	0%	29%	0%	14%	57%	14%	29%
Ítem 11	14%	0%	0%	15%	71%	14%	86%	0%
Ítem 12	57%	43%	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Ítem 13	86%	0%	0%	0%	14%	86%	14%	0%
Ítem 14	86%	0%	14%	0%	0%	86%	0%	14%
Ítem 15	71%	29%	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Ítem 16	86%	14%	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Ítem 17	14%	15%	0%	14%	57%	29%	71%	0%
Ítem 18	57%	14%	15%	0%	14%	71%	14%	15%

N.º ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo	Bloque en desacuerdo ¹	Bloque a favor ²	Bloques indecisos
Ítem 19	71%	29%	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Ítem 20	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Ítem 21	29%	0%	0%	0%	71%	29%	71%	0%
Ítem 22	29%	0%	0%	0%	71%	29%	71%	0%
Ítem 23	57%	14%	29%	0%	0%	71%	0%	29%
Ítem 24	0%	0%	29%	7%	64%	0%	71%	29%
Ítem 25	0%	0%	14%	14%	72%	0%	86%	14%

Nota. 1) El “bloque en desacuerdo” se forma mediante la suma de las respuestas “muy en desacuerdo” y “de acuerdo”. 2) El “bloque de acuerdo” se ha formado mediante la suma de las respuestas “muy de acuerdo” y “de acuerdo”.

Estrategia pedagógica para fomentar participación de familias en procesos iniciales de escritura y lectura en estudiantes de transición.¹

Pedagogical strategy to encourage the participation of families in initial writing and reading processes in transition students

Yeimi Andrea Calvo²

Yeimi.calvo@campusucc.edu.co

Gisela Yeraldin Vargas-Alfaro³

Gisela.vargas@campusucc.edu.co

Resumen

En el presente trabajo se estableció la estrategia pedagógica *Viajando con las Familias en el Tren del Aprendizaje*, como una propuesta para el fomento de la participación en procesos iniciales de escritura y lectura en familias de 25 estudiantes del grado transición del Colegio José Francisco Socarrás. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque de investigación cualitativo con un diseño de Investigación Acción, se desarrolló en las cinco fases propuestas por Bancayan y Vega (2020), fase I- Determinación del problema, fase II- Diagnóstico, fase III- Plan de acción, fase IV- Acción, y la fase V- Reflexión.

¹ Artículo de investigación con resultados totales, surge de la tesis desarrollada para optar al título de Magister en Dificultades del Aprendizaje en la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Bogotá.

² Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de Primera Infancia del Colegio Distrital José Francisco Socarrás, SED- Bogotá. Correo electrónico: Yeimi.calvo@campusucc.edu.co, ancalvoy@educacionbogota.edu.co. Celular: 3012568315. ORCID: 0000-0002-4839-2416

³ Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de apoyo pedagógico a la Inclusión del Colegio Distrital Alemania Unificada, SED- Bogotá. Correo electrónico: Gisela.vargas@campusucc.edu.co, giyevargasal@educacionbogota.edu.co. Celular: 3105860569. ORCID: 0000-0001-9043-7385.

Para la recolección de información se empleó las técnicas y los instrumentos desde la observación participante, diario de campo, encuesta y el cuestionario. Finalmente, los resultados demuestran que las familias logran participar en mayor medida cuando perciben que son formadas mediante un lenguaje accesible con relación a las temáticas de los procesos iniciales de la escritura y lectura que aprenden sus hijos en el grado transición, y además cuando sienten que son reconocidas por parte de los docentes en los procesos de formación de los estudiantes.

Palabras Claves: familia, estrategia pedagógica, transición, escritura y lectura.

Abstract

In this work the pedagogical strategy:” *Viajando con las Familias en el Tren del Aprendizaje*” was established, as a proposal for the promotion of participation in initial writing and reading processes in families of 25 students of the transition grade of the Colegio José Francisco Socarrás. The research was carried out through a qualitative research approach with an Action Research design, which gave development to the five phases proposed by Bancayan and Vega (2020), phase I- Problem Identification, phase II- Diagnostic, phase III- Action Plan, Phase IV- Action, and phase V- Reflection.

Techniques and instruments were used to collect information from the participant observation, field diary, survey and questionnaire. Finally, the results show that families are able to participate to a greater extent when they perceive that they are formed by an accessible language in relation to the topics of the initial processes of writing and reading that their children learn in the transition grade, and also when the families feel that they are recognized by teachers in the processes of student learning.

Keywords: Family, pedagogical strategy, transition grade, reading and writing

Introducción

La colaboración de las familias continúa siendo relevante en el aprendizaje de los estudiantes cuando inician la etapa escolar en el escenario educativo formal. De acuerdo con Suarez y Vélez (2018), la familia es la principal red de apoyo, donde se evidencia la necesidad de orientar de

una manera pertinente el acompañamiento que se realiza en los hogares por medio de la identificación y el conocimiento de los propósitos de las actividades que se enseñan en preescolar. Al realizar una indagación de otras investigaciones referentes a la baja participación de las familias en el contexto educativo a nivel internacional, nacional y local, se evidencia que son pocos los estudios que actualmente se han enfocado en la formación de los acudientes con relación a los procesos iniciales de la escritura y la lectura en el grado Transición, donde se observan que las estrategias que se plantean para minimizar las dificultades en la lectura y la escritura van más dirigidas es hacia los estudiantes.

Por lo tanto, en esta investigación se proponen cuatro objetivos que son, conocer las percepciones de las familias respecto a los procesos iniciales de lectura y escritura, para diseñar, implementar y evaluar una estrategia pedagógica denominada “*Viajando con las familias en el tren del aprendizaje*”, que surge ante la problemática de la baja participación de las familias en los procesos iniciales de la escritura y lectura de los estudiantes de grado Transición del Colegio José Francisco Socarrás, ubicado en la localidad de Bosa de la Ciudad de Bogotá; donde se pretende formar a los acudientes desde temáticas actualizadas que se abordan en este grado desde un aspecto teórico y práctico que permita un mayor acompañamiento y comprensión de los procesos académicos de sus hijos.

A partir de lo expuesto, a través de la estrategia pedagógica *Viajando con las familias en el tren del aprendizaje* se ofrece al docente información relevante que invita a la reflexión y reconocimiento de las familias como parte importante de los procesos iniciales de lectura y escritura. Así como el establecimiento de actividades pedagógicas que puede direccionar desde su quehacer en el aula que complementan la metodología de enseñanza que emplea habitualmente. En este sentido, el artículo se organiza en seis apartados correspondientes a Marco teórico, Metodología, Población, Resultados, Discusiones y Conclusiones, como producto del proceso de investigación que se llevó a cabo.

1. Marco Teórico

Se realiza la revisión documental de bases teóricas a partir de cuatro categorías: Familia; Aprendizaje de los estudiantes en el grado Transición; Procesos iniciales del aprendizaje de la escritura y lectura; y Estrategias pedagógicas para atender a los objetivos planteados.

Familia

Suarez y Vélez (2018) definen la familia como la primera y más cercana red de apoyo de las personas, por esta razón en ella se deben ofrecer los recursos para el desarrollo social e individual. Luna et al. (2019) puntualizan que es el primer grupo para el crecimiento del ser humano y por ello comprende la contribución en el aprendizaje a nivel general y en particular de la escritura y lectura. Con base en la Actualización del Plan de Acción de la “Política Pública para las Familias 2021-2025” del Consejo Distrital de Política Económica y Social del Distrito Capital (CONPES DC) 2022, en Bogotá prevalecen cinco tipos hogares:

1) Hogares que se componen por personas con parentesco, 2) Hogares de familia nuclear (biparentales o monoparentales), 3) Hogares monoparentales, 4) Hogares compuestos que se caracterizan por un hogar nuclear más otras personas que no parientes y 5) Hogares familiares que no poseen núcleo que se componen de hermanos sin progenitores (CONPES DC, 2022). Con respecto a las problemáticas que se reconocen al interior de las familias bogotanas, la misma entidad, identifica algunas como las más persistentes, entre ellas la violencia intrafamiliar acompañada de la económica, física, abandono, emocional, maltrato infantil y/o negligencia.

Por otro lado, el equipo del Instituto Alberto Merani (2020), reconoce unas estructuras y estilos familiares que estiman se deben conocer para influir positivamente en la formación y desarrollo de los niños. *Estructura democrática*, que hace referencia a las familias donde hay comunicación y participación de todos los integrantes; *Estructura autoritaria*, en la cual los límites son rígidos e impuestos; *Estructura Permisiva*, donde no hay límites claros y; *Estructura Ambivalente*, en la que se presentan límites inestables, en ocasiones los padres son autoritarios y en otras permisivos.

Aprendizajes de los Estudiantes en el Grado Transición

El grado Transición es uno de los tres cursos que forman parte del nivel preescolar en Colombia (prejardín, jardín y transición) y el único obligatorio para ingresar a la educación básica (Ley 115, 1994). En este período, es esencial la motivación para el aprendizaje a partir de actividades como leer, cantar, jugar y la integración con pares en el colegio y en el hogar (UNICEF, 2018). A nivel de Bogotá D.C, el estudiante de transición se encuentra en un modelo de enseñanza que se enmarca en las actividades rectoras que

son trazadas por Bejarano et al. (2020) en el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial y que orientan los procesos académicos en preescolar, estas son: la literatura, el juego, la exploración del medio y la expresión artística, que se conciben como las formas donde los niños se relacionan con pares y con el entorno que les rodea.

En el aprendizaje en grado transición es preciso abordar también la madurez escolar, su incidencia y relevancia en el aprendizaje. Condemarín et al (2016) la define como la posibilidad de que los niños logren un nivel de desarrollo integral en el campo psíquico, social y físico, que les permita dar paso a la educación básica, requiere aprestamiento para los procesos escritura y lectura inicial además de desarrollo emocional, cognitivo y racional que garanticen la preparación para el aprendizaje en cursos posteriores con el aporte de la escuela, la familia y la comunidad; Estos autores afirman que existen unos factores que intervienen en la Madurez escolar que son: la edad, el género, los recursos cognitivos, el lenguaje, el desarrollo socioemocional, neuropsicológico, motor y psicomotor.

Procesos Iniciales del Aprendizaje de la Escritura y Lectura

En el grado Transición se inicia una etapa que se denomina aprestamiento, según los postulados de García et al. (2017) aquí los estudiantes empiezan una adaptación y preparación desde lo afectivo-emocional, cognitivo, comunicativo-social y sensorial que fundan los pilares para el aprendizaje en los siguientes grados. Por eso, desde el proceso inicial de escritura y lectura hace necesario que se reconozcan aspectos que las conforman.

Escritura Inicial

Cuitiva y Rodríguez (2020) cita a Ferreiro y Teberosky (1979) para indicar las etapas de desarrollo de la escritura por las cuales deben atravesar los niños desde periodo inicial, estas son: los dibujos, como la representación inicial que realiza el niño; el garabateo, cuando logra realizar diferentes tipos de garabateo con un significado para él; aproximación del garabateo a la escritura, donde intenta representar gráficamente lo que está viendo, aunque no queda parecido; letras sin correspondencia a sonidos, representa e imita algunas palabras a nivel escrito pero no logra su lectura; y las letras con correspondencia a algunos sonidos, donde finalmente logra relacionar el grafema con el fonema de las palabras pero continua con la construcción ortográfica.

Además, Cuitiva y Rodríguez (2020) a su vez, también cita a Méndez (2010) para mencionar los requisitos que se deben tener en cuenta desde las áreas de desarrollo para lograr el aprendizaje de la escritura, estos son: Psicomotora, se trabaja la lateralidad, la motricidad fina y gruesa para obtener una mayor habilidad en los movimientos; Perceptiva, se fortalece a través de estímulos a los sentidos dando un poco más de relevancia a la audición y la visión; pensamiento lógico, el niño empieza a procesar y utilizar la información que le brinda su contexto para la adquisición de aprendizajes; lingüística, se considera necesario un buen lenguaje desde el aspecto de uso y significado que permite al niño interactuar con mayor facilidad en el mundo inicial de la escritura; y por último, el afectivo emocional, siendo fundamental los estados emocionales positivos para poder afrontar diferente tipo de situaciones que le permitan estar motivado por aprender.

En el caso de la psicomotricidad fina Montoya y Osorio (2018) plantean que, son ejercicios que requieren de coordinación en donde interviene la visión, la mano y los dedos; *Punzar, Ensartar, Dibujar y Colorear*. Otro punto que no se debe desconocer en el inicio de la escritura es la grafomotricidad reconociéndola como una de las etapas principales, según lo plantea Montoya y Osorio (2018) es donde el niño afianza movimientos intencionados para lograr una comunicación a nivel escrita mediante el uso de trazos y grafías posteriormente.

Lectura Inicial

Los procesos de lectura inicial ocurren desde la edad temprana de los niños y el contexto familiar y social cumplen gran relevancia ya que, proporcionan experiencias que aportan a la adquisición de aprendizajes, a la creatividad e imaginación, como lo plantea Orellana (2021) es una etapa emergente en la que los niños adquieren habilidades a partir de la interacción, observación y exposición a experiencias que se relacionan con la lectura. En el grado Transición se trabaja la lectura emergente, en la cual, los niños a través de la relación e interacción con el entorno, del acercamiento a los libros, revistas, periódicos y de sus dibujos inician una construcción de historias, a partir de ellas son capaces de narrar todo lo que consideran que sucede y emplean su creatividad e imaginación.

En este mismo sentido, Orellana (2021) resalta que cuando los niños interactúan inicialmente con cuentos sin reconocer los grafemas, es a través de lo que observan en las imágenes que logran relatar historias. Se debe destacar

que en esta etapa de lectura emergente es indispensable la participación de la familia y del docente de grado Transición, pues ellos son mediadores en el aprendizaje. Este autor expone que un niño que no cuente con elementos previos como el adecuado tales como el lenguaje y la comprensión oral y la conciencia fonológica posiblemente se le dificulte un poco más llegar a la adquisición de la lectura formal.

Estrategias Pedagógicas

Las estrategias pedagógicas en el contexto educativo permiten al docente realizar un acercamiento a los aprendizajes bien sea con estudiantes, familias o con la comunidad educativa a partir de diferentes acciones que motivan y orientan los procesos. Desde los postulados de Hernández et al. (2021), una estrategia permite que se ejecute un estudio por medio del desarrollo de actividades que den cumplimiento a los objetivos que se proponen. En consideración a los procesos iniciales de la escritura y lectura la familia participa en la construcción de conocimiento. A continuación, se describen algunas herramientas que se pueden implementar con los niños y sus familiares:

El juego, de acuerdo con lo que refieren Vintimilla et al. (2020) fortalece el desarrollo de las emociones y de las normas de convivencia aspectos que son necesarios tanto en contexto familiar como educativo; además, por medio del dibujo, del juego de roles, de la manipulación de objetos concretos se potencializa tanto el lenguaje oral como el escrito.

La lectura compartida, Flórez et al. (2006) aportaron que mediante la lectura en voz alta se inicia una participación por medio de la formulación de preguntas antes, durante y después de leer, que hace despertar interés a los niños, además, del desarrollo de un buen proceso de comunicación.

La música, Marrugo (2021) en su investigación reafirma que, por medio de la música infantil, los niños expresan por medio del garabateo, lenguaje oral y corporal aquello que les inspira las canciones, además de, identificar el sonido de las palabras y las sílabas. Igualmente, mediante las letras escritas de las canciones existe un reconocimiento inicial con la escritura.

Y el arte, el MEN (2000) desde los lineamientos de educación artística refiere como el arte fomenta la creatividad y fomento de habilidades comunicativas, cognitivas y corporales en los niños, además de que posibilita

a las familias interactuar con experiencias que facilitan el acercamiento inicial a la escritura y lectura. Es así, como puede considerarse una estrategia didáctica para la enseñanza de cualquier aprendizaje.

2. Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo, de acuerdo con lo que plantean Ballestín y Fábregues (2018), el diseño es Investigación Acción (IA) el cual se desarrolla a partir de las cinco fases que proponen Bancayan y Vega (2020) y a las que se les asigna un nombre según el proceso que se llevó a cabo; el tipo de muestreo según Hernández et al. (2018) es no probabilístico de clase por conveniencia cuya intención es tomar ventaja de la situación, es así, que la muestra es la población a la cual el grupo investigador tuvo acceso.

Fases

En la primera fase de determinación del problema “*Preparándonos Para el Recorrido en el Tren del Aprendizaje*”: se pretendía recolectar información que surge de los encuentros casuales e informales entre las familias y la docente de grado Transición, información que quedó registrada en el diario de campo.

Para la segunda fase de diagnóstico “*Conociendo a los Participantes-Pasajeros que Abordaran el Tren del Aprendizaje*”: por medio del primer encuentro presencial que se tuvo con las familias denominado *Estación 1 Bienvenida* y de la implementación del cuestionario Google Forms *Conociéndonos*, se recopilaron las percepciones de los participantes en cuanto a los procesos iniciales de la escritura y lectura, además, también se tuvo en cuenta las percepciones de las otras docentes de los grados de transición mediante el cuestionario google forms *Experiencias Valiosas*.

La tercera fase del plan de acción “*Construyendo la Estrategia Pedagógica, el Tren del Aprendizaje*”: se basó en la información recolectada en las dos fases anteriores y la problemática a abordar, a partir de lo cual se diseñó la estrategia pedagógica se titula “*Viajando con las familias en el tren del aprendizaje*” que se divide en cinco estaciones: la primera, es un encuentro presencial; las segunda, tercera y cuarta están divididas cada una en tres sesiones (una presencial y dos de trabajo en casa); y la quinta

culmina con un encuentro virtual o presencial de reflexión. A continuación, se presentan los propósitos de cada sesión:

Tabla 1. Propósitos de las sesiones a desarrollar en la Estrategia Pedagógica

Estrategia Pedagógica- Viajando con las familias en el Tren del Aprendizaje		
Estaciones	Sesiones	Propósito
No. 1 (Inicio del recorrido) “Bienvenida”	1 Presencial	Dar la bienvenida a las familias de Grado Transición 02 a la implementación de la estrategia pedagógica.
		Reconocer los conceptos de las familias con relación al aprendizaje inicial de escritura y lectura a través del conversatorio.
No. 2 “explorando las bases del aprendizaje”	2 Presencial	Propiciar un espacio pedagógico dirigido a las familias mediado por el juego para el reconocimiento de las actividades rectoras y las dimensiones del desarrollo como base para el aprendizaje inicial de escritura y lectura en el grado Transición.
	3 Trabajo en casa	Reconocer las actividades rectoras y las dimensiones del desarrollo como las bases del aprendizaje inicial de la escritura y lectura en el grado Transición.
	4 Trabajo en casa	
No. 3 “preparándome para escribir”	5 Presencia	Fortalecer conceptos de pre escritura en las familias de los estudiantes de grado Transición.
	6 Trabajo en casa	Fortalecer el proceso inicial de escritura en los estudiantes con el acompañamiento de la familia a través de actividades de motricidad fina y grafomotricidad; Crear en familia un escenario para el fomento de los procesos iniciales de escritura.

Estaciones	Sesiones	Propósito
No. 4 “preparándome para leer”	7 Trabajo en casa	Brindar estrategias que permitan a las familias apoyar el proceso inicial de la escritura de los estudiantes de Grado Transición.
	8 Presencial	Dar a conocer a las familias el tema de “Lectura Emergente” como la base del aprendizaje inicial de la lectura.
	9 Trabajo en casa	Reconocer la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura mediante estrategias que vinculen a la familia.
	10 Trabajo en casa	Reconocer la lectura compartida como una herramienta del aprendizaje inicial de la lectura.
No. 5 (Fin del recorrido) “Despedida”	11 Virtual	Socializar las experiencias vividas durante la implementación de la estrategia pedagógica.

Nota: Elaboración propia

En la fase cuatro de Acción *Viajando con las Familias en el Tren del Aprendizaje*: se pretendió implementar con las familias la estrategia pedagógica que se diseñó en la fase tres a partir del desarrollo de las 11 sesiones en un tiempo aproximado de 6 meses del mes de mayo al mes de octubre.

Y para finalizar, en la fase cinco *Reflexionando a Través del Recorrido del Tren del Aprendizaje*: se organizaron dos encuentros: el primero dirigido a las familias en el cual por medio del cuestionario Google Forms “*Experiencias Vividas por las Familias en el Recorrido del Tren del Aprendizaje*” donde se recopilaban las reflexiones finales de los participantes y, el segundo, dirigido a los docentes y las directivas de la institución en el cual se dio a conocer los resultados de la implementación de la estrategia y el producto final que es una cartilla dirigida a las maestras.

3. Población

Para este estudio se trabajó con veinticinco familias de estudiantes que cursan en el grado Transición 02 de la jornada mañana del Colegio José Francisco Socarrás, institución educativa distrital de educación formal que acoge estudiantes desde el grado Jardín hasta grado Once en las jornadas mañana y tarde, se ubica en la localidad de Bosa en la Ciudad de Bogotá D.C.

Se resalta que esta investigación no genera ningún tipo de riesgo para los sujetos que están involucrados ya que se desarrolla para fines de Transformación en el ámbito educativo y familiar, pues, como beneficio para las familias o acudientes se brindan sesiones de participación y fortalecimiento desde el aspecto teórico y práctico en relación con la enseñanza inicial de la escritura y lectura en el grado Transición. Por último, se aclara que todos los datos obtenidos en el desarrollo de este estudio son empleados para uso exclusivo de la investigación.

4. Resultados

Los resultados se obtuvieron mediante varias técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información: la observación participante, los diarios de campo, los cuestionarios de Google Forms y el desarrollo de la estrategia pedagógica *Viajando con las Familias en el Tren del Aprendizaje*. Por lo tanto, se presentan dando cumplimiento a cada objetivo planteado en la investigación.

Para el primer objetivo donde se pretendió identificar las percepciones de las familias acerca de la enseñanza de los procesos iniciales de escritura y lectura en grado Transición, se tuvo en cuenta el diario de campo, el conversatorio con los participantes de la sesión No. 1 de la estación “Bienvenida”, el cuestionario de Google Forms: *Conociéndonos*, dirigido a los familiares de los estudiantes y el cuestionario de Google Forms: *Experiencias Valiosas*, al cual dieron respuesta las directoras de curso de los grados Transición de la jornada mañana y tarde del Colegio José Francisco Socarrás, se logra resaltar la siguiente información:

Con relación a los encuentros informales entre la docente y las familias, se destaca que se presenta una inasistencia alta de los estudiantes por causa de enfermedades relacionadas con gripe y afecciones respiratorias, además de que todavía persiste un temor por el contagio al Covid-19; el acompañamiento

en casa es mínimo observándose que los adultos realizan las tareas, que en ocasiones no comprenden lo que se debe realizar razón por la cual no le encuentran sentido a las actividades que plantea la docente.

El conversatorio y el cuestionario *Conociéndonos*, permitió identificar que las familias aún tienen en sus creencias varias formas tradicionales de aprendizaje (planas, dictados, transcripción, que se aprende a leer y a escribir en transición, uso de la cartilla Nacho) y desconocen términos que se emplean actualmente en la educación inicial con relación a la escritura y lectura como todo lo relacionado a las actividades rectoras, las dimensiones del desarrollo, la motricidad fina y la grafomotricidad. Sin embargo, en un 100% asumen que es importante el rol y papel que ellos cumplen en el proceso de sus hijos, pero un 33% también reconocen que es poca la paciencia que tienen a la hora de realizar el acompañamiento; y es de esta manera que un 36% manifiestan la necesidad de aprender los métodos de enseñanza que se emplean en la primera infancia.

Desde el cuestionario *Experiencias Valiosas* que se dirigió a las docentes de grado transición, se obtiene que la mayoría comparte la percepción de que las familias no participan por causa de diversas dinámicas que se presentan en los hogares (falta de tiempo, jornadas laborales extensas, dificultades económicas, desinterés en el proceso de aprendizaje de sus hijos, percepción errónea de los modelos de tradición errónea de los modelos de enseñanza para escribir y leer...). Es en este sentido que consideran que para que exista un mayor acompañamiento se debe presentar una participación activa en la escuela de padres, comunicación asertiva y constante entre padre de familia y profesora y, mayor compromiso y motivación hacia el proceso de sus hijos.

En cumplimiento al segundo objetivo que consistía en diseñar la estrategia pedagógica que fomentara la participación de las familias en los procesos iniciales de la escritura y lectura en estudiantes de grado Transición, se logró establecer la estrategia *Viajando con las Familias en el Tren del Aprendizaje* como producto de las percepciones de los participantes donde desconocían herramientas, conceptos y objetivos actuales de la enseñanza en una de las primeras etapas de la vida escolar, razón por la cual se establecen 11 sesiones (6 presenciales y 5 de trabajo en casa) que se dividen en las siguientes estaciones:

No1- *Bienvenida*, espacio en el que se explicó a las familias en qué consistía el proyecto de investigación e indagar las percepciones iniciales;

No2- *Bases del aprendizaje* con dos temáticas: actividades rectoras y dimensiones del desarrollo; No 3- *Preparándome para Escribir*, donde se tuvo en cuenta tres aspectos a enseñar el aprestamiento, la motricidad fina y la grafomotricidad; No 4- *Preparándome para Leer*, en el cual se establecen los temas de lectura emergente, conciencia fonológica y lectura compartida; y la No 5- *Despedida*, donde se conoció de nuevo las percepciones de las familias una vez culminada la participación en todas las sesiones planteadas. Es importante aclarar que, para el diseño de cada estación de aprendizaje, se tuvo en cuenta los espacios, el tiempo, los permisos respectivos, un propósito definido y el uso de materiales accesibles para las familias; cada espacio de trabajo en casa se diseñó después de realizar el encuentro presencial de cada estación, el objetivo era brindar la información teórica y práctica de los temas que se desarrollarían en los hogares.

Con relación al tercer objetivo que hacía referencia a implementar la estrategia pedagógica con las familias de grado transición, se obtiene que al inicio la participación de las sesiones presenciales fue menor (88%) y que esta fue aumentando (100%) hasta llegar a la sesión No 11 que se desarrolló en modalidad virtual por causa de las dinámicas institucionales que no fue posible el desarrollo de manera presencial, este aumento de participación se debió a que los participantes se interesaban por las temáticas que se abordaban al relacionarlo con los procesos de aprendizaje y tareas que están cursando actualmente sus hijos. Y desde las sesiones de trabajo en casa se mantuvo una fluctuación entre un 60%, 72%, 76% y 96% de entrega de las actividades asignadas. En su mayoría fueron madres las que brindaron el apoyo a los niños, quienes también se mostraron más motivados en el aula de clase al sentir el acompañamiento de sus hogares en el desarrollo de los ejercicios que se plantearon a lo largo del año. Se aclara que al finalizar la implementación de la estrategia se realizó un reconocimiento a las familias por participar y aportar a los cambios de acompañamiento educativo que exige las nuevas formas de enseñanza y la población actual.

En el último objetivo, se evaluó la estrategia pedagógica *Viajando con las Familias en el Tren del Aprendizaje* con las familias desde la reflexión en el encuentro virtual de la sesión 11 y el diligenciamiento del cuestionario “*Experiencias Vividas por las Familias en el Recorrido del Tren del Aprendizaje*”, la mayoría manifestaron aspectos favorables con relación a las sesiones en las que lograron participar, donde concluían que estos espacios les permitieron comprender de una mejor manera la forma en que actualmente aprenden sus hijos, las diferentes herramientas para apoyarlos en sus casas y a tener más paciencia.

El 48% de los padres de familia y/o acudientes respondieron que no tienen ninguna sugerencia respecto a las actividades que se desarrollaron, el 20% refieren algunos aspectos a mejorar para futuras implementaciones, que se tenga en cuenta el abarcar otras dimensiones del aprendizaje en las sesiones al igual que, más actividades mentales, un poco más de lectura y la implementación de más bailes lo cual les agrada a los niños. En cuanto a la calificación de la estrategia se obtuvo resultados favorables donde el 84% respondieron 5 y el 16% respondieron 4 encontrándose en los dos rangos más altos de puntaje dado que la calificación se planteó 1 el más bajo y 5 el más alto.

En la evaluación y reflexión de la estrategia, también se vincularon a las docentes directoras de curso de los grados Transición de la jornada mañana y tarde y, a la coordinadora académica, no fue posible contar con la asistencia del rector debido a que las actividades de cierre de año no le permitieron agendar un espacio, se socializaron los resultados finales y la cartilla producto de la implementación, allí las docentes reconocieron que si observaron que las familias del curso 02 asistían en mayor cantidad a las reuniones programadas en la institución y que mantenían una comunicación asertiva constante con la profesora. Motivo por el cual, consideran pertinente tener en cuenta para el próximo año la implementación de la estrategia *Viajando con las Familias en el Tren del Aprendizaje*. De esta manera se llega al cumplimiento del objetivo general de la investigación el cual era establecer una estrategia pedagógica para el fomento de la participación de las familias en los procesos iniciales de escritura y lectura de los estudiantes de grado Transición del Colegio José Francisco Socarrás en el año 2022.

5. Discusión

Un hallazgo relevante de la investigación, es que las familias no participan porque no sea de su interés, sino que persisten muchos aspectos de la educación actual que son desconocidos por ellos, a lo cual se le suman percepciones que se vinculan con actividades del método de la enseñanza tradicionalista tales como el dictado, las planas, el uso de cartillas Nacho, el tablero, el repaso, la memorización de contenidos y la fuerte disciplina, como únicas estrategias para la enseñanza en la etapa inicial de la escuela. Esto es coherente con el estudio de Arias (2018) en el que evidencia que los padres tienen conceptos errados de la iniciación de la preescritura y consideran que con pedir tareas tradicionales a los profesores de esa forma están ayudando a sus hijos; También con Peláez et al., (2022) cuando afirman

que las familias necesitan conocer que los niños se deben estimular para aprender a leer desde edad temprana; de esta forma, les permitirán realizar sus actividades con el debido acompañamiento, más que por una nota, para el desarrollo inicial de habilidades de escritura y lectura.

Además, este estudio también logra ratificar que otros aspectos que afectan la participación de las familias en los colegios, son las dinámicas de las jornadas laborales y la percepción que se tiene de que solo la escuela es la responsable de enseñar. Situación que corroboran Castiblanco y Gómez (2019) al mencionar que existe mínimo apoyo y colaboración por parte de los padres y madres a causa de largas jornadas de trabajo, poco tiempo para compartir y dedicar al acompañamiento y realización de las actividades académicas referentes a la preparación para la escritura y lectura; Silva (2020) y Toloza (2020) por tanto, consideran necesario cambiar la percepción que se tiene del colegio como único espacio propicio para aprender y que la enseñanza es responsabilidad exclusiva de los docentes.

Es de esta manera que esta investigación aporta al campo educativo en la medida que se torna indispensable que la familia, el estudiante y la escuela participen de una forma conjunta desde los primeros años escolares a partir de una formación constante con relación a las prácticas y lineamientos actuales que se trabajan a nivel nacional. En este sentido, Antolínez y Arce (2019) y Barrera y Hernández (2018), corroboran lo mismo con sus investigaciones al ratificar que la labor de las instituciones y del docente es crucial y va más allá de la enseñanza en el aula puesto que, también son los indicados para acercar a las familias, brindarles la información y capacitación necesaria para que orienten y apoyen a sus hijos con las actividades escolares.

Por otro lado, el diseño de una estrategia pedagógica que tenga como finalidad la formación de las familias en los procesos de aprendizaje en los que se encuentran sus hijos permite que exista una mayor motivación por acompañar las tareas escolares en los hogares. En este sentido, los planteamientos de Ayala y Arcos (2021) son congruentes con esta investigación puesto que, consideran que la familia tiene un rol importante en el aprendizaje inicial de la lectura porque son los que estimulan el desarrollo de habilidades y competencias, entre más se estimula la lectura habrá más desarrollo de hábitos. Además, Barrera y Hernández (2018) constatan que la comunidad educativa y en particular los docentes deben renovar relaciones, crear canales de comunicación y diseñar estrategias de participación en las familias que favorezcan el aprendizaje de los niños.

Sumado a lo anterior, reconocer la importancia de las percepciones de las familias y de los docentes con relación a la formación de los estudiantes, permite el diseño de una estrategia que responda a la problemática que se presenta en el ámbito educativo; es de esta manera que tiene relación con el hallazgo de Mosquera (2018) acerca de que la escuela debe promover espacios de vinculación activa de la comunidad educativa orientados al acompañamiento y fortalecimiento del aprendizaje. También, el estudio de Chitiva et al. (2021) refiere que el proceso de aprendizaje no solo se debe remontar a la intervención del educador, sino también a la familia o en su defecto a los cuidadores.

El diseño de la estrategia pedagógica *Viajando con las Familias en el Tren del Aprendizaje*, logra resaltar que en el campo educativo se debe reconocer que las familias requieren también de una formación que les permita brindar un apoyo más asertivo a sus hijos. Esto es coherente con lo planteado por Mosquera (2018), autor que indica que familiares y acudientes preparados o capacitados pueden apoyar de manera directa y positiva la formación de los estudiantes. Anudado a lo anterior, Condemarín (2016) afirma que la estimulación psicosocial que el niño recibe de sus entornos (familiar, escolar y comunidad) es un aspecto que se relaciona con la madurez para el aprendizaje escolar puesto que, se permea la motivación, los incentivos, el lenguaje y el desarrollo en general.

Es de esta manera que la estrategia pedagógica brindó un espacio en el que las familias se sintieron reconocidas en el desarrollo de las actividades dirigidas a los estudiantes, pues son los familiares y/o acudientes quienes afirman la necesidad de conocer la forma en que aprenden sus hijos, en este sentido hubo un cambio pedagógico. Este hallazgo confirma el postulado de Maimunah et al. (2018) que los padres y madres se incluyen en la discusión de valores y hábitos que son prioridad en la escuela y como aplicarlos en los hogares. Barrera y Hernández (2018) destacan que el colegio debe permitir y buscar espacios para que las familias intervengan en actividades académicas. Este estudio demostró que, además de permitir y buscar espacios, la participación de talleres y sesiones prácticas donde se explica con instrucciones y lenguaje comprensible para las familias las diferentes actividades y estrategias que se emplean en el salón de clase para el aprendizaje inicial de la escritura y lectura propició el apoyo de los padres desde los hogares de una manera más consiente.

Esta investigación destaca también, que por medio del desarrollo de actividades que se diseñan desde la institución para enseñar temáticas actuales que guían el aprendizaje en la primera infancia, las familias reconocen aspectos importantes que tienen en cuenta para apoyar en los hogares la enseñanza inicial de la escritura y lectura, además, aceptan otras formas en que pueden aprender sus hijos. En este sentido, Silva (2020) afirma que se debe reconocer que desde los hogares se pueden presentar ambientes enriquecedores que logran apoyar el alfabetismo inicial y el desarrollo de habilidades para aprender a leer y a escribir. Así mismo, Orellana (2021) considera que la lectoescritura emergente inicia en los hogares y es allí donde la interacción que tienen con los adultos por medio de actividades como leer cuentos, contar historias, compartir medios de comunicación y el uso de materiales audiovisuales o juguetes permite el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Otro hallazgo que se resalta es que, los estudiantes y sus familias se muestran motivados en el desarrollo de actividades que implican la lúdica, el juego, el arte, la exploración de espacios y la lectura ya que permiten compartir momentos agradables donde existe una comprensión del aprendizaje; esto lo corrobora Figueredo (2021) quien demostró que el uso del juego interactivo como estrategia pedagógica generó interés en los estudiantes y padres de familia. En la misma línea, Tovar (2018) menciona la importancia del uso de estrategias pedagógicas innovadoras para la preparación a la lectura y escritura. Además, se resalta una vez más lo que plantea Bejarano et al. (2020) que desde las cuatro actividades rectoras la exploración del medio, el juego, la literatura, y el arte se pueden establecer ejercicios pedagógicos que motiven a estudiantes e involucren a las familias.

La investigación sugiere que, la estrategia empleada permitió a las familias reconocer que su papel en la etapa escolar de los niños, el cual se enmarca desde la mediación y un buen acompañamiento, esta medida, la capacitación que recibieron fue fundamental y corrobora el planteamiento del Equipo del Instituto Alberto Merani (2020), quienes dan especial importancia a la capacitación y formación de familias vinculándolas a las dinámicas educativas. Lo anterior, también se relaciona con el planteamiento de Luna et al., (2019) quienes resaltan que las familias también deben aprender las formas en que pueden ayudar y contribuir a que los niños aprendan a escribir y leer ya que esto complementa la actividad educativa que realiza la docente.

Luego de la implementación de la estrategia, es preciso evaluarla con el fin de establecer si hubo fomento en la participación de las familias, escuchar ajustes, aportes y sugerencias de los actores involucrados, docentes y equipo directivo de la institución en coherencia con la IA. En efecto, se logró un avance significativo en la participación de las familias en los procesos iniciales de lectura y escritura y una transformación en la práctica educativa que aporta a la disminución de posibles dificultades de aprendizaje en grados de primaria. Este hallazgo, es congruente en primer lugar con los postulados de Viveros (2018) quien plantea en su investigación, que las escuelas que tienen en cuenta la integración de las familias consiguen mayores logros desde el rendimiento académico, la disposición hacia el aprendizaje y una mejor comunicación entre los diferentes participantes; y en segundo lugar, con los postulados de Gil (2020) quien habla de la necesidad de que el colegio abra sus puertas a las familias para formarlas y escucharlas.

Además, desde las experiencias que surgen como producto de la participación en la estrategia pedagógica, este estudio reconoce que los padres de familia y/o acudientes están de acuerdo con el desarrollo de este tipo de propuestas en el ámbito educativo porque aprendieron sobre el aprendizaje de sus hijos, su sentir se relaciona con la propuesta de Vera (2021) quien refiere por medio de talleres de formación y concienciación para la familia en los que se brinden estrategias de apoyo al aprendizaje promueve la participación en espacios de interacción y diversión. De igual manera, se halló que los padres y madres dan aceptación a las actividades que se diseñan para que ellos comprendan la forma en que ahora aprenden los procesos iniciales de la escritura y lectura sus hijos. Esto es coherente con el planteamiento de Torres (2020), quien en su estudio concluye que las familias reconocen la importancia de ese acompañamiento, motivación y ejemplo para que los estudiantes tengan un mayor acercamiento al mundo inicial de la escritura y lectura. En este punto, también se aporta a la prevención de las dificultades de aprendizaje en estos procesos.

A partir de la reflexión y evaluación, la presente investigación aporta información a la labor docente y a futuras investigaciones, la importancia de continuar con el desarrollo de propuestas en los colegios a partir de un contexto teórico y práctico actualizado a los lineamientos que se presentan a nivel nacional para la primera infancia mediados por la comunicación asertiva entre docentes y familias. Es en este sentido, que Viveros (2018) confirma que la interacción en la comunidad educativa es uno de los factores más importantes que deben estar presentes en la educación con el desafío

e implementación de proyectos y espacios innovadores que mejoren la comunicación entre todos. Lo anterior es acorde con las consideraciones de Ochoa (2018), cuando aclara que se debe promover la participación de los padres de familia en la institución educativa con la creación de espacios de escucha y reflexión donde se aborde su rol como corresponsables de la educación.

6. Conclusiones

La investigación evidencia que es necesario que las instituciones educativas reconozcan que las familias requieren ser escuchadas y visibilizadas desde sus prácticas y saberes, para brindarles un acompañamiento pertinente que aporte a la formación para que participen desde la comprensión de los procesos y temáticas pedagógicas que se abordan en el grado que se encuentran sus hijos. Por consiguiente, es fundamental la motivación y propuestas de formación que la docente pueda brindar a través del diálogo y la comunicación asertiva con los familiares que hacen parte del proceso, donde se reconozcan como sujetos fundamentales en los aprendizajes de los estudiantes.

Un hallazgo importante de este estudio es que los estudiantes y sus familias se muestran motivados en el desarrollo de actividades que implican la lúdica, el juego, el arte, la exploración de espacios y la lectura ya que permiten compartir momentos agradables donde existe una comprensión del aprendizaje desde otras perspectivas. Por ello, se requiere pensar en el diseño de estrategias pedagógicas en el que los principales actores sean las familias y los estudiantes por medio de metodologías innovadoras, para contribuir a que los padres de familia acepten y reconozcan otras formas por las que también se pueden aprender contenidos que son principales, como lo es el caso de los procesos iniciales de la escritura y la lectura. Y de esta manera, al existir un apoyo mayor en la realización de las tareas escolares aumenta la motivación en el aula de clase por parte de los niños.

La investigación demostró que la ausencia de acompañamiento en casa y la poca participación de las familias en las actividades propuestas por la institución educativa se presentan también por desconocimiento de los procesos académicos en el grado transición y de la importancia de su rol en el aprendizaje lo que no permite que se integren. No necesariamente es por desinterés de los padres y madres, la causa puede ser relacionada con la falta de estrategias de las instituciones educativas para la formación en los

procesos de enseñanza y aprendizaje inicial. A razón de esto, el éxito de la estrategia “Viajando con las familias en el tren del aprendizaje” radicó en la información y capacitación que recibieron las familias para el desarrollo de las actividades con un lenguaje claro y sencillo que permitió que se motivaran y participaran más.

Este estudio reconoce que los padres de familia y/o acudientes están de acuerdo con el desarrollo de este tipo de propuestas en el ámbito educativo porque aprendieron sobre el aprendizaje de sus hijos. En consecuencia, se logró un avance significativo en la participación de las familias en los procesos iniciales de lectura y escritura y una transformación en la práctica educativa que aporta a la disminución de posibles dificultades de aprendizaje en grados de primaria

Referencias Bibliográficas

- Arias, J. (2018). La psicomotricidad en la preescritura de los niños de 5 años de las Instituciones Educativas de Inicial del cercado de-Huancavelica. [Tesis Doctoral, Instituto para la Calidad de la Educación de Perú] https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZHytVXBHCJgJ:https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4373/arias_sequence%3D1%26isAllowed%3Dy&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Ayala, A y Arcos, J. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. (5), 42-51.
- Ballestín, B y Fábregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC.
- Bancayán, C y Vega, P. (2020). La Investigación- Acción en el contexto educativo. *PAIDEIA XXI*, 10 (1), 233-247.
- Barrera, Y y Hernández A. (2018). Relación Familia-Escuela y su influencia en los procesos de aprendizaje de los niños de grado transición 02 del colegio Tomás Cipriano de Mosquera IED. [Tesis de Maestría, Universidad Libre]
- Bejarano Novoa, D, Valderrama Castiblanco, N y Marroquín Sandoval, D. (2020). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2019.
- Castiblanco, M y Gómez, A. (2019). Estrategias didácticas para minimizar dificultades en el proceso de lectura y escritura de niños de grado

primero del Colegio José Antonio Galán I.E.D. Bosa – Bogotá. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]

Chitiva, L; Sánchez, S y Urbiba, V. (2021). Contextualización de la conciencia fonológica y estrategias utilizadas para la enseñanza de lectura en estudiantes de preescolar de la IED Estrella Del Sur. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia] https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/35288/1/2021_Conciencia_Fono%c3%b3gica_Preescolar.pdf

Condemarín, M; Chadwick, M; Gorostegui, M y Milicic, N. (2016). *Madurez escolar*. Ediciones UC.

Consejo Distrital de Política Económica y Social del Distrito Capital CONPES DC. (2022). Actualización del Plan de Acción de la “Política Pública para las Familias 2021-2025”.

Cuitiva, E y Rodríguez, D. (2020). Lateralidad en el proceso de escritura en niños de grado 403 del Instituto Técnico Francisco José de Caldas sede B, jornada tarde. [Tesis de maestría. Universidad Cooperativa de Colombia].

Equipo del Instituto Alberto Merani. (2020). Transformación pedagógica para cerrar brechas. Formación docente para la transformar la Escuela. Lineamientos 2020-2023.

Flórez, R., Restrepo, A. y Schwanenflugel, P. (2006). Alfabetismo Emergente. Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura. Universidad Nacional de Colombia - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá: Colombia.

García, D; Ramírez, M y Gutiérrez, N. (2017). La importancia del aprestamiento escolar en los niños y niñas de primera infancia del programa buen comienzo.

Gil, M. (2020). Familias mediadoras de la lectura en la primera infancia. [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás] <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/29416/2020melissagil.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20f>

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P (2018). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. Interamericana Ediciones.

- Hernández, I; Lay, N; Herrera, H y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII (2), 242-255.
- Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Art. 6, 7, 15 y 16. 8 de febrero de 1994.
- Luna, H. Ramírez, C, Arteaga, M. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Revista Conrado*, 15(70), 203-208.
- Maimunah, M. Aslamiah, A. y Suriansyah, A. (2018). The integration of sentra-based Learning and involvement of family program at early childhood in developing character building (Multi Case at PAUD Mawaddah and PAUD Alam Berbasis Karakter Sayang Ibu Banjarmasin, Indonesia). *European Journal of Education Studies*. 5 (7), 49-63. <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2101>
- Marrugo, Y. (2021). Canciones infantiles como agente motivador dentro de estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura inicial en estudiantes de grado segundo del colegio Rodrigo de Triana IED. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos Curriculares Educación Artística.
- Montoya, C; Osorio, L. (2018). *El ABC de la motricidad fina*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Mosquera, L. (2018). El papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una comprensión particular en la Institución Educativa Líderes del Futuro Buenaventura, Valle. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales]
- Ochoa, H (2018). Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9981935e-9736-46a3-bed9-0aeb2643a192/content>
- Orellana, O. (2021). Guía Docente para el desarrollo de la lectoescritura emergente. Incluye orientaciones para su tratamiento en contextos bilingües. Guatemala.

- Peláez, R, García, D; Ávila, C & Erazo, J (2020). Análisis de la prelectura en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*. 5 (1), 692-710. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610729>.
- Silva, A. (2020). La cotidianidad de la familia y su aporte al proceso de alfabetización inicial de niños y niñas. [Tesis de maestría. Universidad Cooperativa de Colombia]
- Suárez, P y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, (20). 173- 198.
- Tolosa, V. (2020). Participación de los padres de familia en el proceso de formación de los estudiantes de primaria de la sede el Diamante del Instituto Técnico de Sabana de Torres "ITES". [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]
- Torres, Y. (2020). Vinculación de la Familia en la Alfabetización Emergente de niños y niñas de Educación Inicial a través de la Lectura Compartida. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]
- Tovar, M. (2018). El juego como mediación en los procesos iniciales de lectura y escritura de grado Transición. [Tesis de maestría. Universidad Santo Tomás]
- <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14449/Tovartorresmartha2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNICEF. (2018). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia.
- Vera, M (2019). Participación familiar y calidad del aprendizaje en la institución educativa N° 6069 Pachacútec, Villa El Salvador. [Tesis de maestría. Universidad Cesar Vallejo] <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39346>
- Vintimilla, M; García, D; Álvarez, M y Erazo, J. (2020). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la grafomotricidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5 (1), 508- 519.
- Viveros, S. (2018). "Relación familia-escuela desde la perspectiva de los docentes y las familias de un establecimiento municipal de Chillán. [Tesis de Maestría, Universidad del Bío-Bío de Chile]

Estrategia didáctica en un ambiente digital para el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico¹

Didactic unit in a digital environment as a strategy for the development of reading and critical thinking

Adriana María González-Álvarez²

Ginna Lizeth Galindo-Cruz³

Resumen

Estudio cuyo objetivo fue aportar al desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico a partir de textos filosóficos y literarios en estudiantes de grado once de la Escuela Normal Superior de Villavicencio a partir del diseño de una unidad didáctica mediada por las Tics. El enfoque metodológico es cualitativo de corte descriptivo. Para recoger y analizar la información se utilizó un cuestionario que permitió la caracterización de los elementos pedagógicos, didácticos y disciplinares que dieron origen a la fundamentación de la Unidad didáctica. La investigación permitió concluir que los estudiantes presentaban mayores dificultades en las preguntas en

¹ Resultados de proyecto de Investigación.

² Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, (2007) Universidad Surcolombiana. Especialista en Pedagogía, (2012) Universidad del Tolima, Magister en Pedagogía y Mediaciones tecnológicas, (2021) Universidad del Tolima. Docente de la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Correo: adrianisgonz1985@gmail.com

³ Licenciada en Ciencias Sociales, (2016) Universidad del Tolima. Especialista en Pedagogía, (2016) Universidad del Tolima. Magister en Educación, (2019) Universidad del Tolima. Doctoranda en Ciencias de la Educación (2022) Docente de Cátedra Universidad del Tolima. Facultad Ciencias de la Educación desde marzo de 2020. Integrante del grupo de Investigaciones en Educación e Identidad Nacional. Correo: glgalindoc@ut.edu.co. <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0002-1806-3232>

las que se les pidió: inferir para identificar expresiones claves en el texto, deducir el propósito del texto o del autor, formular preguntas que le permitan pensar críticamente sobre la información que se les plantea, descubrir en el texto si una información, un hecho, un dato, una experiencia o una opinión, analizar si el lenguaje es objetivo o subjetivo y reconocer el tono. Todo lo anterior sugiere entonces, que los jóvenes a los que se les aplicó la prueba diagnosticada presentan mayores dificultades en el reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual elementos que fueron tenidos en cuenta para la estructura de la Unidad didáctica en termino de contenidos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, lectura crítica, Unidad didáctica.

Abstract

Study whose objective was to contribute to the development of reading and critical thinking from philosophical and literary texts in eleventh grade students of the Escuela Normal Superior de Villavicencio from the design of a didactic unit mediated by Tics. The methodological approach is qualitative with a descriptive cut. To collect and analyze the information, a questionnaire was used that allowed the characterization of the pedagogical, didactic and disciplinary elements that gave rise to the foundation of the Didactic Unit. The investigation allowed us to conclude that the students presented greater difficulties in the questions in which they were asked: to infer to identify key expressions in the text, to deduce the purpose of the text or the author, to formulate questions that allow them to think critically about the information that is It asks them to discover in the text if an information, a fact, a datum, an experience or an opinion, to analyze if the language is objective or subjective and to recognize the tone. All of the above suggests, then, that the young people to whom the diagnosed test was applied present greater difficulties in recognizing the macrostructure and textual superstructure, elements that were taken into account for the structure of the Didactic Unit in terms of content.

Keywords: Critical thinking, critical reading, Didactic Unit.

Introducción

La lectura y el pensamiento crítico se han venido considerando como procesos importantes que se deben llevar a cabo en la escuela, tanto por las implicaciones académicas como por la necesidad de formar ciudadanos conscientes de sus realidades locales, nacionales y universales. Es decir,

que no solo es importante leer críticamente para evaluar o juzgar un texto, la posición del autor, los argumentos, las implicaciones que del texto se derivan, etc., sino también educar ciudadanos pensantes que permitan entender sus acciones, los discursos, las consecuencias de sus actos, que juzgan la información, que evalúan el pensamiento, entre otras situaciones propias de la vida, para darle mayor sentido a su participación ciudadana en la sociedad.

Dicho lo anterior Leer en la escuela es el gran reto y preocupación de los docentes desde el nivel de preescolar hasta el universitario. Es una tarea esencial que busca explorar, ejecutar, desarrollar, proponer e implementar estrategias para comprender el sentido obligatorio o no del ejercicio mismo. Así como lo expone Lerner (2001), “Leer y escribir... Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial-quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria” (p. 25). Lerner (2001), manifiesta al respecto que:

El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, ¿es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores? (p. 25).

Leer y escribir, más allá de inscribir al lector en una decodificación, en inferencias, en análisis de textos continuos y discontinuos, y otros aspectos asociados al acto mismo, incluso al ejercicio de la lectura por su carácter obligatorio en la escuela; requiere de leer críticamente, es decir, que el lector pueda aportar un significado, tomar una postura y mejor aún, asignar un significado crítico para aplicarlo al mundo al cual pertenece; ese es el verdadero reto de una educación liberadora.

En la actualidad es común hablar en educación hablar de interacciones a través de foros, e-learning, blog, wikis, plataformas, páginas web, aplicaciones educativas entre otras que, nacen como resultado de la educación mediada por la tecnología y que se convierten en lo que se conoce hoy como educación mediada por las TIC en la cual, se hace uso de los medios tecnológicos para cerrar la brecha ya sea por aspectos económicos, culturales o geográficos, situaciones en las que muchos estudiantes no pudieron acceder a contextos educativos. Por ejemplo, una persona puede hoy inscribirse a los cursos educativos de universidades prestigiosas de manera virtual, ya que por cuestiones de tipo económico o geográfico anteriormente no lo pudo

hacer. Hoy, desde los lugares distantes del mundo, personas de todas las edades y con diversas características acceden a la información a través de una computadora de manera asincrónica, sin el *'face to face'* del modelo tradicional. Al respecto Carneiro et al., (2008) expresa que la educación a distancia virtual.

Toma cada vez una fuerza mayor debido a factores sociales, económicos, técnicos y culturales. También, las instituciones educativas enfrentan presiones tales como brindar acceso a un número mayor de usuarios, ofrecer cursos de capacitación continua, o utilizar plataformas educativas para montar los cursos que usualmente se han ofrecido en la modalidad presencial. (p.82)

Por todo lo anterior, es pertinente que la concepción de educación se plantee retos hacia nuevas y más significativas prácticas, en la que tenga un sentido universal y equitativo, en la que los actores que participan en ella tengan libre e igual acceso a la misma, de manera que involucren y se reformule la forma de construir conocimiento. Ante tal afirmación Carneiro et al., (2008) expone lo siguiente:

En la concepción de la educación como fuente del desarrollo, esta se enfrenta a nuevos desafíos: entre otros, expandir y renovar permanentemente el conocimiento, dar acceso universal a la información y promover la capacidad de comunicación entre individuos y grupos sociales. Las políticas educacionales que implican la incorporación de las TIC en los establecimientos educativos –y su utilización efectiva, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la organización de la tarea docente– son una forma de dar respuesta a estos desafíos. Por lo tanto, no son una simple moda o una mera sofisticación, sino que responden a las necesidades de desarrollo de nuestros países y de inserción en el mundo globalizado. (p. 29)

Pero ¿Cómo lograr ser competentes en el uso de las TIC para transformar la educación? La escuela tiene un gran reto transformador que apunta a la producción de conocimiento mediado por la tecnología, por lo cual es necesario integrar nuevas tareas al reto de enseñar, eso sí conociendo y analizando las políticas educativas de su implementación en el aula de clase.

Para empezar, se requiere como propone Carneiro et al., (2008) “enfrentar el desafío de integrar las tecnologías de la información en las instituciones

escolares requiere como paso previo acordar el objetivo que se espera lograr y la forma y el momento como este será evaluado” (p. 64). Los docentes tienen la responsabilidad de planear su clase, determinando cuál es la finalidad que será tenida en cuenta en el momento de la evaluación. No se trata de producir una plataforma para que sea ella la que nos da la clase, es necesario el acompañamiento, la orientación, la dirección del maestro, además las acciones encaminadas a acercarse a los saberes, a producirlos y la forma como será evaluado. La mediación tecnológica se convierte en la posibilidad no en la clase como tal.

Segundo, como explica Pedró (2015), “el concepto de la enseñanza como mera transmisión de contenidos debe dejar paso a nuevas metodologías que posibiliten el desarrollo de las competencias de los estudiantes para operar sobre los contenidos” (p. 23). El docente debe reconocer las competencias que se desarrollan producto de esta interacción académica, la competencia consiste en reconocer cuáles son las habilidades presente en los estudiantes y cómo potenciarlas, recordando que se evalúa desde el ser, el saber y el saber-hacer, este último, como un aspecto de mucha trascendencia pues los estudiantes deben reconocer qué puede hacer con lo aprendido, para qué le sirve y qué oportunidades le trae aprenderlo, ya que él hace parte de un mundo que cada vez exige tener las destrezas necesarias para participar de él. Al respecto Carneiro et al., (2008) proponen que:

Parte del problema es definir claramente cuáles son los propósitos que se persiguen con la introducción de recursos digitales en los centros educativos. En algunos casos se espera que estas herramientas generan ambientes de trabajo más amigables y atractivos para las nuevas generaciones, provocando un impacto positivo en la asistencia y en la retención escolar. Otra opción es incorporar las habilidades de uso de tecnologías de la información a los planes de enseñanza, como una forma de institucionalizar en el currículo escolar estas nuevas competencias instrumentales.

Las alternativas más ambiciosas pretenden provocar impactos positivos en la capacidad de innovación y rediseño de los procesos didácticos en el interior del aula gracias a la incorporación de herramientas que facilitan nuevas metodologías (p. 64)

Otra de las tareas de la educación consiste en tener docentes capaces y competentes para desarrollar las estrategias necesarias y suficientes en

búsqueda de estudiantes competentes. Es evidente que los estudiantes hoy por hoy nutren sus experiencias académicas, culturales y, sobre todo, sociales de toda fuente de información, lo que les permite conocer y manejar con mucha mayor habilidad la tecnología, precisamente porque son nativos digitales, como en algún momento lo expresó Alejandro Piscitelli.

Por lo tanto, ante tal ‘ventaja’ del alumnado es indispensable que los docentes también posean otro tipo de competencias profesionales que permitan los aprendizajes significativos, en entornos colaborativos. Al respecto, Pedró (2015), manifiesta que “el pilar fundamental de la calidad educativa son las competencias profesionales docentes: si los estudiantes no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, no se producirá un genuino mejoramiento de la calidad educativa” (p. 23).

En este mismo sentido Pedró (2015), destaca lo siguiente:

Con un profesorado competente y con las condiciones apropiadas, el uso de la tecnología en educación permite crear entornos de enseñanza y aprendizaje que facilitan el desarrollo de las competencias que la sociedad y la economía esperan hoy de los estudiantes. (p. 24)

En conclusión, ante nuevos retos, mayores transformaciones, son necesarios nuevos planteamientos que van desde la planeación de clase, los modelos pedagógicos que fundamentan la acción pedagógica, las interacciones y las relaciones docente-estudiante, la forma de evaluar, etc. porque hacerlo implica sino el éxito en mejores resultados de tipo académico y laboral de los estudiantes. Al respecto Pedró (2015), afirma que “Sin una transformación de la educación que se traduzca en más y mejores competencias para todos los estudiantes, difícilmente podrán aprovechar las oportunidades que ofrecen la sociedad y la economía del conocimiento” (p. 23).

Pensamiento y lectura crítica en el uso de las tic en Educación

El pensamiento crítico es un concepto compuesto y de amplio significado que se ha abordado desde diferentes perspectivas, entendiéndose este como un proceso, como el desarrollo de capacidades, habilidades, tareas de pensamiento, entre otras. A continuación, se abordan algunos conceptos López (1998), define “el pensamiento crítico como el pensar claro, sistemático y ordenado, orientado hacia esta búsqueda” (p.11). Es necesario que el

individuo dilucide la verdad de lo que se produce en la sociedad: desde los textos escritos, el lenguaje corporal de quienes muestran en los medios, los discursos políticos, lo que circula en las redes sociales entre otras. Así se forma el pensamiento crítico y la capacidad de juzgar lo que se presenta como verdad absoluta para poder argumentar frente a lo observado. También como lo propone Cázares (2000), “el pensamiento crítico es una plataforma mental para trabajar con la información de un texto haciendo uso del análisis, la síntesis y la evaluación” (p.163), evaluar significa saber si el contenido o la información suministrada es verídica, y para reconocer su veracidad es importante que el individuo sea crítico. Otro de los autores que reafirman la postura es Gregg y Patrick (s.f., citado en Campos, 2007) que van más allá al proponer que el pensamiento crítico “es una búsqueda de premisas”, que van en dirección hacia “la evaluación sistemática de argumentos, basada en criterios racionales explícitos” (p. 21). Por otro lado, Ennis (2002, citado en Campos, 2007) el pensamiento “es un proceso reflexivo dirigido a tomar decisiones razonadas acertadas de qué creer o hacer” (p. 20), implica que va más allá de reconocer e inferir, de evaluar y que se dirige a las actuaciones de los individuos, es decir, no basta con reconocer la información, inferir la información implícita de las distintas manifestaciones del lenguaje, reconocer la fuente, evaluar su trascendencia, elaborar juicios congruentes sino que, es importante transformar nuestras acciones, un claro ejemplo de esta afirmación es del hecho de poder tomar una buena decisión en las urnas.

Pero ¿Qué significa leer críticamente? Para Kurland (como se citó en Cassany, 2017) “se constituye en el ejercicio mediante el cual el lector-sujeto toma una posición reflexiva de lo que interioriza en el acto mismo” (p. 5), esto significa, que a partir de lo que lee en el texto o la imagen, él convierte esta lectura en la posibilidad de explorar o descubrir información dentro de un texto continuo o discontinuo. La lectura crítica permite a quien ejecuta el proceso hacer un análisis reflexivo y analítico sobre lo que se presenta, para luego concebir el pensamiento crítico.

Es bien sabido que la tecnología se ha incorporado en todos los ámbitos, y desde luego, también se ha hecho presente en lo educativo. Como expresan Carneiro et al., (2008) al decir al respecto que “la humanidad se encuentra actualmente en el “punto de viraje” de una transformación tecnológica sin precedentes” (p.26). Es evidente, que nunca se habían formulado tantos y tan renovados aportes a las ciencias, la salud, las artes y, sobre todo, a la educación a través de la mediación tecnológica como actualmente.

Las TIC han traído conseguido múltiples y numerosos cambios en la praxis pedagógica, en la relación entre la enseñanza-aprendizaje, las relaciones que se ejercen dentro de la escuela, las dinámicas en que se produce el conocimiento y, por ende, la forma en que se evalúa. Por eso, se hace necesario y urgente implementar y desarrollar propuestas que permitan revisar la pertinencia del uso de la tecnología dentro del aula de clase. La incursión de las tic en educación demanda nuevos desafíos, razón por la cual es cada más necesario desarrollar pensamiento y lectura crítica en nuestros estudiantes, por lo cual las tics deben contribuir a mejorar el desarrollo del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es un tipo de pensamiento que involucra el uso de diferentes habilidades y capacidades de orden superior que permiten pensar de manera lógica y analítica, evaluar información, identificar sesgos y prejuicios, formular preguntas y resolver problemas de manera efectiva. En ese sentido las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) proporcionan una serie de herramientas y recursos que pueden ayudar a desarrollar y mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Las TIC pueden utilizarse para acceder a información y recursos en línea, lo que permite a los estudiantes expandir sus conocimientos y habilidades. También fomentan la colaboración y la comunicación entre estudiantes y docentes, lo que permite compartir ideas y soluciones a problemas en tiempo real. Además, el uso de las TIC a través de ambientes virtuales de aprendizaje permite a los estudiantes tener acceso a múltiples perspectivas y puntos de vista, lo que les permite analizar la información de manera más efectiva y así poder establecer una posición a partir de la información disponible.

Unidad didáctica en ambientes virtuales de aprendizaje

Como estrategia se hace uso de una unidad didáctica que pretende, a través de una secuencia de actividades, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica en los estudiantes de grado once de la escuela Normal Superior de Villavicencio, Granados & Pages, (2012) la asume como:

la estructura más concreta de la programación del currículo. Se trata del desarrollo de un contenido que posee una unidad y que se materializa a través de las actividades y de los materiales seleccionados, en función de sus características y de las finalidades o del valor educativo que se otorgue al aprendizaje del contenido. Una unidad didáctica puede tener

una o varias lecciones organizadas alrededor de un mismo contenido (p.164).

Para ello se tendrán en cuenta unas actividades programadas que les permitan a los estudiantes, a través del análisis, el trabajo en equipo y discusiones, alrededor de textos filosóficos y literarios desarrollar habilidades y capacidades de pensamiento y lectura crítica.

La estructura de unidad didáctica es la propuesta por Villada (2017), la cual sugiere en su estructura tener en cuenta cuatro grandes elementos: primero, la identificación corresponde a todo lo que es la institución para la cual se hace este diseño pedagógico. Aquí se puede observar: nombre del docente, la institución, el grado, etc. Segundo, se referencia el título. Después se puede encontrar la introducción y dentro de ella los componentes pedagógicos, curriculares y didácticos. En esta parte del documento a nivel general aparecen el Proyecto Educativo Institucional, la referencia hacia el modelo pedagógico, las competencias, estándares, habilidades, los proyectos transversales, entre otros. También se puede observar allí lo particular del curso, la orientación de los conceptos del área. Entonces se abarca lo teórico. Tercero, aparece la estrategia de la secuencia didáctica con cada uno de los momentos que hace posible la estructuración de este documento. Se puede encontrar allí las acciones emprendidas para la revisión de presaberes, la aplicación de saberes y la evaluación de estos. Por último, como cuarto componente, se evidencia la reflexión metacognitiva sobre el diseño y elaboración de la unidad didáctica. La cual constituye una mirada valorativa sobre los alcances y limitaciones de la propuesta en cuestión. Además, que puede servir de autoevaluación después de su aplicación.

Una de las estrategias encaminadas al desarrollo de cursos de lectura y escritura pueden desarrollarse a través de plataformas MOODLE al respecto plantea Ardila y Bedoya (2006, citado en Lopera, 2012):

MOODLE, o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos), es una de las plataformas de mayor uso en las instituciones de educación superior en Colombia. Se basa en el modelo socioconstructivista y tiene como fin un aprendizaje en colectivo y comunitario, favoreciendo la construcción del conocimiento (Ardila y Bedoya, 2006). Esta plataforma ofrece una gran cantidad de herramientas interactivas donde la información puede tener entornos de video y audio, brindando múltiples opciones a los

usuarios. MOODLE ofrece la opción de colgar elementos didácticos, desde un simple documento Word hasta un recurso en flash donde se explica un tema determinado. Además, dispone de diferentes instrumentos de recolección de información para efectos de seguimiento de aprendizaje. (p. 83)

Algunos elementos que configuran la presentación y se convierten en herramientas de las plataformas MOODLE son los foros, las tareas, el calendario, barra de mensajes, idioma. Otros elementos que no son propios de la plataforma, pero que se convierten en recursos para usar en la plataforma es la subida de videos, material bibliográfico, enlaces, imágenes, etc.

Método

Esta investigación es de enfoque cualitativo y de corte descriptivo. En este tipo de investigación como lo expresan Hernández et al., (2006,) “el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso claramente definido” (p. 8). Al expresar esto, no se quiere decir que no haya una ruta trazada para llevar a cabo el plan de acción encaminado a conseguir el objetivo, sino que esta puede tener variaciones y a partir de su desarrollo permitir nuevas perspectivas que complementen la investigación aquí se parte de una problemática que se ha reconocido tanto en los resultados académicos de los estudiantes de grado 11, como la planeación curricular ante la necesidad de incorporar la lectura y el pensamiento crítico, y los resultados en las pruebas saber de los estudiantes para el año 2018 teniendo en cuenta el desempeño con relación a las instituciones educativas de Villavicencio. Esta realidad permite al investigador permitió descubrir unas necesidades para aportar a ellas y plantear finalmente una pregunta problema que orientara la investigación propuesta.

Por último, al ser descriptivo atiende a dos consideraciones pertinentes: la primera, porque en esta investigación se hace un análisis contrastando continuamente los antecedentes propuestos con lo teórico, la estrategia metodológica usada, los autores considerados y otros elementos de las investigaciones revisadas en relación con la planteada. La segunda, porque esta investigación pretende describir las realidades observadas o los resultados encontrados en la prueba aplicada a los estudiantes a través de la prueba diagnóstica. Al respecto, Aguirre y Jaramillo (2015), proponen que en este tipo de investigación “se da prelación a la representación” (p. 177). En lo inmediatamente anterior se manifiesta, que no se hace una interpretación de

otros. Dentro de las recomendaciones que se plantearon se tuvieron en cuenta la aplicación de la prueba diagnóstico influyó en la determinación de los niveles de lectura y pensamiento crítico. Además, la importancia de la unidad didáctica en las prácticas pedagógicas. También, la equivalencia que se le pudo dar a las dos categorías teóricas y, la importancia de la mediación tecnológica en el contexto actual.

Categorías de análisis

Categoría uno: en la lectura crítica, identificar el propósito del texto y, desde el pensamiento crítico, importancia de formular propósitos, metas y objetivos para comprender el texto.

Categoría dos: en la lectura crítica, reconocer cómo el autor presenta la información, y, desde el pensamiento crítico, las inferencias e interpretaciones.

Categoría tres: desde la lectura crítica se propone, cómo presenta el autor la información, y desde el pensamiento crítico se aborda el estándar tres, información, datos, inferencias y experiencia.

Categoría cuatro se estudia desde la lectura crítica: cómo presenta el autor la información y desde el pensamiento crítico, se considera el estándar ocho: puntos de vista y marcos de referencia.

Categoría cinco se hablan desde la lectura crítica del lenguaje objetivo, el lenguaje subjetivo y el connotativo, y desde el pensamiento crítico se considera el estándar tres que hace referencia a la información, datos, evidencia y experiencia.

Categoría seis se asocian desde la lectura crítica el propósito del autor, y, desde el pensamiento crítico, el estándar dos en preguntas, problemas y asuntos. Finalmente, la categoría siete reconoce que el criterio denominado el tono y, en el pensamiento crítico, el estándar siete, implicaciones y consecuencias permiten orientar una parte importante de este proceso.

Luego, en esta parte del proceso se generan unas subcategorías propuestas por el investigador que se denominará subcategorías con base en la información suministrada y producto de la aplicación de la prueba diagnóstica. Estas se convierten en el norte para poder proponer la unidad didáctica. En total son once subcategorías que van a ir de la mano con las

categorías, aunque esto no se precise inmediatamente sino más adelante en los resultados.

Estas subcategorías son: reconoce el tipo de texto teniendo en cuenta su estructura, identifica la intención del texto, identifica la información relevante del texto, reconoce que la información suministrada contribuye a dar sentido al texto, identifica información local relevante del texto, infiere el contexto histórico, político, social, económico y cultural de un texto a partir de su lectura, valora el discurso de los autores identificando ideologías, infiere el lenguaje escrito en el texto y el sentido que le ha otorgado el autor, evalúa la información presentada en el texto, categoriza la información suministrada en el texto para elaborar preguntas que sirvan para su interpretación y analiza el tono desde el cual se produce un texto y reproducen los discursos del texto. Todo el proceso anterior se elabora teniendo en cuenta tres elementos fundamentales los cuales son: la teoría propuesta, la prueba diagnóstica

Resultados y conclusiones

En primer lugar, la aplicación de la prueba diagnóstica permitió determinar los niveles de lectura y pensamiento crítico de los estudiantes de grado 11 de la ENSV para estructurar la unidad didáctica, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías que emergen de este proceso. Dichas categorías permitieron ahondar en los procesos cognitivos de los estudiantes partiendo de las falencias y permitiendo desarrollar procesos que se ajustaron a la secuencia: actividades de inicio, desarrollo y cierre. Todo esto permitió que el aprendizaje partiera de la base de que los estudiantes poseen nociones sobre los saberes que se proponen en el currículo, que estos se van incorporando a nuevas y más establecidas formas de aprendizaje y finalmente, que se mejoran con la estructuración del saber. Por eso es indispensable diagnosticar los saberes previos de los estudiantes para direccionar las prácticas pedagógicas con sentido, a partir de allí, se tienen en cuenta las necesidades y oportunidades para que los estudiantes las fortalezcan en el ejercicio académico propuesto.

De ahí que, luego de la aplicación de la prueba diagnóstica tipo test, se observó que los estudiantes presentaban mayor dificultades en las preguntas en las que se les pidió: inferir para identificar expresiones claves en el texto, deducir el propósito del texto o del autor, formular preguntas que le permitan pensar críticamente sobre la información que se les plantea, descubrir en el texto si una información, un hecho, un dato, una experiencia

o una opinión, analizar si el lenguaje es objetivo o subjetivo, reconocer el tono, etc. Estas conclusiones se establecieron a partir del análisis de los resultados, precisamente porque los estudiantes en algunos interrogantes no sabían cómo obtener información que les permitiera darle sentido a lo que estaban preguntando. También, en los resultados obtenidos no lograron diferenciar entre un hecho, una opinión, una experiencia o un juicio; al no poderlo hacer, no tienen la capacidad de hacer juicios de valor sobre determinadas situaciones planteadas en la lectura del texto.

Asimismo, presentaron dificultades en el reconocimiento de la intención del autor, del texto o de la época en que fue escrito. Todo lo anterior sugiere entonces, que los jóvenes a los que se les aplicó la prueba diagnosticada presentan mayores dificultades en el reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual. Es decir, que sí tienen elementos de análisis que les permite reconocer la microestructura textual, pero los rasgos determinantes del texto a nivel general tienen bastante dificultad para comprenderlos. Estos rasgos como tema, estructura, intención del texto y otros, no logran deducirlos después de la lectura del texto. Sumado a esto, no usan los estándares de pensamiento crítico para evaluar lo que se les propone. Por ejemplo, se observa que los estudiantes no usan el estándar del PC para formular preguntas sobre el texto mismo o el pensamiento. Este estándar está denominado por los autores Paul y Elder como Estándar Dos: Preguntas, Problemas y Asuntos Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder a una pregunta, o resolver algún problema. El cual busca que el estudiante se cuestione sobre cualquier tema, que pueda clasificar las preguntas en menos y más complejas, en preguntas importantes y nimias, etc.

En segundo lugar, las unidades didácticas como la propuesta permiten al maestro comprender y ajustar su práctica pedagógica investigativa atendiendo a varios criterios indispensables para su ejercicio profesional. La propuesta en la investigación cumplió el objetivo de diseñar la unidad didáctica a partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, la cual se estructuró mediante apartados: reconocimiento de los saberes previos, en cuyo escenario el estudiante hace una exploración de ideas previas en el que permite descubrir las tareas asignadas ya sea a partir de la actividad propuesta o del saber mismo; lo que le facilita ingresar al saber de manera cómoda. Estructuración del conocimiento el cual permite reconocer los elementos conceptuales del saber a través del ejercicio académico y de la transposición que el estudiante realiza en el proceso de aprendizaje. Cierre,

síntesis del proceso y la metacognición para que el estudiante evalúe sus propios saberes articulando: los pre saberes, los conocimientos y la evaluación formativa logrado a partir de las categorías y subcategorías evidentes en los talleres propuestos.

Si bien esta es una propuesta, se podría considerar como una herramienta que permitiría adoptarse en las instituciones educativas teniendo en cuenta las necesidades y particularidades de cada contexto, está en congruencia entre lo que se diagnostica, los saberes y la evaluación; en otras palabras, está en relación el currículo, los modelos pedagógicos y la evaluación. De la misma manera, es fundamental reconocer que este insumo pedagógico denominado unidad didáctica recoge todas las categorías y subcategorías propuestas desde la investigación.

Por último, se logró el objetivo de valorar la propuesta de unidad didáctica mediante el juicio de expertos considerando importante el juicio de la docente que planteó el formato de unidad didáctica como de docentes de nivel de maestría y doctorado especialistas en el saber de lenguaje y filosofía. Todos ellos evaluaron, aportaron y entregaron recomendaciones muy importantes que fueron aplicadas a la unidad sobre entender el proceso y cada una de las etapas, de la unidad misma y del proceso de leer y pensar críticamente.

Algunas recomendaciones se enfocaron en replantear las preguntas que se orientaron al pensamiento crítico, en algunas ocasiones se centraba en el planteamiento de acciones pedagógicas propuestas solo a la lectura crítica. Así mismo en el reconocimiento del proceso de la metacognición desde la propia conceptualización hasta su desarrollo en la propuesta didáctica.

En tercer lugar, es indispensable destacar el encuadre que se logró entre la lectura crítica y los estándares de pensamiento crítico usados para favorecer los procesos cognitivos propuestos y el uso de la herramienta digital como el escenario favorable para tal fin. La aplicación de la investigación mediada en aulas virtuales como Moodle, consideró un espacio que no se habría tenido en cuenta para las instituciones de educación media, pero con las necesidades actuales, se volvió una propuesta aterrizada en una realidad como la pandemia del covid-19.

Finalmente, se reflexiona que en época de agitación mundial como la que se está viviendo se debe entender que las realidades fluyen y se transforman.

Continuamente esas agitaciones producto de las condiciones económicas, políticas y sociales propias de la época obligan al maestro a adaptarse a esas nuevas realidades. Producto de esta realidad se evidenció que era necesario empezar a fomentar espacios que permitan la interacción a través de pantallas por lo que generó un cambio profundo sobre cómo hacer educación. Pues si bien es cierto, estos cursos, talleres o propuestas pedagógicas ya se venían implementando con la educación virtual, era necesario repensar todo el sistema educativo para poder hacerlo viable y de esa manera, ser una oportunidad de autoevaluación de los métodos de enseñanza de los maestros y poder generar cambios significativos. Sin embargo, pese a la exigencia propia de esta realidad es imperante reconocer que la educación colombiana tiene muchas dificultades y un atraso profundo en materia de conectividad y herramientas tecnológicas que suplan las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de este país; discusión de otro escenario académico. También que las estrategias, herramientas y plataformas permiten llevar a cabo procesos de aprendizaje en una época de pandemia como el covid-19 en que las relaciones presenciales no pueden darse, entonces los encuentros virtuales le dan trascendencia a la unidad didáctica que se propone al estar estructurada para implementarse a pesar de esta nueva realidad. Además, que no solo puede pensarse en un ambiente digital sino físico, pues por su fácil aplicación bien podría ajustarse a las necesidades educativas de cualquier institución educativa.

Considerando lo expresado, el docente está ligado a procesos de investigación que son producto de su práctica pedagógica, estos le permiten implementar nuevas estrategias las cuales están basadas en el reconocimiento de las problemáticas de su contexto y por ende, le permitirá dar respuesta a las necesidades con el fin de mejorar en su quehacer. En definitiva, a través del diseño distintas herramientas lograrán dar sentido a la educación que imparte e irán mejorando con ello, los procesos de aprendizaje, los resultados en pruebas externas y estandarizadas, y aún, la formación de individuos críticos y con sentido social sobre las realidades en que se desenvuelven.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n53/ar06.pdf>
- Argudín, Y., & Luna, M. (2000). Aprender a pensar leyendo bien: habilidades de lectura a nivel superior.
- Argudín, Y., & Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar: desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. Editorial Trillas.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz. Tamara. (2008). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. *Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida*. 2004; año XXV (2): 6–23. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf
- Cassany Comas, D. (2017). ¿Cómo se lee y escribe en línea?. *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*, 1(1), 1. Recuperado de: <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=led>.
- Cázares González, F. G. (2005). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*.
- Granados, J., & Pages, J. (2012). Las unidades didácticas del conocimiento. En A. Santisteban, J. Pagés, R. Batllori, R. Canals, N. González, J. Granados, . . . M. Oller, *Didáctica del conocimiento del medio social*

- y cultural en la Educación primaria (pág. 164). Barcelona: Síntesis; 1er edición.
- Hernández Samperi, R., Fernández Collado, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica.
- Lopera Medina, S. A. (2012). El uso de la plataforma educativa MOODLE en un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera (ILE). Núcleo, 24(29), 79-103. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842012000100004&lng=en&tlng=en
- López, M. (1998). Pensamiento crítico y creatividad en el aula. México D. F.: Trillas S.A. de C.V.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rubrica maestra en el pensamiento crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (s.f.). Lectura crítica. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/LecturaCritica.pdf>
- Pedró, F. (2015). La tecnología y la transformación de la educación documento básico. Santiago (Chile): Santillana S.A. Recuperado de: http://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2017/06/Tecnologia-transformacion.pdf
- Taylor, S., & Bogdan, R. C. (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona.
- Villada, C. P. (2017). Plantilla para la elaboración de la unidad didáctica. Docentes y directivos docentes en ejercicio en Ibagué, Tolima.

La retroalimentación: clave en la evaluación de estudiantes de Derecho¹

Feedback: key in the assessment of law students

Esperanza Castillo-Yara²

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo analizar la retroalimentación en la evaluación de los estudiantes de derecho. Para ello, se realizó una revisión documental teórica, una observación directa no participante y una serie de entrevistas a profesores y estudiantes. La pregunta que orientó el estudio fue: ¿cómo es la retroalimentación en la evaluación modular de los estudiantes? Los hallazgos indican que la retroalimentación forma parte de la práctica evaluativa, pero que tanto profesores como estudiantes necesitan mayor interacción y compromiso, para asumir el error como una oportunidad de aprendizaje y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Competencias de los estudiantes, evaluación auténtica, evaluación formativa, retroalimentación, enseñanza jurídica, examen oral, estrategias docentes.

¹ Este trabajo presenta parte de los resultados de la investigación “Formación actual de los estudiantes de Derecho en la Universidad de Ibagué ¿Se están formando abogados integrales y transdisciplinarios a través del sistema modular?”. Proyecto solidario adelantado en el marco de la convocatoria interna de la Dirección de investigaciones de la Universidad de Ibagué, Colombia.

² Doctoranda en Derecho Privado (Universidad de Salamanca). Abogada y magister en Educación (Universidad del Tolima). Investigadora externa de los Grupos de Investigación Reconocidos “Zoon Politikon” categoría A Colciencias (Universidad de Ibagué) y “Persona y consumo. Protección de colectivos vulnerables” (Universidad de Salamanca). Docente de grado y posgrado (Universidad de Ibagué). Correo electrónico: esperanzacy@gmail.com, esperanza.castillo@unibague.edu.co, id00792292@usal.es, Celular: +34653510827, Dirección Postal: Calle San Juan 6, 3 A, C.P. 02660 Caudete, Albacete (España), ORCID: 0000-0003-0970-4269.

Abstract

This paper presents the results of a research that to analyse feedback in the modular assessment of law students. Based on a theoretical documentary review, non-participating direct observation and the application of interviews to teachers and students, it seeks to answer the question “How is the feedback in the modular assessment of students?” As a result, feedback is present in evaluative practice, however, teachers and students still require greater contact and immersion, to see error as a source of learning and to make the teaching-learning process more effective.

Keywords: Student competencies, authentic assessment, formative assessment, feedback, legal education, oral examinations, teaching strategies.

Introducción

La evaluación de los estudiantes es un aspecto fundamental en los distintos niveles de educación formal. Sus resultados sirven para verificar las competencias que han adquirido los estudiantes y para medir la calidad de las instituciones educativas de todos los niveles (preescolar, básica, media y superior). Además, la evaluación del aprendizaje es “una de las prácticas docentes que mayor impacto ha mostrado tener sobre el aprendizaje de los estudiantes. De modo que, la forma en que este es evaluado configura la calidad de los resultados, habilidades y competencias que alcanzarán los aprendices” (Villarroel y Bruna, 2019, p. 501). De este modo, se evidencia un gran interés por abordar el modo en que se diseña la evaluación de los aprendizajes, lo cual es el propósito del presente trabajo.

En cuanto a la evaluación modular, esta ha sido caracterizada y se ha entendido como aquella que deriva de la evaluación auténtica, que busca mejorar la práctica evaluativa de aprendizajes del núcleo de formación básica disciplinar y específica de los estudiantes de Derecho. Se trata de un proceso que permite reconocer avances conceptuales y didácticos en las prácticas de evaluación auténtica; busca generar procesos de reflexión en los docentes, de tal forma que replanteen la coherencia de su praxis evaluativa e involucren la autoevaluación y la coevaluación dentro del proceso de aprendizaje en cada módulo (Castillo Yara, 2021).

En la evaluación modular cobran importancia los retroalimentadores, especialmente en la forma en que aparecen y circulan, sea en el aula o en

el momento del examen modular. De ahí que se pretenda en este trabajo: Identificar ¿Cómo se lleva a cabo la retroalimentación en la evaluación modular de los estudiantes del Programa de Derecho investigado?; exponer las particularidades de la retroalimentación en la evaluación modular y plantear elementos que contribuyan a la mejora de este tipo de evaluación. Se parte de la hipótesis de que la retroalimentación en la evaluación modular es un medio que facilita la interacción y el enriquecimiento en dos planos diferentes. Se observan beneficios tanto en la labor docente en torno a la formación de juristas como en el aprendizaje del estudiante de Derecho, siempre y cuando haya reflexión y compromiso por parte de ambos actores.

Se hace hincapié en la retroalimentación porque resulta ser una categoría fundamental cuando se trabaja la evaluación auténtica. Esta vincula a los estudiantes y a los docentes, no para que estos últimos indiquen los errores de los primeros, en el proceso evaluativo; sino como herramienta para que los estudiantes reconozcan sus fallas, las superen y logren un aprendizaje duradero; y en el caso de los profesores, para que ajusten su labor profesional orientándola a la reflexión de su quehacer in situ y su respectiva mejora. En la misma línea, estudios realizados en países como España, México, Chile y Argentina han mostrado que la retroalimentación tiene un carácter formativo tanto para profesores como para estudiantes, de modo que los resultados de la evaluación les han servido para adaptar las prácticas del profesorado y para influir en el aprendizaje de los estudiantes (Canabal y Margalef (2017); Villarroel y Bruna (2019); Sánchez y Manrique (2018)).

Sin embargo, hay que señalar que la retroalimentación no tiene una única interpretación. Llamazares y Pacheco (2012) distinguen entre retroalimentación positiva, cuando se induce al estudiante a reflexionar sobre lo que ha hecho correctamente; retroalimentación negativa, cuando se informa a los estudiantes sobre los aspectos que no lograron alcanzar durante el proceso de aprendizaje; y retroalimentación bipolar, que implica ambas (p. 6).

Asimismo, Leiva, et al. (2016) identifican otros tipos de retroalimentación: La retroalimentación por aprobación, cuando el aprendizaje alcanzado coincide con el esperado; la retroalimentación por desaprobación, cuando el estudiante no ha realizado su actividad correctamente; la retroalimentación específica del logro observado, que se basa en el cumplimiento del objetivo planteado; la retroalimentación específica de mejoramiento, que se orienta a la estimulación, motivación y

atención del aprendiz hacia el mejoramiento sistemático de su aprendizaje; y la retroalimentación por construcción del logro, que se sustenta en el perfeccionamiento y la mejora de las actividades realizadas.

En la evaluación modular se requiere ir más allá de una aprobación o desaprobación. Los estudiantes, como eje del proceso de formación, deben disponer de información clara que les permita potenciar su aprendizaje. Así, la retroalimentación es un elemento de estimulación para que el estudiante avance, no solo por la información que le pueda proporcionar el profesor, sino también por la influencia de sus compañeros y su autoevaluación. Además, no se debe olvidar que se trata de estudiantes de un nivel de educación superior, de los cuales se espera que asuman también responsabilidad de su propio aprendizaje.

1. La evaluación del sistema modular como evaluación auténtica

Dentro de los desafíos que tiene la educación superior se encuentra el modo de evaluar a los estudiantes y aún más si entre estos hay personas con discapacidad, circunstancia que amerita un estudio a profundidad. Evaluar de una forma pertinente implica que la evaluación sea participativa, al tratarse de un proceso formativo, en el que el actor involucrado debe tener voz y asumir responsabilidades (García y Rivera, 2021). Así pues, en este trabajo la evaluación de los estudiantes de derecho merece ser analizada desde la percepción de los estudiantes (los destinatarios y la razón de ser de los procesos de evaluación formativa) y la visión de los profesores (directores del proceso de evaluación).

La evaluación auténtica ha pasado un proceso de aceptación en varios países, con el fin de valorar el desarrollo de competencias de los estudiantes. Pretende encontrar la forma de valorar de manera efectiva lo que los estudiantes pueden llegar hacer con el conocimiento. En tal sentido, la evaluación auténtica se erige como una alternativa viable mediante tres dimensiones: el realismo, el desafío cognitivo y el juicio evaluativo (Villarroel y Bruna, 2019). Además, “la evaluación basada en el desarrollo de tareas auténticas otorga mayor validez a la evaluación del conocimiento, concebido este como adquisición o desarrollo de competencias” (Álvarez, 2005, p. 55). El grado de validez al que se refiere apunta a lo bueno, a lo correcto o bien, a aquello que el docente pretende formar; se plantea la idea de que la meta es la valoración del desarrollo de competencias (Castillo Yara, 2018, p. 28).

Por su parte, Vallejo y Molina (2014) asumen la evaluación auténtica como “valoración de lo que piensan, deciden y actúan los estudiantes, a partir del vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental” (p.16). Fenómeno que ocurre cuando los estudiantes del programa de Derecho preparan los casos modulares, puesto que llevan la teoría trabajada durante el periodo lectivo a las posibles soluciones de los casos. No obstante, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del estudiante e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación, ya sean holísticas (integrales) o rigurosas (Díaz-Barriga y Barroso, 2014).

La evaluación auténtica no cuenta con una fórmula mágica. Por ejemplo, Darling-Hammond y Snyder (2000) examinan herramientas, como el portafolio y las investigaciones basadas en problemas. Estas herramientas solo en determinadas condiciones podrían cumplir con la finalidad de la evaluación auténtica, con lo cual no basta con incorporarlas en el plan de estudios. Criterios como los que a continuación se enuncian, permiten que la evaluación auténtica cumpla el cometido de un aprendizaje duradero: Primero, que las evaluaciones estén diseñadas para representar el desempeño real en la rama de estudio; Segundo, que se valoren los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta; Tercero, que el estudiante desarrolle la capacidad de evaluar su propio trabajo mediante el contraste con los estándares públicos de evaluación; Cuarto y último, que lo aprendido y generado por los estudiantes se comparta y discuta públicamente ante una audiencia pertinente y sea llevado a la práctica en escenarios reales (Darling-Hammond y Snyder (2000); Díaz-Barriga y Barroso, 2014). Concluimos que la evaluación auténtica está conformada por aquellas alternativas o propuestas de evaluación que no reproducen los métodos de evaluación tradicional (Ahumada, 2005; Díaz y Hernández, 2002).

Ahora bien, en el programa de educación superior objeto de estudio, la forma organizativa del currículo ha permitido el desarrollo de un tipo de evaluación diferencial, respecto de otros programas de formación de abogados. El sistema modular constitutivo del Programa de Derecho analizado cuenta con una evaluación denominada modular. Esta ha sido entendida por Castillo Yara (2018) como “una extensión de la evaluación auténtica de los estudiantes, a modo de una península. Sus elementos son el contexto de recuperación, la retroalimentación, la realidad simulada, el uso activo de material teórico (doctrina, jurisprudencia, normatividad) y el acompañamiento del docente” (p.10).

En la evaluación modular se incluye un contexto semejante al que pueden encontrar los estudiantes durante su etapa profesional. Por lo que el análisis de los casos modulares brinda: autenticidad y la práctica de habilidades, las cuales pueden ser comparar, argumentar, evaluar, criticar y/o crear conocimiento. Castillo Yara (2021) evidencia que la evaluación modular es:

Un proceso en el que el estudiante está en contacto con el estudio de un área determinada del derecho. El estudiante aborda la doctrina, la ley y la jurisprudencia a través de lecturas resultado de investigación, sentencias y textos académicos, que empiezan a acercarlo a la posibilidad de plantear soluciones jurídicas a casos de la realidad. Las distintas asignaturas brindan interrelación de teoría que permite compaginarla con la práctica (p. 17).

Ahora bien, el término retroalimentación se vincula directamente con el problema de la evaluación e implica a su vez a diferentes tipos que responden a:

La lógica de la evaluación formativa, la de la retroalimentación en el ámbito de la formación en las prácticas, la lógica de la retroalimentación en las lecciones orales analizada desde el microanálisis discursivo, la lógica de la devolución que plantea la psicología social. La lógica particular que comparten todas las retroalimentaciones consideradas en la tipología construida supone un modo alternativo de pensar la intervención docente (Sánchez y Manrique, 2018, p. 100).

La retroalimentación se convierte en paso fundamental para que la evaluación sea un proceso de doble vía. Sin la retroalimentación, el propósito de la evaluación puede verse frustrado, pues tanto la enseñanza como el aprendizaje requieren de este paso. “El docente debe realizar una revisión y retroalimentación constante de informes, correcciones, sugerencias y recomendaciones, como fuente de información fundamental para los estudiantes, para su control y seguimiento de los procesos de evaluación y para garantizar su objetividad” (Buitrago Ramírez et al., 2018, p. 84). Como consecuencia, la ausencia de retroalimentación podría conllevar que el estudiante desconozca sus aciertos y desaciertos. El error no sería fuente de aprendizaje y las calificaciones se volverían sesgadas.

Método

Conforme a todo lo descrito se parte de la idea de que la evaluación modular del Programa de Derecho investigado se trata de una evaluación auténtica. Se tomó como categoría de análisis la retroalimentación, que como se ha visto es un elemento fundamental para el cumplimiento del propósito explicado. Se acudió a una metodología de tipo cualitativa, bajo el paradigma interpretativo. De este modo el enfoque parte de la comprensión en profundidad de los datos, explorando desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación a su contexto (Hernández, et al., 2014, p. 358). En definitiva, con este enfoque se procura abordar la forma en que los participantes -profesores y estudiantes-, perciben y experimentan la retroalimentación de la evaluación modular.

Se analizaron los hallazgos documentales relacionados con la evaluación de los estudiantes en la Institución, de los cuales se tomaron: el Reglamento estudiantil, el documento de reforma curricular del programa de Derecho, el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Educativo del Programa académico y los planes de desarrollo de asignatura de las asignaturas evaluadas mediante examen modular. También fueron analizadas las notas de la observación directa no participante tomadas los días de realización de exámenes modulares y las respuestas de docentes y estudiantes obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas, así como la información teórica sobre evaluación auténtica.

La observación directa no participante se realizó el día del examen modular en las áreas o módulos de Derecho Laboral, Civil, Comercial y Público del Programa de Derecho. Esta acción tuvo la finalidad de acceder a la visión de los otros desde sus espacios, aunque valga decir, presentó una limitación, que como bien señalan Callejo et al. (2020) frente a este tipo de técnicas de investigación, como observadora ni lograba observar todo ni podía hacerlo en cada momento. Por lo tanto, se procedió a la realización de entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes que presentaron el examen modular en los distintos módulos (Derecho Laboral, Civil, Comercial y Público) y docentes de cada uno de los módulos que durante más de dos años hubiesen realizado este tipo de evaluación. La muestra seleccionada permitió conocer lo que significaba la finalidad de la evaluación modular y reconocer relaciones directas con los procesos de evaluación auténtica, especialmente, respecto de la retroalimentación o *feedback* hecho por los docentes a los estudiantes.

Tabla 1. Dimensiones de la retroalimentación en la evaluación modular

Dimensiones	Elementos
Propósito de la evaluación modular	Finalidad de la evaluación modular en la enseñanza.
	Finalidad de la evaluación modular en el aprendizaje.
	Ventajas de la Forma de la evaluación.
	Desventajas de la forma de evaluación.
Usos de la información	Uso de la información obtenida en la evaluación modular por parte del profesorado
	Uso de la información obtenida en la evaluación modular por parte de los estudiantes.
	Planteamiento de nuevos usos.
Empleo de material teórico	Manera en que se emplea el material teórico del aula en la evaluación modular.
	Manera en que se emplea el material teórico del aula en el examen modular.
	Mecanismo mediante el cual los estudiantes conocen su desempeño con el material teórico.
Criterios de evaluación	Canal de comunicación para conocer los criterios.
	Manera en que se definen los criterios.

Fuente: autora

Las dimensiones de la categoría retroalimentación sirvieron de guía durante el proceso investigativo y fueron comprendidas en la investigación en la forma como se presenta a continuación:

3. Resultados

En la investigación se contrastó que los estudiantes y los profesores no se refieren de la misma manera a la evaluación modular, aunque pueden llegar

a coincidir en algunos aspectos. Las particularidades de ambos grupos se deben a una mayor o menor reflexión del proceso de evaluación. Al respecto, en otras investigaciones (Souto Suárez et al., 2020) ha sido constatado que normalmente el profesorado y el alumnado no inciden de la misma manera, ni con la misma intensidad, en los inconvenientes de la evaluación formativa.

Adicionalmente, en la investigación los estudiantes se muestran inconformes con la forma en que se lleva a cabo la retroalimentación, tanto positiva, como negativa, más que con otros aspectos de la evaluación modular. Esto último coincide con el nivel de insatisfacción mostrado por estudiantes universitarios de Reino Unido y Australia en relación con la retroalimentación brindada en sus Centros Universitarios (Boud y Molloy, (2013); Ryan y Henderson (2017); Bell y Brooks (2017)).

3.1. Forma de evaluación ajustada a un propósito

Los estudiantes y los profesores participantes de la investigación concuerdan en que hay desventajas en la evaluación modular, pero resaltan más las ventajas que esta ofrece. Las falencias que señalan pueden deberse a la forma en que entiende la evaluación, ya que durante las entrevistas y las observaciones directas no participantes fue observado que profesores y estudiantes equiparan el examen modular con la evaluación modular. Esto resulta problemático, ya que la evaluación queda reducida a un momento final, en el que los profesores dan una valoración numérica respecto del desempeño de los estudiantes en el examen. Consideran que es adecuado resolver casos jurídicos porque son una herramienta de preparación para el ejercicio profesional y que el examen modular al ser mediante modalidad oral, repercute en la mejora de las competencias como futuros abogados.

Del análisis documental se desprende que conceptualmente se asume de forma indistinta “el examen modular” y “la evaluación modular”. Vale resaltar, además, la diferencia entre calificación y evaluación que la universidad emplea, ya que sus significados se orientan tanto a las actividades como a la valoración por parte del docente dejando a libre elección el tipo de herramientas a emplear.

El rol de los profesores es de acompañante, orientador o guía del aprendizaje, dependiendo de la forma en cómo se dirigen a los estudiantes y del modo de orientar a aquellos que se alejan del ejercicio pretendido mediante la evaluación modular. Las diversas preguntas empleadas en

la mayoría de las evaluaciones modulares se orientan a una evaluación contextualizada en la que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de la jurisprudencia, la doctrina y la normatividad. En un número significativo de profesores se observa formulación de preguntas de contenido memorístico que, si bien estaban directamente relacionadas con las temáticas de los casos modulares, dejaban de lado la posibilidad de que los estudiantes presentaran sus argumentos en la resolución de los casos jurídicos propuestos.

3.2. Uso de la información suministrada por los estudiantes en la evaluación modular

Algunos estudiantes entrevistados coinciden en que el “único uso de la información suministrada en la evaluación modular es determinar la calificación”. Otros mencionan que, “en algunas ocasiones llegan a conocer cuáles fueron sus fallos en el momento del examen modular, pero no es lo común”. Desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados esta se encuentra ausente en la evaluación modular y todos coinciden en que sería preferible que hubiese una retroalimentación del examen modular.

Por el contrario, los profesores mantienen una opinión distinta. Algunos profesores señalan que “a partir de la evaluación modular proceden a realizar los ajustes a las actividades del siguiente semestre”, “la evaluación modular sirve para el ajuste a las temáticas, determinar qué jurisprudencia tratar en las clases”. A lo que agrega una docente entrevistada: “los resultados de la evaluación modular servían para que los profesores del módulo se reunieran y redefinieran cómo trabajar los contenidos del área en el siguiente periodo lectivo, ya que podían notar las falencias de los estudiantes en el manejo de determinados temas”.

En relación con los resultados obtenidos de la observación directa no participante, se evidencia que en algunos casos los estudiantes desconocen cuáles fueron sus falencias durante la evaluación, no contaron con la posibilidad de reflexionar acerca del ejercicio hecho. Carecieron por tanto de las indicaciones de los profesores para la mejora en sus futuras evaluaciones y su posterior ejercicio profesional.

3.3. Uso activo de material teórico

Durante la investigación encontré que los estudiantes buscaron expresar oralmente aquellos contenidos relacionados con las asignaturas. Debido

a las respuestas y a los comentarios de los profesores en el momento de definir la calificación, pude comprobar que los estudiantes aplicaron a los casos modulares categorías jurídicas estudiadas durante el curso lectivo. Adicionalmente, los estudiantes y los profesores dieron cuenta, durante las entrevistas hechas, que existe un contexto de recuperación de la información cuando los estudiantes responden a los interrogantes formulados por los docentes y en la preparación de los casos durante las semanas anteriores previo al día del examen.

3.4. Claridad en los criterios de evaluación

Los estudiantes manifestaron desconocer cuáles eran los criterios que los profesores tenían en cuenta para determinar la calificación del examen modular. Incluso, algunos de los estudiantes que alcanzaron la máxima calificación refirieron que los criterios podían ser de índole subjetiva. Por el contrario, los profesores expresaron que eran de conocimiento previo por los estudiantes debido a que estaban contenidos en el reglamento del examen modular y algunos de los profesores mencionaron que, junto a los casos modulares que fueron entregados tres semanas antes, eran entregadas las reglas del examen.

Del análisis de los documentos institucionales se desprende que hay una diferenciación entre evaluación y calificación. Los planes de desarrollo de las asignaturas consagran algunas descripciones sobre la evaluación modular, como número de exámenes, fechas y método de calificación. Estrictamente del examen modular cuentan con un acuerdo que se refería a criterios de forma, como por ejemplo: el plazo con el que contaban los profesores para hacer entrega de los casos, la ausencia de recurso respecto de la calificación obtenida, bajo el argumento de tratarse una calificación otorgada por el conjunto de profesores del área del derecho, entre otros. Pero no se hace mención alguna al empleo de rúbricas o cualquier otro instrumento para la determinación de la calificación y el correspondiente canal de comunicación para informar al estudiante su avance, desempeño y alcance de las competencias evaluadas.

4. Discusión

Por lo anotado hasta ahora, se entiende que la evaluación modular contiene una parte, denominada examen modular, que se trata de una prueba oral en la que se expone la resolución de una serie de casos jurídicos y se

atienden los interrogantes de los docentes. Los casos jurídicos, o casos modulares, son previamente entregados (alrededor de tres semanas antes de la sustentación) para que el estudiante los estudie, analice, resuelva, prepare y posteriormente los exponga ante los profesores. Se esperaría durante todo el proceso que los estudiantes reciban la orientación de los profesores encargados de cada asignatura, para que puedan dar solución al caso de una manera integral. La finalidad no sería otra que, a partir de lo aprendido, el estudiante pueda construir y reforzar el conocimiento a través del acercamiento a casos jurídicos.

Resulta ser un punto álgido el mencionado examen modular, ya que también debería ser objeto de retroalimentación para el estudiante. De tal manera que si el estudiante y el profesor entienden la evaluación solo como un examen del cual se espera la obtención de una calificación, poco se podría ahondar en la valoración de los desaciertos y aciertos de la prueba, más allá de la medición. Bien podría decirse que la forma en que se entiende la evaluación condiciona la manera en que se realiza el proceso evaluativo y con ello la retroalimentación a los estudiantes; Sánchez y Manrique (2018) plantea que:

El tipo de devoluciones posibles por parte un docente a un alumno o a un grupo está directamente vinculado al modo en que se ejerce el rol docente, al modo en que el mismo comprende su función y al vínculo que entabla con ese alumno o grupo (p. 92).

Se evidencia que el uso que los profesores dan a la información obtenida de la evaluación coincide con los resultados obtenidos por Canabal y Margalef (2017), cuando indican, “desde la perspectiva del profesor/a se concibió como la oportunidad para recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de adecuar/ajustar su docencia y, si fuera necesario, rediseñar el entorno de aprendizaje” (p. 159). En el caso de los estudiantes aparece una marcada diferencia, ya que algunos estudiantes del programa de Derecho consideraron que la finalidad de la retroalimentación es la entrega del resultado, traducido en una nota numérica. Mientras que Canabal y Margalef (2017), señalan que los aprendices entendieron que “la retroalimentación es la información que reciben del docente sobre sus logros, nivel de comprensión, proceso y actividades en referencia a unos criterios transparentes y consensuados, con la finalidad de mejorar su aprendizaje futuro” (p. 160).

En síntesis, los estudiantes y profesores del Programa de Derecho entrevistados coinciden en las limitaciones de la evaluación modular, refiriéndose a esta como examen modular, señalando particularmente el extenso número de horas que se dedica a la presentación de dicho examen oral. También señalan las ventajas que tiene la evaluación modular, desde una concepción formativa. En todo caso, la evaluación modular exige lo que Freire (2010) refería frente al rol docente, “exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica” (p. 26).

La actividad del docente es central en la evaluación modular. Según Brown (2015), “la evaluación auténtica debe estar ajustada a un propósito y los estudiantes deben recibir apoyo a través de diferentes modos de evaluación” (p. 2). De modo que la evaluación modular no solo se debe constituir por un examen modular, sino que debe estar constituida por toda una serie de actividades orientadas al proceso formativo en competencias en Derecho. Bien lo señalan Quezada y Salinas (2021) que “el modelo de retroalimentación para el aprendizaje se debe enmarcar primero en una dinámica de diálogo, donde el estudiante recoge, de diversas fuentes, información acerca de su desempeño y la traduce en estrategias para mejorar” (p. 241).

En uno y otro caso, se encuentra que la retroalimentación debe ser más abordada por cuanto deben generarse mayores oportunidades de intercambio con el estudiante, diálogo de doble vía, asesoramiento y ver el error como oportunidad para el aprendizaje. Sin embargo, el juicio que exterioriza el profesor puede equipararse a la función de un juez que produce un enunciado que puede ser de apreciación o condena. Es necesario revisar otros tipos de retroalimentación que pueden darse en la evaluación modular y no solo aquella proveniente del profesor. Tipos de retroalimentación complementarias como las propuestas por Hernández Rivero et al. (2021): relaciones interactivas entre el alumnado que resulta complementaria a la derivada del profesor, la provisión de retroalimentación por medio de rúbricas y aquella generada a través de medios telemáticos (aula virtual, correo electrónico o whatsapp).

Adicionalmente, la información por sí misma no es retroalimentación: “para que exista, es menester que esa información sea utilizada como herramienta de transformación de esa brecha a la que hace mención”

(Espinoza Freire, 2021, p.391). Los estudiantes deben estar involucrados y conocer sus errores, sea en una sesión posterior a la evaluación modular, por escrito o de alguna forma que les permita conocer sus aciertos y equivocaciones, de modo que se pueda generar un efectivo aprendizaje e impulsarlos a mejorar. Los futuros profesionales deben además estar adaptados a toda aquella información que les ayude a entender qué tan bien realizan sus actividades, pues en el mundo laboral los empleados también se encuentran sometidos a comprender qué tan bueno es su desempeño en las actividades laborales.

En relación con el aspecto de uso activo de material teórico, puede entenderse que la evaluación modular se erige como una estrategia de contacto con la nueva información aprendida. A diferencia de estudios en los que se encuentra que los estudiantes hacen uso de los contenidos exclusivamente para el examen (González Lomelf' et al. 2000), el uso del material teórico en este caso no solo se da ante la emergencia de presentar el examen modular, sino que también está presente en el proceso de resolver los casos modulares, los cuales son de índole jurídica y que son similares a lo que encontrarán en el ejercicio profesional.

Por lo tanto, pareciera que la evaluación modular busca satisfacer las demandas de tareas de aprendizaje de complejidad creciente en la educación superior, ya que involucra la resolución de problemas jurídicos, donde pueden acudir a resolución en grupos de trabajo, requerir orientación de los profesores y posteriormente exponer sus puntos de vista jurídicos el día señalado para el examen. No obstante, resulta crucial que el estudiante conozca si las estrategias empleadas y la articulación de la teoría fue la apropiada; los profesores evaluadores deben proveer la información respectiva, no solo el día del examen, sino en el transcurso de las semanas en que los estudiantes dan solución a los casos modulares. De este modo las actitudes personales de los profesores como la escucha activa y la comunicación asertiva también se ponen de presente en el proceso.

El proceso de la evaluación modular como una evaluación auténtica que implica a su vez a la retroalimentación implica un reto. Margalef (2005) resalta que:

El desafío de la evaluación auténtica en la educación universitaria recae en la responsabilidad de los docentes para diseñar y desarrollar estrategias

de evaluación coherentes con los propósitos y las finalidades que guíen nuestras clases y a desarrollar procedimientos de evaluación que faciliten el aprendizaje autónomo y crítico de los alumnos” (p. 42).

Por ello, se insiste en que la evaluación forma parte de toda la actividad del periodo lectivo y no se reduce a un momento final, como puede ser el del examen modular.

En cuanto a los criterios de evaluación, la diferencia perceptiva entre los profesores y los estudiantes deja entrever una ruptura en la comunicación. Lo que haría necesario plantear alternativas que permitan factores confiables y objetivos a tener en cuenta durante el proceso de evaluación y el examen mismo. Bien lo plantean Buitrago et al. (2018) que:

Tanto la autoevaluación como la coevaluación se apoyen en listas de chequeo y en rúbricas de evaluación que orienten los procesos de evaluación de los estudiantes de modo que faciliten la interacción y el diálogo y ellos aprendan a ser respetuosos y objetivos en sus comentarios (p. 84).

Conclusiones

La elaboración teórica, que se propone respecto de la retroalimentación en la evaluación modular de los estudiantes del Programa de Derecho estudiado, es la concepción de un proceso de construcción de conocimiento. Se parte de la idea de que la evaluación modular no se trata de un examen o prueba final, como algunos sujetos participantes sugirieron al equiparar examen y evaluación modular, sino de un proceso que se inicia con las primeras semanas del periodo lectivo, luego se fortalece con las actividades dirigidas por los docentes y finaliza con el examen modular.

La retroalimentación en la evaluación modular significa “proceso”, que contiene unas reglas, características y relación entre los actores (docente-estudiante). Se trataría de la entrega de información suficiente, clara y orientada al aprendizaje, que los profesores dan a los estudiantes, para que estos últimos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, realicen los ajustes convenientes y corroboren el grado de desarrollo de las competencias valoradas. Para ello, se requiere de criterios ordenados suministrados por los profesores, para la construcción de un diálogo de doble vía. Pero, no

solo los estudiantes son llamados al proceso reflexivo; los profesores deben dirigir su quehacer a reajustar su programa conforme aquellas dificultades y aciertos de los estudiantes.

Hay que señalar que en la preparación de los casos modulares se encuentra presente la retroalimentación, ya que los estudiantes reciben la orientación de los profesores a través del abordaje de la ley, la jurisprudencia y la doctrina, mediante varias actividades. Siguiendo el hilo argumental, en cada una de las actividades debería darse el proceso de reflexión, tanto del docente, como del estudiante. Adicionalmente, los planes de desarrollo de las asignaturas incluyen tanto las actividades, como los contenidos y las competencias que se pretenden desarrollar, de modo que pueden ser objeto de cuestionamiento por parte de los estudiantes, lo cual también dinamiza el proceso de retroalimentación.

A pesar de las bondades encontradas en la retroalimentación de la evaluación modular, se evidencia la necesidad de que la evaluación modular sea más participativa, que el estudiante pueda intercambiar ideas, presentar planteamientos argumentados y generar discusión. La evaluación modular tiene un gran potencial para un aprendizaje duradero y aún se pueden incluir mejoras en la técnica de evaluación. Si se presta mayor atención a la valoración cualitativa y a la ampliación de las herramientas y criterios de evaluación empleadas es posible realizar una evaluación integral, siempre y cuando el docente durante el proceso pueda indicarle al estudiante los aspectos en los que tiene carencias o dificultades de manera cualitativa y clara.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, D. F.: Paidós.
- Bell, A., y Brooks, C. (2017). What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's National Student Survey. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (8), 1118-1142. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1349886
- Boud, D., y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38 (6), 698-712. DOI: 10.1080/02602938.2012.691462
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Relieve*, 21 (2), 9-10. DOI: 10.7203/relieve.21.2.7674
- Buitrago Ramírez, M.T., Cabezas Landeros, M., Castillo Urrego, J. I., Moyano Nieto, A. M., y; Pinzón Tovar, M. A.(2018). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 12 (1), 74-89. DOI:10.18359/reds.3359
- Callejo Gallego, J., Del Val Cid, C., Gutiérrez Brito, J., y Viedma Rojas A. (2020). Introducción a las técnicas de investigación social. (9.^a ed.). Editorial Universitaria Ramón Aceres.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>

- Castillo Yara, E. (2018). *Resignificación de los procesos de evaluación auténtica de los estudiantes: una mirada al sistema modular del programa de derecho de la universidad de ibagué. 2017-2018*. [Tesis Maestría, Universidad del Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2549>
- Castillo Yara, E. (2021). El sistema modular: oportunidad para aprender a través del proceso de evaluación. En Hernández Quintero, H. (Ed.), *Cartilla de casos prácticos para prepararse para el examen modular* (pp. 11-24). Ediciones Unibagué.
- Darling-Hammond, L., y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, (16), 523 – 545
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F., y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva educacional*, 53 (1), 36-56. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.210
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-389>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México Siglo XX.
- García Carrillo, L. S. y Rivera Machado, A. Y. (2021). La evaluación en la educación superior y el estudiante con discapacidad: reflexiones y recomendaciones. *RAES*, 13(22), 142-152.
- González Lomelf, D., Castañeda Figueiras, S., y Maytorena Noriega, M. A. (2000). Estilos de aprendizaje y aprovechamiento en ingresantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18 (2), 200-225.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M., (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>

- Leiva, M., Montecinos, C., y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649685008>
- Llamazares, N., y Pacheco, D. (2012). Propuesta de un modelo de instrucción para la adquisición de habilidades sociales en sujetos con síndrome de Down. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 211-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4652178>
- Margalef L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 25-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100003>
- Quezada Cáceres, S. Y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje. Una propuesta basada en la revisión de literatura. *MIE*, 26 (88), 225-251 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&tlng=es
- Ryan, T., y Henderson, M. (2017). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (6), 880-892. DOI: 10.1080/02602938.2017.1416456
- Sanchez Troussel, L. y Manrique, M. S. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 89-104. <https://dialnet-unirioja-es.ezproxy.unibague.edu.co/servlet/articulo?codigo=6799114>
- Souto Suárez, R., Jiménez Jiménez, F., y Navarro Adelantado, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. DOI: 10.15366/rie2020.13.1.001
- Vallejo, M., y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista iberoamericana de educación*. 1 (4), 11-25.
- Villarroel V., y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? el desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*. 50. pp. 492-509. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>

Impacto de la planeación estratégica en la gestión académica de tres instituciones educativas privadas de la ciudad de Neiva – Huila¹

Impact of strategic planning on the academic management of three private educational institutions in the city of Neiva - Huila

Christian Felipe Suarez-Morea²
Luis Felipe Ramírez-Pérez³

Resumen

En este trabajo se presentan un análisis comparativo del impacto de la planificación estratégica que han adoptado e implementan tres Instituciones Educativas Privadas de la ciudad de Neiva en relación con la gestión académica en el marco de la satisfacción general del servicio educativo, el ambiente de aprendizaje y laboral, el cumplimiento de los objetivos y metas de formación, como también la coherencia con el currículo y contenidos académicos desarrollados en el periodo escolar y que de cierta manera son percibidos por los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de cada

¹ Artículo de Investigación es el resultado total producto de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana.

² Ingeniero Industrial de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). Especialista en Gerencia de la Salud Ocupacional de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). Especialista en Gerencia de Sistemas Integrados de Calidad de la Corporación Universitaria del Huila (CORHUILA). Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana (USCO). Docente de Catedra de la Universidad del Tolima del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD). Correo electrónico: cfsuarezm@ut.edu.co, cristician1784@hotmail.com. Celular: 3163514690. Dirección postal: Calle 70 # 1 D – 82 / Barrio Balcones de la Riviera (Neiva – Huila). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7492-9766>.

³ Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad Surcolombiana (USCO). Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana (USCO). Docente de Tiempo Completo de la Institución Educativa La Arcadia – Sede El Mesón (Algeciras – Huila). Correo electrónico: luferape@gmail.com. Celular: 3118912014. Dirección postal: Carrera 31 # 51 – 87 / Conjunto Reservas de Caña Brava (Neiva – Huila). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5888-3809>.

institución educativa; para el desarrollo de esta investigación, se tomó como referencia el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional y los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de cada una de las instituciones. Por consiguiente, lo primero que se hizo fue identificación del enfoque de planificación estratégica que adoptó e implementó cada institución educativa, para luego seguir con el análisis de las diferencias y similitudes de la planeación estratégica frente a la gestión académica de cada institución educativa, y por último se centró en conocer la percepción de la comunidad educativa en torno al impacto de la planeación estratégica en relación con la gestión académica de cada Institución; cabe destacar que esta investigación da un aporte al sector educativo a nivel local y regional en seguir construyendo conocimiento y de llenar un vacío estructural en la gestión educativa de las instituciones tanto privadas como públicas en sus procesos formativos, resultados académicos y proceso de calidad educativa, como también nutre la Línea de Investigación de Evaluación y Gestión Educativa propuesta por la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana.

Palabras clave: planeación, estrategias, instituciones educativas, gestión académica, impacto.

Abstract

This paper presents a comparative analysis of the impact of the strategic planning that has been adopted and implemented by three Private Educational Institutions of the city of Neiva in relation to academic management within the framework of the general satisfaction of the educational service, the learning environment and work, compliance with training objectives and goals, as well as coherence with the curriculum and academic content developed during the school period and that are perceived in a certain way by students, parents, teachers and directors of each educational institution; For the development of this research, the Institutional Educational Project (PEI), the Institutional Improvement Plan and the results of the Synthetic Educational Quality Index (ISCE) of each of the institutions were taken as a reference. Therefore, the first thing that was done was to identify the strategic planning approach that each educational institution adopted and implemented, and then continue with the analysis of the differences and similarities of strategic planning versus the academic management of each educational institution, and therefore The last one focused on knowing the perception of the educational community regarding the impact of strategic planning in relation to the academic management of each Institution; It should be noted that this research contributes to the education sector at the local and regional level in continuing to build knowledge and fill a

structural gap in the educational management of both private and public institutions in their training processes, academic results and educational quality process, as well as nourishes the Line of Investigation of Evaluation and Educational Management proposed by the Master in Education of the University Surcolombiana.

Keywords: planning, strategies, educational institutions, academic management, impact.

Introducción

La presente investigación resulta de un análisis comparativo de la planeación estratégica que optan e implementan tres Instituciones Educativas Privadas de la ciudad de Neiva, y como ésta impacta hoy en día en la gestión académica y en la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, que inciden en los resultados de la formación integral de los estudiantes y de la forma como optimizan los recursos para lograr el aseguramiento de la calidad educativa de acuerdo a los productos y servicios que estas ofertan a la comunidad de Neiva-Huila.

En este sentido, el problema planteado es importante para la comunidad educativa de la ciudad de Neiva, y por su similitud, naturaleza conceptual y aplicativa, para el sector educativo colombiano y latinoamericano en general, nos permite conocer las decisiones implementadas por los directivos de una institución educativa privada y como estas repercuten de manera directa en la gestión académica, por consiguiente, desnudar su planeación estratégica revela su funcionamiento hacia lo que busca la institución autofinanciada, que además intenta cumplir con su propósito de una formación integral de calidad de sus estudiantes.

1. Marco Teórico

1.1. Planeación Estratégica

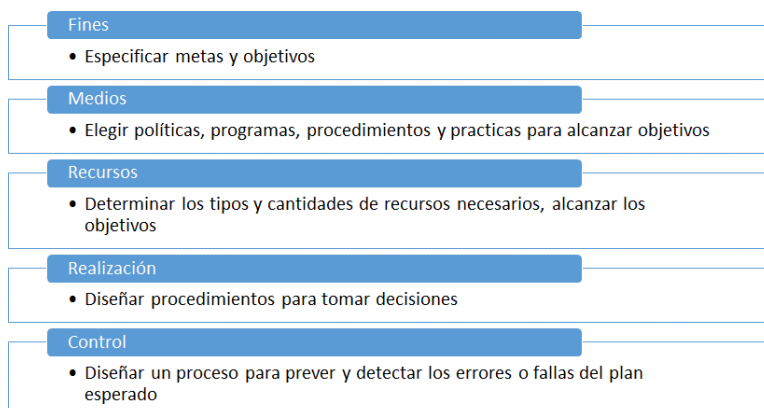
El proceso de la planeación estratégica o proceso estratégico representa el resultado de un largo y difícil aprendizaje organizacional. Durante décadas, el proceso estratégico implicó modificar a las organizaciones de modo que se volvieran más complejas en la búsqueda de alcanzar sus fines. La estrategia, fruto del proceso estratégico, fue el camino que usaron las organizaciones para

alcanzar con éxito los objetivos que previamente habían definido (Chiavenato & Sapiro, 2019, p. 4). Por otra parte, Serna (1994) define la planeación estratégica como el proceso mediante el cual una organización define su visión de largo plazo y las estrategias para alcanzarla a partir del análisis de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Finalmente, Garrido (2003) afirma que la planificación en toda empresa deberá ser fruto de la negociación entre los tres niveles estratégicos, de aquí que la planificación en los niveles inferiores sea tan importante como en los superiores. Planes tácticos y operativos no pueden nunca estar en disonancia con la planificación general y con la estrategia global de la organización.

Tomando los conceptos anteriores, se puede decir, que la planeación estratégica es un proceso administrativo mediante el cual se toman decisiones de una organización en cuanto a la dirección y distribución de los recursos, partiendo del contexto interno y externo de la organización en donde se obtienen, procesan y analizan información de la misma, con el fin de evaluar la situación actual en la que se encuentra la empresa y relacionarlo de acuerdo con el desarrollo de sus actividades, procesos, servicios y/o productos que oferten en un mercado específico, así como su nivel de competitivo acorde al sector productivo en que se encuentre la organización, definiendo un propósito fundamental de anticiparse y decidir sobre el rumbo de la misma, esto quiere decir hacia qué futuro y esto se logra a través de las estrategias que se planteen por el gerente o por el máximo responsable de la organización.

Las partes que componen una planificación se observan en la Figura 1.

Figura 1. Partes del proceso de planeación



Planeación Estratégica – Fundamentos y Casos (p.21), por Miguel David Rojas López y Laura Johana Medina Marín, 2012, Editorial Ediciones de la U.

Como segundo concepto está el de las estrategias lo cual lleva a entender más qué es la Planeación Estratégica. Las estrategias son una serie de acciones o alternativas, que muestran la dirección y el empleo de los recursos y esfuerzos para lograr los objetivos propuestos. Para ello es indispensable tener el conocimiento del entorno interno y externo, es decir, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas actuales y potenciales en relación a su misión y visión en los segmentos del mercado en que se quiere ubicar y mantener generando una ventaja competitiva en el sector que se encuentra la organización. Los elementos principales de las estrategias según Colare y Hughes se pueden observar en la Figura 2.

Figura 2. Elementos principales de la estrategia



Planeación Estratégica – Fundamentos y Casos (p.36), por Miguel David Rojas López y Laura Johana Medina Marín, 2012, Editorial Ediciones de la U.

1.1.1. Enfoque de la Administración en la Planeación Estratégica

Las teorías de la administración inciden de manera directa e indirectamente sobre el desempeño y liderazgo de los responsables del direccionamiento estratégico de las organizaciones y de los individuos que componen las empresas, en el transcurso de los años ha habido diferentes enfoques administrativos donde no hay una forma definitiva de direccionar a una empresa, sino que se han ajustan de acuerdo con el perfil de la persona encargada de tomar las decisiones en la organización.

Dichas teorías de la administración conforman el pensamiento estratégico de los responsables de direccionar las organizaciones, para ello se han presentado distintos enfoques expuestos por diversos estudiosos generando una filosofía concreta en la manera de administrar, muchas de estas teorías y enfoques siguen presentes en nuestros días con algunas adaptaciones y modificaciones, a continuación, se mencionará una de ellas: Enfoque Clásico de la Administración, Enfoque Humanista de la Administración, Enfoque Neoclásico de la Administración, Enfoque Sistémico de la Administración.

1.1.2. Planeación Estratégica en las Instituciones Educativas

En la actualidad las instituciones educativas centran sus esfuerzos en las estrategias pedagógicas, en la implementación del modelo o enfoque pedagógico, en el diseño curricular del plan de estudios, y consideran la planeación estratégica como un paradigma enfocado en una planificación normativa para el cumplimiento de los lineamientos del PEI, tendiente más a una tarea institucional del personal directivo y que no tiene nada que ver con el personal docente. Se puede resaltar que todos los elementos que hacen parte de la planeación estratégica como la misión, visión, valores, objetivos institucionales, indicadores de gestión, entre otros hacen que una institución educativa tenga una identidad y logre una ventaja competitiva en la que se ven involucrados en gran medida por la actitud y aptitudes del equipo planificador.

1.2. Gestión Educativa

Al mirar la gestión educativa no se debe tomar una postura simple de la administración educativa como una visión empresarial expresado en un documento, en donde se da mayor fuerza al factor de las ganancias que al servicio educativo, es decir, que se centra en cómo se comercializa éste y a su vez va perdiendo el valor pedagógico, como también el ideológico de la institución educativa, esto se da por los notables cambios sociales de la visión empresarial y la administración que esta conlleva, todo en la búsqueda constante del valor agregado y diferenciador con otras instituciones educativas.

El enfoque de gestión educativa, consiste en que las acciones que despliega la institución educativa sirvan de direccionamiento para el proyecto educativo y ayuden en la planificación del desarrollo escolar de acuerdo con una misión y visión establecidas, y que sean compartidas por todos los

actores de la comunidad educativa, suponiendo que la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos institucionales, y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos, considerando además la capacidad de proyectar la institución educativa a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores y los recursos para el logro de esa visión (Rendón, 2009, p. 9).

Las características de la gestión educativa se basan en un agregado de actividades y prácticas desarrolladas por los actores escolares, entre ellos se encuentran: los directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, asesores, supervisores y personal de apoyo, que conducen a generar y al mismo tiempo fortalecer y consolidar las diversas acciones que permitan optimizar la eficiencia y eficacia de la institución educativa, al igual que la pertinencia y relevancia de las diferentes procesos de la gestión educativa (Pedrozo, Fernández & Raspa, 2018, p. 127).

A continuación, se enuncian los elementos que caracterizan la gestión educativa en las instituciones: descentralización, integración, autonomía, gestión responsable, inclusión, planeación, comunicación, trabajo en equipo, seguimiento y evaluación, relaciones más dinámicas con el entorno, el sector productivo y las autoridades, participación a través de las diferentes instancias del gobierno escolar, nuevas responsabilidades del rector o director y de su equipo directivo, cultura del mejoramiento continuo y rendición de cuentas a la comunidad y a las autoridades (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 31).

2. Diseño Metodológico

2.1. Enfoque de Investigación

Este estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364).

El enfoque de la investigación es cualitativo caracterizado por su naturaleza interactiva, reflexiva, inductiva, holística, y centrada en la lógica interna de la realidad que analiza, permitiendo así describir contextos específicos (Taylor & Bogdan, 1984).

2.2. Diseño de Investigación

El estudio corresponde al tipo o diseño mixto dado que tiene características de Investigación Evaluativa y también de Comparativa.

La investigación evaluativa, según lo define Hurtado de Barrera (2012) “se asocia a valoración, a confrontación y a juicio. La evaluación se entiende como la actividad realizada para apreciar la mayor o menor efectividad de un proceso, en cuanto al cumplimiento de los objetivos.” (p. 656). Por otro lado, Briones (1991) indica que “la investigación evaluativa es aquella que estudia la conformación, el funcionamiento y los resultados de un programa con el fin de proporcionar información de la cual se puedan derivar criterios útiles para la toma de decisiones con respecto a la administración y desarrollo del programa evaluado.” (p. 656). En relación con la evaluación comparativa, Hurtado de Barrera (2010) sostiene que “tiene como objetivo la identificación de diferencias y semejanzas con respecto a la aparición de un evento en dos o más contextos, grupos o situaciones diferentes. Según Sierra (1994), la comparación es la actividad de la razón que pone en correspondencia unas realidades con las otras para ver sus similitudes y sus discrepancias.” (p. 463).

2.3. Definición del Escenario y Participantes

Los escenarios objeto de este estudio son los contextos en los que se desarrollan las tres Instituciones Educativas Privadas de la ciudad de Neiva; y los participantes son los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas e instrumentos que se aplicaron a la presente investigación fueron: Revisión Documental y Análisis de Contenido y la Entrevista Semiestructurada

2.5. Tratamiento de la Información

Dada la naturaleza variada del origen o fuente de los datos y el tipo de diseño establecido, se implementó la técnica de la triangulación de las fuentes, lo cual permitió crear una imagen completa del evento de estudio,

pues cada fuente aportó datos sobre aspectos distintos del mismo. Para ello fue necesario la creación de matrices de análisis, matrices de categorías y matrices de registro, esta última para la revisión de documentos.

3. Resultados

3.1. Los resultados que se presentan con base en los objetivos y la pregunta de investigación.

Caracterización de las Instituciones Educativas Participantes de la Investigación

Las tres instituciones son del sector privado de la educación, ubicadas en zonas residenciales de la ciudad de Neiva, con 13, 11 y 20 años de funcionamiento respectivamente. Atienden estudiantes en promedio de estrato 3 y 4, con padres de familia en su mayoría profesionales y con empleos estables. Las instituciones forman estudiantes de preescolar, básica primaria y básica secundaria. Ninguno de los tres colegios ofrece el nivel medio de educación. En promedio, estas instituciones atienden 190 estudiantes cada una, y cuentan con 16, 14 y 16 docentes respectivamente, además cada una de ellas tiene su rectora en propiedad, y dos coordinadores, uno para asuntos académicos, y otro para temas relacionados con la convivencia. Dos de las tres instituciones tienen énfasis fuerte en bilingüismo, por lo que algunas asignaturas son orientadas en idioma inglés. Sus infraestructuras físicas reflejan los costos asumidos por los padres de familia en los valores de matrícula y pensión mensual, por lo que, a pesar de no ser colegios grandes en cuanto a cantidad de estudiantes o espacios, son construcciones modernas con los recursos tecnológicos apropiados para el desarrollo de sus ejes misionales.

3.2. Enfoques de Planeación Estratégica Implementados en las I.E. Participantes

Una vez analizada la información se evidencia que las instituciones participantes se rigen bajo los siguientes enfoques de planeación estratégica:

- Institución Educativa Privada 1: Enfoque Sistémico
- Institución Educativa Privada 2: Enfoque Clásico
- Institución Educativa Privada 3: Enfoque Neoclásico

Se resalta sobremanera, lo organizado y convincente que resultan los documentos aportados por los colegios participantes, denotando así la importancia que hoy por hoy tiene este tipo de procesos en el funcionamiento normal de una institución académica, demostrando así como los enfoques administrativos diseñados en primera instancia para las empresas comerciales, han permeado el sector educativo y han transformado y resignificado el valor corporativo de la educación.

3.3. Diferencias y Similitudes de la Planeación Estratégica Implementada

Con la información de los documentos institucionales previamente organizada y analizada, se estableció una Matriz Comparativa que permitieron establecer diferencias y similitudes de los Enfoques de Planeación Estratégica que las tres instituciones privadas participantes han optado para su funcionamiento. Las matrices comparativas fueron la gestión directiva y gestión académica. La primera matriz contiene los siguientes componentes: misión, visión y objetivos, metas del PEI, gobierno escolar y liderazgo, convivencia escolar, sistema de evaluación institucional, plan de mejoramiento institucional y enfoque de administración (Ver Tabla 1). Por su lado, la matriz de gestión académica está conformada por los siguientes componentes: estrategia pedagógica, plan de estudios compartidos, proyectos transversales, ambiente de aprendizaje, investigación institucional, eventos académicos, programación del tiempo, evaluación del plan de estudios y sistemas de evaluación estudiantes (Ver Tabla 2).

Tabla 1. Matriz comparativa gestión directiva

Componentes de la Gestión Directiva	Institución Educativa Privada 1	Institución Educativa Privada 2	Institución Educativa Privada 3
Misión, Visión y Objetivos	El colegio tiene una filosofía (visión, misión, objetivos y prioridades) conocida por la mayoría de la comunidad educativa, pero su coherencia interna aún no es completa o no está integrada al entorno.	La filosofía institucional (misión, visión y objetivos) está definida; sin embargo, no se concreta en prioridades institucionales, es desconocida por la mayoría de la comunidad educativa o está en fases iniciales de construcción participativa.	Los directivos, docentes, estudiantes y padres conocen y comparten una filosofía institucional clara, coherente e integrada al entorno.

Componentes de la Gestión Directiva	Institución Educativa Privada 1	Institución Educativa Privada 2	Institución Educativa Privada 3
Metas del PEI	El PEI se ha desarrollado en gran medida, el cumplimiento de las metas se ha logrado en buen grado, ha sido evaluado y se derroteros claros, pero han cumplido la mayoría de ellas, pero falta participación para los ajustes periódicos.	Existe el PEI con metas definidas a corto y mediano plazo, existen pautas organizativas y no se ha realizado plenamente ni ha sido evaluado por la comunidad educativa.	Existe y se desarrolla el PEI con la participación de la comunidad educativa; los logros obtenidos permiten evidenciar lo establecido en las metas trazadas y en la filosofía institucional.
Gobierno Escolar y Liderazgo	Los miembros de la institución conocen su campo, mantienen buenas relaciones, en algunos casos trabajan en equipo, resuelven los problemas y terminan la mayoría de los trabajos que empiezan.	Los miembros de la institución conocen su campo, pero cada uno se mantiene aislado, bajando en su tema, se proponen terminar cosas, pero no siempre las llevan a término.	Los miembros de la institución están atentos a nuevas tendencias en su campo, mantienen buenas relaciones, trabajan en equipo, aplican distintas formas de resolver problemas y terminan lo que empiezan.
Convivencia Escolar	El Comité se reúne periódicamente. Se encarga de identificar, analizar y planear estrategias para el desarrollo de convivencia pacífica, con enfoque de competencias ciudadanas en los ambientes institucional, de aula, espacios de participación, tiempo libre y proyectos pedagógicos). Además, sigue con rigurosidad una ruta establecida en el manual de convivencia.	El Comité de convivencia escolar diseñó la ruta y esta es conocida el Gobierno Escolar.	El Comité evalúa la ruta de atención integral, redefine con participación de la comunidad educativa las acciones de prevención y promoción, hace seguimiento a los casos que afectan la convivencia escolar y reporta periódicamente a la secretaría de educación y a toda la comunidad educativa su evaluación.
Sistema de Evaluación Institucional	Además de lo anterior, la institución utiliza los resultados para elaborar planes de mejoramiento institucional, con prioridades claras y compartidas, en todos los campos.	Se realiza la evaluación institucional periódicamente con la participación de la comunidad educativa. La información que produce la evaluación es organizada y alimenta la toma de decisiones de las distintas instancias.	Se realiza la evaluación institucional periódicamente con la participación de la comunidad educativa. La información que produce la evaluación es organizada y alimenta la toma de decisiones de las distintas instancias.

Componentes de la Gestión Directiva	Institución Educativa Privada 1	Institución Educativa Privada 2	Institución Educativa Privada 3
Plan de Mejoramiento Institucional	El plan de mejoramiento institucional utiliza los resultados de una evaluación institucional sistemática y objetiva; la movilización organizada de la comunidad educativa hacia unas metas compartidas se evidencia en su cumplimiento.	La institución ha diseñado un plan de mejoramiento con acciones, metas, responsables y recursos definidos. En su desarrollo todavía se perciben obstáculos que dificultan el logro de las metas previstas.	La institución ha diseñado un plan de mejoramiento con acciones, metas, responsables y recursos definidos. En su desarrollo todavía se perciben obstáculos que dificultan el logro de las metas previstas.
Enfoque de la Administración de la Planeación Estratégica	Enfoque Sistémico	Enfoque Clásico	Enfoque Neoclásico

Nota: elaboración propia

Tabla 2. Matriz comparativa gestión académica

Componentes de la Gestión Directiva	Institución Educativa Privada 1	Institución Educativa Privada 2	Institución Educativa Privada 3
Estrategia Pedagógica	En el PEI están definidas las estrategias pedagógicas que son conocidas por el cuerpo docente y han sido apropiados por un buen número de ellos. Sin embargo, se siguen aplicando algunas estrategias pedagógicas que no son coherentes con las líneas establecidas en el PEI y las prioridades institucionales.	Aunque el PEI define una estrategia y unas prioridades pedagógicas, éstas son desconocidas por la mayoría de los docentes.	Hay una estrategia pedagógica clara, explícita y coherente con las prioridades institucionales, conocida y apropiada por la dirección y el equipo docente.
Plan de Estudios Compartidos	Existe un plan de estudios y proyectos pedagógicos coherente, pero aún no se aplica en todos los niveles y áreas, pero se evidencia el progreso. Además, en el plan de estudios se ha iniciado la incorporación a éstos de	Existe un plan de estudios y proyectos pedagógicos coherente, pero aún no se aplica en todos los niveles y áreas, pero se evidencia el progreso. Además, en el plan de estudios se ha iniciado	Existe un plan de estudios articulado y coherente, así como proyectos pedagógicos. Es resultado del trabajo conjunto por articular áreas y grados y se aplica en todas las áreas y grados.

Componentes de la Gestión Directiva	Institución Educativa Privada 1	Institución Educativa Privada 2	Institución Educativa Privada 3
	lineamientos o estándares en algunas áreas.	la incorporación a éstos de lineamientos o estándares en algunas áreas.	Además, en ambos se han incorporan lineamientos y estándares para todos los niveles y áreas.
Proyectos Transversales en el Plan de Estudios	Existe un plan de estudios con proyectos pedagógicos coherentes que incluye proyectos transversales, pero éstos no tienen articulación completa por áreas y grados.	Existe un plan de estudios con proyectos pedagógicos coherentes que incluye proyectos transversales, pero éstos no tienen articulación completa por áreas y grados.	Existe un plan de estudios articulado y coherente, así como proyectos pedagógicos.
Ambiente de Aprendizaje	La planta física en general está bien presentada y los espacios se usan adecuadamente. Se preparan clases con uso de distintas metodologías y recursos didácticos. Las evaluaciones y tareas son planeadas y coherentes con el trabajo en el aula.	La planta física en general está bien presentada y los espacios se usan adecuadamente. Predominan clases magistrales y se preparan clases, con uso de texto único.	Los proyectos transversales se aplican en todas las áreas relevantes, y de forma articulada en los distintos grados. La planta física en general está bien presentada y los espacios se usan adecuadamente. Se preparan clases con uso de distintas metodologías y recursos didácticos. Las evaluaciones y tareas son planeadas y coherentes con el trabajo en el aula.
Investigación Institucional	No se desarrolla investigación institucional, aunque algunos docentes lo hagan a título personal.	No se desarrolla investigación institucional, aunque algunos docentes lo hagan a título personal.	Se está trabajando al menos un proyecto de investigación institucional y los documentos están en proceso de divulgación.
Eventos Académicos	La institución realiza y participa regularmente en eventos académicos intercolegiados como ferias de la ciencia, olimpiadas matemáticas, concursos de ortografía entre otros.	Ocasionalmente se realizan eventos académicos	La institución realiza y participa regularmente en eventos académicos intercolegiados como ferias de la ciencia, olimpiadas matemáticas, concursos de ortografía entre otros.

Componentes de la Gestión Directiva	Institución Educativa Privada 1	Institución Educativa Privada 2	Institución Educativa Privada 3
Programación del Tiempo	El tiempo está bien distribuido entre lo curricular y extracurricular, y se observa un uso eficiente y responsable de la jornada académica, incluidos refuerzos y acciones remediales.	Existe un buen cumplimiento del tiempo académico previsto, pero hay poco lugar para complementarlo con actividades extracurriculares y para los refuerzos y acciones remediales que necesiten los estudiantes dentro de su calendario escolar.	El tiempo está bien distribuido entre lo curricular y extracurricular, y se observa un uso eficiente y responsable de la jornada académica, incluidos refuerzos y acciones remediales.
Evaluación del Plan de Estudios	El colegio tiene establecidos mecanismos de evaluación permanente del plan de estudios. Los resultados son analizados y se han registrado los ajustes, adecuando el plan a las necesidades institucionales. Hay un proceso evidente de mejoramiento sistemático y continuo.	El colegio tiene establecidos mecanismos de evaluación permanente del plan de estudios y se evidencia la utilización de algunos de los resultados para su mejoramiento. Falta regularizar un proceso de mejoramiento continuo.	El colegio tiene establecidos mecanismos de evaluación permanente del plan de estudios. Los resultados son analizados y se han registrado los ajustes, adecuando el plan a las necesidades institucionales. Hay un proceso evidente de mejoramiento sistemático y continuo.
Sistema de Evaluación de Estudiantes	El colegio tiene establecido y adoptado su sistema institucional de evaluación de estudiantes, como parte del PEI, Ha iniciado procesos de divulgación, tiene diseñado un esquema de reclamaciones y tiene un sistema de registro escolar eficaz.	El colegio tiene establecido y adoptado su sistema institucional de evaluación de estudiantes, como parte del PEI, Ha iniciado procesos de divulgación, tiene diseñado un esquema de reclamaciones y tiene un sistema de registro escolar eficaz.	El colegio tiene establecido y adoptado en el PEI su sistema institucional de evaluación de estudiantes, ha iniciado procesos de divulgación, tiene diseñado un esquema de reclamaciones y tiene un sistema de registro escolar eficaz.
Criterios de Promoción	El colegio ha definido criterios para la promoción y reprobación en todas las áreas y grados, incluidos mecanismos claros para abordar el ausentismo de los estudiantes. Las Comisiones de Evaluación hacen seguimiento periódico a las evaluaciones, pero se	El colegio ha definido criterios para la promoción y reprobación en todas las áreas y grados, incluidos mecanismos claros para abordar el ausentismo de los estudiantes. Las Comisiones de Evaluación hacen seguimiento periódico a las evaluaciones, pero	El colegio ha definido criterios para la promoción y reprobación en todas las áreas y grados, incluidos mecanismos claros para abordar el ausentismo de los estudiantes. Las Comisiones de Evaluación hacen seguimiento periódico a las evaluaciones, pero

Componentes de la Gestión Directiva	Institución Educativa Privada 1	Institución Educativa Privada 2	Institución Educativa Privada 3
	nota cierto desgaste en aclarar confusiones sobre aplicación de criterios.	se nota cierto desgaste en aclarar confusiones sobre aplicación de criterios.	se nota cierto desgaste en aclarar confusiones sobre aplicación de criterios.
Comunicación con Padres de Familia sobre Formación	La programación periódica de reuniones con los padres para analizar el avance se realiza según los grupos de los estudiantes, existe acceso individual esporádico con el director de grupo. Todavía se percibe insatisfacción de algunos miembros de la comunidad educativa con el esquema aplicado.	El colegio ha organizado una programación periódica de reuniones con los padres para analizar el avance, pero su cumplimiento no es satisfactorio para la mayoría de la comunidad educativa.	El colegio tiene en su calendario escolar días específicos en horarios adecuados para los padres, en los que les da informes personales sobre los avances y dificultades de sus hijos, y además les ofrece espacios para que puedan hablar con profesores específicos.
Bilingüismo	El número de horas dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera es bajo (4 horas por semana o menos).	El número de horas dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera es bajo (4 horas por semana o menos).	Hay más de 15 horas de contacto con la lengua extranjera en el plan de estudios, sin llegar al 50% del total. Se usan dos o más lenguas en la enseñanza-aprendizaje de distintas áreas curriculares. Desarrolla en sus estudiantes un alto grado de competencia en al menos una lengua extranjera. Promueve una orientación intercultural.
Eficacia de la Gestión Académica	Media	Media	Alta

Nota: elaboración propia.

Las tres instituciones educativas privadas tienen definido el enfoque de planeación estratégica desde su estructura organizativa, lo que les permite, debido a su naturaleza autofinanciable, cumplir con los requerimientos legales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Municipal para determinar por ejemplo, los valores económicos a aumentar en términos de matrículas y pensión mensual; los objetivos y metas a cumplir a corto plazo, y la oferta de un servicio de educación de calidad a sus estudiantes.

Al realizarse el análisis de la anterior matriz, se descubren puntos de encuentro cruciales tanto en la Gestión Directiva como en la Gestión Académica, tendencias que, si se ampliara el número de instituciones participantes, posiblemente crecería directamente proporcional, debido a que son realidades cada vez más marcadas en el sector educativo nacional. Un punto de encuentro definitivo resulta ser que las Instituciones establecen en su PEI el horizonte institucional (Misión, Visión, Objetivos y Metas Institucionales), pero en reiteradas ocasiones éstas terminan siendo desconocidas en su totalidad por el estudiantado y por los padres de familia, e impactantemente por algunos docentes que laboran en la institución. Hablamos entonces de un desconocimiento del horizonte institucional, lo que conlleva a que los procesos académicos sean orientados sin el cumplimiento de la naturaleza o ideal de formación que la institución tiene definidos.

En referencia a los Planes de Mejoramiento, las instituciones educativas privadas han sido muy cuidadosas en dar cumplimiento a las metas trazadas, al interior de la institución se definen los roles y los responsables de evaluar y realizar el seguimiento a cada uno de los indicadores; la problemática en este ámbito resulta en que en muchas ocasiones esta evaluación y seguimiento se realiza de manera aislada, además que no es socializada, y nuevamente es totalmente desconocida por los estudiantes y padres de familia. En ocasiones los planes de mejoramiento se realizan como un cumplimiento normativo mas no como un verdadero proceso que permita la mejora del servicio ofrecido y el alcance de las metas y propósitos que la institución se propone a corto y mediano plazo.

Por su parte, dentro de la gestión académica, se evidencia que en el PEI se estipula la estrategia pedagógica, con modelo pedagógico y sistema de evaluación estudiantil, así como los criterios de promoción y reprobación establecidos, no obstante, éstos no son conocidos en su totalidad tanto por estudiantes y padres de familia como por los mismos docentes, lo que lleva a que los procesos formativos se desarrollen fuera de los lineamientos institucionales y sin que se responda los propósitos de formación estipulados en la I.E.

3.4. Percepción de la Comunidad Educativa frente al Impacto de la Planeación Estratégica Sobre la Gestión Académica

Los resultados en relación con este objetivo se presentan teniendo en cuenta los siguientes indicadores: Satisfacción general con el servicio ofrecido

/ recibido, ambiente estudiantil / laboral (Convivencia), Objetivos y metas de formación y Currículo y contenidos académicos.

En total se realizaron 55 entrevistas divididas así: 23 estudiantes, 11 padres de familia, 16 docentes y 5 directivos. Las preguntas iniciales de las entrevistas semiestructuradas fueron adecuadas para cada estamento de la comunidad educativa así:

Estudiantes:

1. ¿Cómo te sientes de estudiar en este colegio?
2. ¿Cómo te la llevas con tus compañeros de salón y tus profesores?
3. ¿Qué derechos y deberes de los estudiantes conoces?
4. ¿Cómo te parecen los temas que ves en las asignaturas? ¿Qué materia es la que más te gusta y por qué?

Padres de familia:

1. ¿Cómo se siente con el proceso formativo que recibe su hijo en el colegio?
2. ¿Cómo es la relación de su hijo con los docentes y compañeros de clase?
3. ¿Qué opina de lo que aprenden sus hijos en el colegio en relación con las expectativas de formación que tiene usted?
4. ¿Qué percepción tiene usted sobre el nivel de pertinencia de lo que aprenden sus hijos en relación con la formación que espera de la institución?

Docentes:

1. ¿Cómo considera el nivel de satisfacción de los estudiantes y padres de familia frente a su labor docente durante el proceso formativo?
2. ¿Describe brevemente cómo es la relación con sus colegas, directivos y estudiantes?
3. Desde una mirada crítica y autoevaluativa, ¿qué opina usted de las funciones administrativas que desarrolla el docente en relación con el cumplimiento de las metas académicas? (Diligenciamiento de formatos, controles, informes, evidencias, etc, que se vuelven obligatorias paralelamente para el docente en su quehacer académico)

4. ¿Qué percepción tiene usted sobre el nivel de pertinencia de los programas o contenidos curriculares de las asignaturas con los objetivos y metas de formación de los estudiantes?
5. ¿En qué medida se ha cumplido con los objetivos institucionales establecidos para la Gestión Académica en el plan de mejoramiento?

Directivos:

1. ¿Cómo considera usted el nivel de satisfacción de los padres de familia y estudiantes frente al servicio formativo brindado por el colegio y cómo este se evidencia?
2. ¿Cómo percibe usted el ambiente institucional en términos de convivencia estudiantil y laboral?
3. ¿De qué manera la Gestión Administrativa contribuye al cumplimiento de los objetivos y metas de formación del estudiantado?
4. ¿En qué medida los recursos con que cuenta la institución permiten el adecuado desarrollo de las actividades curriculares de la gestión académica?
5. ¿En qué medida se ha cumplido con los objetivos institucionales establecidos para la Gestión Directiva en el plan de mejoramiento?

Luego de realizar la transcripción de las entrevistas realizadas, se procedió a realizar su respectiva lectura y revisión de aspectos básicos; posteriormente se organizó la secuencia de análisis teniendo en cuenta los indicadores mencionados anteriormente, los cuales se convierten en las unidades de análisis de la información suministrada en las entrevistas. Las preguntas fueron diseñadas con el propósito de responder al objetivo general del proyecto investigativo, determinar el impacto de la planeación estratégica en la gestión académica de tres instituciones educativas privadas de la ciudad de Neiva – Huila. Sin perder este rumbo, y analizando la información, las opiniones, las posturas e información en general que aportaron los entrevistados se concretan las siguientes categorías:

3.4.1. Satisfacción general con el servicio recibido / ofrecido:

En términos generales se percibe un alto grado de satisfacción, los **estudiantes** manifiestan su felicidad de asistir al colegio, les parece correcto el trato que reciben de sus maestros, consideran que aprenden lo suficiente y en un ambiente agradable, teniendo en cuenta que se proviene de un periodo de

educación remota mediada por herramientas digitales a causa de la pandemia generada por la propagación del virus del Covid-19. En general, los **docentes**, al realizar su autocrítica frente a lo que sienten los estudiantes y padres de familia por su labor desarrollada son optimistas y califican satisfactorio el servicio ofrecido. Ese mismo grado de satisfacción es contemplado por el **directivo**, quién respalda con convicción la labor desempeñada por los docentes, e incluye la calidad administrativa que se establece en función de satisfacer al padre de familia en todos sus requerimientos. Postura similar asumen los **padres de familia**, que de los 11 entrevistados, 10 se encuentran muy satisfechos y felices con la formación que reciben sus hijos

3.4.2. Ambiente estudiantil / laboral:

Frente al ambiente que se percibe las opiniones están divididas: Los estudiantes, padres de familia y directivos manifiestan que éste es agradable, de buen trato, de cordialidad y profesionalismo, pero los docentes han manifestado una opinión crítica diferente frente al ambiente laboral en que desarrollan sus procesos académicos.

Para los **estudiantes**, el ambiente que se refleja en la convivencia estudiantil es muy agradable, como en toda institución educativa, nunca faltan los problemas disciplinarios entre los estudiantes, pero contar con un manual de convivencia claro y alineado con la normativa colombiana, permite establecer los conductos y protocolos de atención cuando se detectan estas faltas, haciendo esto que la convivencia institucional entre los estudiantes sea mejor y en paz. Así mismo, los **directivos** coinciden en manifestar que el ambiente laboral y de convivencia estudiantil es bueno. En general, incluyendo a los **docentes**, la relación con los estudiantes es muy buena, desde lo legalmente permitido, con respeto, cariño y sobre todo empatía y paciencia. Ya otra cosa es el ambiente laboral entre los docentes y con los directivos.

3.4.3. Objetivos y metas de formación:

En este campo se evidenció, al entrevistar a los docentes, una problemática muy compleja relacionada con las responsabilidades administrativas por la que deben responder los docentes, y que cada día aumentan más y más. Además de desarrollar los procesos de planificación y ejecución de las diferentes clases según las disciplinas del conocimiento,

acompañar a los estudiantes en el proceso formativo y ser garantes de la convivencia institucional, la labor de docencia no es la única que en la actualidad desempeñan los docentes ya sea en el sector oficial o privado.

3.4.4. Currículo y Contenidos Académicos

Frente a este ámbito particular, se logró demostrar que tanto los estudiantes, como los docentes, padres de familia y directivos están conformes con los programas curriculares que se desarrollan en la institución. Consideran apropiados los contenidos y la forma en como los estudiantes adquieren esos conocimientos.

4. Conclusiones

Al lograr identificar los enfoques de la administración en la planeación estratégica que adoptaron las instituciones participantes de esta investigación, se pudo observar algunas características relacionadas con el concepto de calidad educativa entre las que se resalta la libertad del docente para planear y ejecutar el proceso de enseñanza – aprendizaje sin desviarse del modelo pedagógico implementado por cada institución educativa. Otra característica que se destaca es la autonomía de las instituciones educativas para diseñar y desarrollar sus objetivos y metas institucionales acorde al estilo de liderazgo y gestión de cada rector y/o director del establecimiento, y como última característica que se distingue en la relación del enfoque administrativo con la gestión académica es la utilización de los recursos físicos con infraestructura locativa en buen estado y organizadas, recurso humano con docentes calificados por cada área del conocimiento y recurso financiero en la asignación de presupuesto para materiales didácticos y de aprendizaje, es así que al observar el último resultado obtenido en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) para la Institución Educativa Privada 1 con puntuación 6.51, la Institución Educativa Privada 2 con puntuación 6.60 y la Institución Educativa Privada 3 con puntuación de 7.56, nos permite ver el impacto de los objetivos y metas institucionales trazados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para la gestión académica y que desarrollaron a través de las estrategias pedagógicas propuestas por los docentes en cada nivel educativo, y como última observación se destaca que este resultado evidencia que la mejor eficacia, eficiencia y por ende mejor proceso formativo lo obtuvo el colegio que ha optado por el enfoque de planeación estratégico Neoclásico.

La reflexión crítica que realizaron los docentes frente a la invasión de las labores administrativas como responsabilidades otorgadas al profesorado, producto de la integración de los modelos de gestión y planificación estratégica que en primera instancia fueron diseñados para las empresas comerciales, pero que a ritmo constante fueron permeando el sector educativo, han causado que el tiempo laboral (y hasta el tiempo fuera del trabajo) sea invertido para el cumplimiento de estas responsabilidades administrativas, y han ido desplazando lo que esencialmente es función del docente: formar a los estudiantes de manera integral. Este desgaste cumpliendo funciones administrativas ha generado en los docentes una apatía y rechazo, ya que sienten que cada vez queda menos tiempo para dedicarlo a la academia y a las funciones naturales del maestro.

Por otro lado, la implementación de los procesos de planeación estratégica en la educación ha obligado a que el ambiente laboral entre los docentes sea muy competitivo, al punto de parecer una carrera por la supervivencia que a la final será la continuidad laboral para el siguiente año. Ese ambiente competitivo se disuelve cuando la relación es entre docentes y directivos se transforma en una relación vertical y tensionante, donde el directivo posee el poder y ordena al docente subordinado el cumplimiento de un sinnúmero de responsabilidades administrativas, creando ambientes de tensión y descontento. Pero esta no es la realidad vivida entre estudiantes, o entre docentes y estudiantes, en donde el ambiente es amigable, afectivo, cordial y la convivencia es muy positiva frente a las otras realidades anteriormente mencionadas.

Finalmente se evidenció que los procesos organizativos que han permeado el sector educativo han favorecido la definición clara de ejes misionales y metas de formación en las instituciones educativas, logrando de esta manera que exista una coherencia y pertinencia entre el estudiante que se quiere formar y los contenidos y programas curriculares que se diseñan e implementan para ello.

5. Referencias

- Bodero Delgado, H. (2014). Apuntes de Ciencia & Sociedad, 4(1), 112-117. Obtenido en file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ElImpactoDeLaCalidadEducativa-5042937.pdf
- Briones, G. (1991). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México: Trillas.
- Chiavenato, I. & Sapiro, A. (2019). *Planeación Estratégica – Fundamentos y aplicaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Correa de Molina, C. (2004). *Manual de la Gestión y evaluación de la calidad en la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Gento Palacios, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total: (configuración de un modelo de referencia*. Madrid: Editorial LA MURALLA S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la de la Investigación. *Ciudad de México*: Mc Graw Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Caracas: Quirón Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (23 de septiembre de 2007). *Altablero*. Obtenido de La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional*. Obtenido en <https://palmira.gov.co/attachments/article/3393/GUIA%20MANUAL%20AUTOEVALUACION%20INSTITUCIONAL.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional – De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. Obtenido en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf.
- Pedrozo, Z., Fernández, P. & Raspa, G. (2018). *Características del modelo de gestión educativa estratégica en instituciones públicas*. *Revista Praxis*, 14(2), 125-133. Obtenido en <https://doi.org/10.21676/23897856.2666>.
- Rendón Sosa, M. (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica – Programa Escuela de Calidad*. México. Obtenido en http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB064%20MGEE.pdf.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Terziovski, M. (2014). ISO 9000 quality system certification and its impact on product and process innovation performance. *International Journal of Production Economics*, 197-207.

Las fuerzas militares de colombia y de policía, como mediadoras y reparadoras en la construcción de la paz desde la educación ambiental

The military forces of colombia and the police, as mediators and repairers in the construction of peace, from the environmental education.

Julián Enrique Barrero García

Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chincá
Unidad de Investigación
Magister en Educación Ambiental
Jebarrero54@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2143-9461

Yerife Andrea Parra Orozco

Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chincá
Unidad de Investigación
Magister en Educación
andreaparrao180@hotmail.com
ORCID 0000-0002-1670-3769

Resumen

El presente artículo examina las distintas normatividades internacionales y nacionales que el estado colombiano ha adoptado, en cuanto a temáticas ambientales y de paz, para establecer propuestas que conlleven a impactar de manera asertiva en sus políticas para la construcción de la Paz, para lo cual, ha permitido desde sus normatividades la mediación de las distintas Fuerzas Militares y de Policía. Ya que a partir de la formación que ha recibido el personal en esta institución, tienen las competencias suficientes y necesarias para impartir en la población civil conocimientos, herramientas y estrategias que ayuden a mejorar, corregir, impactar y mitigar de manera asertiva las malas prácticas ambientales que se llevan a cabo. Para ello se tiene en

cuenta una educación ambiental que fortalezca la construcción de la Paz. En la construcción del presente documento se hizo necesario la aplicación de una investigación Bibliográfica que aportará los elementos suficientes y verídicos para la consolidación de la información.

Palabras Clave: Fuerzas Militares y de Policía, Educación ambiental, Construcción de Paz, Desarrollo Sostenible, Competencias Ciudadanas, Estrategias.

Abstract

This article examines the different international and national regulations that the Colombian state has adopted, in terms of environmental and peace issues, to establish proposals that lead to an assertive impact on its policies for the construction of Peace, for which, It has allowed from its regulations the mediation of the different Military and Police Forces. Since from the training that the staff has received in this institution, they have the sufficient and necessary skills to impart knowledge, tools and strategies to the civilian population that help to improve, correct, impact and mitigate bad environmental practices in an assertive way. That are carried out. For this, an environmental education that strengthens the construction of Peace is taken into account. In the construction of this document, it was necessary to apply a Bibliographical investigation that will provide sufficient and true elements for the consolidation of the information.

Keywords: Military and Police Forces, Environmental Education, Peace Building, Sustainable Development, Citizen Skills, Strategies.

Introducción

La agenda 2030 de 2015 de las Naciones Unidas, expone 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y uno de sus principales desafíos es frente a la humanidad, quien debe replantear el modelo de desarrollo que se tiene, por uno con mayor sostenibilidad. De otro lado, los objetivos están encaminados en la construcción de un mundo pacífico que garantice la protección de los Derechos Humanos. (Naciones Unidas, 2015).

Así mismo, establece desde el artículo 79:

Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines. (Constitución Política de Colombia, 1991)

De este modo se presenta, que, para prevenir y controlar los factores de deterioro ambiental, es posible el hacer uso de las entidades públicas que sean requeridas, incluyendo la presencia de las Fuerzas Armadas para ejercer control en los principales corredores ambientales.

De acuerdo a estas directrices los estados deben fomentar sus políticas en el cumplimiento de dichos objetivos y Colombia no es la excepción, es por ello que por medio de organismos del estado se plantean estrategias para dar cumplimiento, y uno de los entes que mayor cobertura tiene presencia en el territorio colombiano es el Ejército Nacional, por ende, dentro de su formación y misión, también es pertinente el considerar dichos objetivos.

Ante el Decreto 2811 de 1974, Por el cual se dicta el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente.

El cual dispone en su Artículo 2, parágrafo 1:

Lograr la preservación y restauración del ambiente y la conservación, mejoramiento y utilización racional de los recursos naturales renovables, según criterios de equidad que aseguran el desarrollo armónico del hombre y de dichos recursos, la disponibilidad permanente de éstos, y la máxima participación social para beneficio de la salud y el bienestar de los presentes y futuros habitantes del territorio Nacional. (Codigo Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección del Medio Ambiente).

Dicho artículo, expone que debe darse en el ejercicio un territorio de paz y armonía ambiental en relación al hombre y sus futuras generaciones; en el mismo documento expone en el Artículo 2, parágrafo 3: “Regular la conducta humana, individual o colectiva y la actividad de la Administración Pública, respecto del ambiente y de los recursos naturales renovables y las relaciones que surgen del aprovechamiento y conservación de tales recursos y del ambiente” De este modo, ante la facultad de poder intervenir en la regulación

de las conductas individuales y colectivas que procedan con acciones que afecten de manera plural a la comunidad y por ende a la sociedad.

Por ello es menester y propio que el Ejército Nacional pueda ser un mediador y reparador en la construcción de la paz, al reconocerse como actor y garante de la protección de los Derechos Humanos (D.H) y el Derecho Internacional Humanitario, (D.I.H) en diferentes problemáticas y conflictos ambientales que se presentan en diversas comunidades en donde hace presencia, y una de las herramientas más asertivas para lograrlo es desde la educación ambiental.

De igual manera con la creación del Ministerio del Medio Ambiente, en 1993 se dispone en el artículo 103 que las Fuerzas Militares, dentro de sus funciones y acciones de control y vigilancia, deben apoyar a las autoridades ambientales, entes territoriales y a la comunidad.

ARTÍCULO 103.- Del Apoyo de las Fuerzas Armadas. Las Fuerzas Armadas velarán en todo el territorio nacional por la protección y defensa del medio ambiente y los recursos naturales renovables y por el cumplimiento de las normas dictadas con el fin de proteger el patrimonio natural de la Nación, como elemento integrante de la soberanía nacional. (Ministerio de Medio Ambiente, Ley 99 de 1993)

Por ende, las fuerzas y entidades que conforman el sector defensa, están en toda potestad de desarrollar su misión, realizando una adecuada gestión ambiental, contribuyendo de este modo a la sostenibilidad ambiental en cada una de las regiones donde hacen presencia.

Desafortunadamente en Colombia se presenta la explotación de los recursos naturales de forma ilegal con fines de extracción y expropiación causando daños y alteraciones a los ecosistemas, biodiversidad y comunidades en diferentes territorios, esto conlleva a que se generen situaciones en la que debe intervenir el Ejército con fines de ejercer un control, vigilancia y protección frente a estas alteraciones que generan un daño y una afectación al desarrollo sostenible del país y sus territorios. Es el caso de la minería ilegal, donde se evidencian las siguientes consecuencias:

La minería informal y la minería ilegal en Colombia tienen las siguientes implicaciones: 1) evaden sistemas de control sobre recursos naturales renovables y no renovables (Corporación Autónoma Regional del Valle,

2010); 2) no pagan las cargas tributarias establecidas por el Estado; 3) ocasionan daños irreversibles a ecosistemas protegidos (Procuraduría General de la Nación, 2011); 4) no cumplen los requisitos mínimos de seguridad laboral, protección social, salud ocupacional y normatividad de contratación infantil; y 5) son una importante fuente para la captación de recursos que carece de un control efectivo del Estado, que pueden ser utilizados para financiar actividades ilegales. (Sandoval, Marín, & Almanza, 2017 p.204)

Ante dicha problemática es importante orientar, desde conceptos sustentados y argumentados para que en la práctica los resultados sean eficientes y asertivos es por ello que se tomará la educación desde lo ambiental como una herramienta que ayudara al personal militar en generar una cultura ambiental y una conciencia ecológica, no solo en los actores de los conflictos ambientales, sino también en las comunidades que se ven afectadas, con fines de reparar y generar una relación hombre-naturaleza que permita la construcción de una paz basada en el respeto y en el ejercicio correcto de la aplicación los Derechos Humanos.

De igual manera, se expondrá algunos conflictos y problemáticas que se generan a nivel ambiental y social en diferentes territorios colombianos en los que han tenido intervención el Ejército Nacional, y de este modo dar una comprensión global al conflicto desde este aspecto, pero del mismo modo evidenciar que desde la educación ambiental se generan paradigmas asertivos para la construcción de la paz y reparación al ambiente y a las víctimas del conflicto.

El dar a conocer acciones como estas del Ejército Nacional, da paso al estudio al análisis, a la discusión y al fortalecimiento de espacios en la academia para abordar de forma sistémica el rol del Ejército, por lo cual los autores plantean una serie de recomendaciones, acciones y propuestas desde la situación a abordar.

Normatividades y proyectos que adopta el Estado desde la educación como estrategias, frente a las Problemáticas, Conflictos Ambientales y Sociales:

Naciones Unidas está alertando sobre las consecuencias del cambio climático mediante la campaña Acción climática por la paz (2019). Esta campaña está orientada en combatir el cambio climático con el fin de proteger y promover la paz en todo el mundo. En palabras del Secretario General

de la ONU, Antonio Gutiérrez: “Hoy la paz se enfrenta a un nuevo peligro: la emergencia climática que amenaza nuestra seguridad, nuestro sustento y nuestras vidas”.

Desde esta perspectiva, es posible evidenciar que distintas organizaciones y en este caso desde la ONU, existe un llamado de alarma para todos los estados y sus representantes que son las cabezas visibles para que, dentro de sus funciones y potestades, puedan enmarcar lineamientos dirigidos a sopesar las nefastas consecuencias que deja el cambio climático y en proponer acciones más sostenibles que garanticen un mundo para las futuras generaciones.

En el caso de Colombia, las problemáticas sociales ocasionadas por el conflicto armado han abarcado casi seis décadas, donde estos grupos al margen de la ley han financiado sus acciones delictivas por medio de procedimientos ilegales y, entre muchas consecuencias que ha dejado como las víctimas de la guerra, el aspecto ambiental, también ha llevado su peor parte, lo cual genera repensar en estrategias que mitiguen este impacto tan nocivo para el país.

De esta manera, se ha propuesto para el desarrollo sostenible y la paz, Proyectos Escolares Ambientales como el establecido el 03 de agosto de 1994. (Decreto 1743) el cual determina:

Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. (Mineducación, 2019).

De este modo, se hacen partícipes y responsables los ministerios de educación y ambiente para establecer mecanismos en la formación de todos los estudiantes del país en lineamientos que contribuyan a la conservación y preservación del medio ambiente.

Así mismo, se establece en el Acuerdo 407 de 2015:

... en lo concerniente a la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional de los PEI: Institucionalización; así como a

su incidencia en los propósitos de fortalecimiento de una concepción de escuela abierta al contexto ambiental local (Políticas, Educativa y Ambiental). (Minambiente).

El anterior criterio es construido teniendo en cuenta los resultados, experiencia y observación a desarrollos conceptuales, metodológicos y proyectivos dados en el marco de procesos de formación – investigación, por el programa de Educación ambiental del MINEDUCACIÓN en diversas regiones del país.

Así mismo se adopta la catedra para la Paz desde la ley 1732 de 2014. Donde dispone:

Artículo 1º. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Parágrafo 1º. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo.

Parágrafo 2º. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Parágrafo 3º. La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Artículo 2º. Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional, el carácter de la Cátedra de la Paz será obligatorio.

Artículo 3º. El desarrollo de la Cátedra de la Paz se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes.

Artículo 4º. Las instituciones educativas de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos planes de estudio la Cátedra de la Paz, de acuerdo con la reglamentación que en virtud del artículo 3º de la presente ley, expida el Gobierno Nacional.

Artículo 5º. El Plan Nacional de Desarrollo Educativo de que trata el artículo 72 de la Ley 115 de 1994 deberá tener en cuenta la Cátedra de la Paz como un factor determinante para su ejecución.

Artículo 6º. El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación proporcionará los criterios y orientaciones requeridas para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en la presente ley. (Departamento Administrativo de la Función Pública)

La Cátedra de la Paz, se presenta como un eje articulador de la educación ambiental en las distintas Instituciones de Educación Nacional de orden público y privado, ello incluye las instituciones de formación militar, donde su principal objetivo es:

Artículo 2º. Objetivos. La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:

Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar

social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3° de la Ley 99 de 1993. (Departamento Administrativo de la Función Pública, Decreto 1038 de 2015).

Estas iniciativas se encuentran enmarcadas en la educación formal básica y media e instituciones de educación superior de todo el país, parten desde una propuesta de transversalización con todas las áreas de conocimiento, además de ello con la necesidad de que los profesores tengan una formación pertinente, un pensamiento sistémico y holístico a partir de la generación de estrategias que puedan desarrollar la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad y la promoción de principios éticos. (Cortés & Gonzalez, 2017).

De esta manera, el Ejército Nacional, actúa desde un marco legal que le permite proceder en temáticas de Paz y Educación Ambiental.

Educación Ambiental para la Paz:

Uno de los elementos clave para lograr la implementación de la sostenibilidad es la educación y que esta se trabaje de la mano con la paz, la educación social, ambiental y económica lo cual le da un enfoque integral. (Brantmeier, 2013)

La Educación Ambiental y la Educación para la Paz se encuentran estrechamente unidas, son complementarias la una con la otra, existe una gran sinergia entre ambas, ya que sus objetivos se fijan en la construcción de un mundo justo, sostenible y no violento en el cual se dé el respeto de los derechos a toda posible forma de vida; es particular de ambas el desarrollo de una educación crítica que pueda dar paso a transformaciones; buscan respuestas a las causas de los conflictos y estrategias acertadas para la edificación de una paz, teniendo en cuenta de igual manera los problemas ambientales. (Swee-Hin & Cawagas, 2010)

Cómo pionera de la paz, está la investigadora Betty Reardon, quien argumenta que la Educación para la Paz, debe concebir los valores de responsabilidad ambiental, diversidad cultural, solidaridad humana, responsabilidad social e igualdad de género. (Reardon, 1999).

Los aspectos mencionados, hacen parte de la formación de todos los militares del Ejército, las cuales son temáticas consagradas en el Proyecto Educativo Institucional, (PEI) y en los contenidos programáticos de manera específica, como son los Derechos Humanos (DH) y Derecho Internacional Humanitario, (DIH) y/o de manera transversal como son las campañas institucionales.

Dadas las consecuencias de la crisis climática, como son los refugiados a causa de: los desastres naturales, la salinización del agua y los cultivos, hace que se presenten conflictos en la mayoría de países, de esta manera el desarrollo sostenible se convierte en un contenido de aprendizaje transversal e importante, junto con el de la cultura de paz.

Desde Nussbaum, se expone que la educación debe concentrar gran importancia en la responsabilidad hacia la humanidad y los valores compartidos, como base para superar las desigualdades e injusticias a nivel global, nacional y local, y de este modo poder construir y mantener una paz sostenible. (1996)

Las Fuerzas Armadas y de Policía como Mediadores en la Resolución de Conflictos:

En el año 2012, desde un contexto de transformación militar y nuevos roles para la Fuerzas armadas, el Ministerio de Defensa propone unos lineamientos de seguridad humana e invita hacer frente a nuevas amenazas y transformaciones sociales. Citado de (Molina, 2019).

Esta transformación se realizan desde tres líneas estratégicas hacia el 2030.

La primera dirigida al control institucional del territorio y la construcción de una paz estable y duradera, dándose prioridad a 160 municipios, antiguos territorios de presencia de las FARC, con el fin de enfrentar el narcotráfico, la minería ilegal y los tráficos ilegales entre otros. Las dos líneas siguientes son la creación del Comando Estratégico de Transición (COET) responsable de la coordinación de la dejación de las armas por parte de las FARC; y el Comando de Transformación del Ejercito del Futuro (COTEF) que plantee tres fases para la consolidación de dicha transformación:

(2014-2018) Consolidación del Ejército y apoyo al proceso de paz, (2018-2022) Fortalecimiento de capacidades por áreas de operación., (2023-2030) Consolidación de un ejército multi –misión que abarque desde el mantenimiento del orden interno, hasta la participación en misiones internacionales y diferentes temas relevantes para la agenda mundial como temas ambientales y atención a desastres (Comando General de las Fuerzas Militares de Colombia, 21 de febrero de 2017). (Molina, 2019)

La consolidación de estas líneas, permiten evidenciar que para las Fuerzas Armadas el tema del medio ambiente es de total importancia y trascendencia, ello ha permitido la creación de planes estratégicos para el cuidado del mismo, como El plan Estratégico Ambiental 2011- 2015. El cual contiene lineamientos estratégicos de planificación que permitan enfocar y adoptar los principios rectores ambientales contemporáneos en el cumplimiento estructural de la misión. (Ejército Nacional de Colombia, 2010)

La presentación de estos planes estratégicos, aportan al país en gran medida a las diferentes problemáticas y conflictos desde aspectos: sociales, culturales y ambientales, y en las zonas donde se dan estos fenómenos es precisamente donde más se necesita que haga presencia las Fuerzas Armadas y de Policía para ayudar en la resolución de estos conflictos.

De allí, se hace necesario y pertinente el complementar dichas estrategias con una formación intencional para el personal militar que integra las Fuerzas Armadas y de Policía en Colombia. Teniendo en cuenta lo anterior es oportuno que su preparación se fundamente de manera constante y actualizada en temáticas de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario para que aporten desde un conocimiento universal a la consolidación y la realidad de la búsqueda constante de la Paz en el territorio nacional.

La formación integral que reciben los líderes militares y de policía que componen la institución y fuerza militar en Colombia, están fundamentados en principios y valores en todas sus actuaciones frente al ejercicio profesional en seguridad y defensa del país, así como en la protección, preservación del ambiente y apoyo al desarrollo social de las comunidades. Colocando en marcha las capacidades, habilidades y destrezas para el cumplimiento del deber, impuesto por la Constitución Política y siendo garantes de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario para la consolidación de la Paz en Colombia.

El personal militar y de Policía para dar cumplimiento del deber constitucional y en este caso preciso, como mediadores de conflictos. Las escuelas de formación militar y de policía, tienen su responsabilidad en aportar en una educación estimulada en comportamientos éticos, y orientada en estudios de caso a nivel ambiental, en los cuales se den reflexiones desde contextos reales, frente a conflictos y problemáticas de dicha índole, que se presentan en los diferentes territorios, desde los que provienen inicialmente algunos estudiantes cuando dan inicio a su formación.

Está formación permitirá, que puedan asumir con seguridad su rol como mediadores, frente a conflictos ambientales que se produzcan en las comunidades en las que se encuentren y de este modo, sepan claramente ejercer control.

La experiencia y la formación, permite que tengan un bagaje de conocimientos, perspectivas y una mirada de la realidad, en especial en temas ambientales, comprendiendo que es un personal que se encuentra en la mayoría de los casos en relación directa en áreas de terreno, bosque y selva cumpliendo su función de seguridad y defensa nacional, por lo cual conoce, comprende y tiene un rol en los conflictos y problemáticas ambientales que se presentan en diferentes zonas del país donde existe riqueza de recursos naturales.

Por lo cual el sistematizar esta experiencia permite comprender cuales han sido y son las actitudes y la posición que tiene el personal militar al ser un mediador y reparador que aporte a la paz, en este caso desde la educación ambiental, ya que al estar en estas zonas del país le permiten un contacto con diferentes comunidades en las cuales puede generar acciones pedagógicas para formar en valores, cultura y conciencia ambiental para la protección de la biodiversidad y cuidado del ambiente. La sistematización de experiencias es una técnica que permite producir conocimientos, analizar y reflexionar sobre las particularidades de una práctica (Jara, 2009).

Metodología:

Para llevar a cabo lo anterior ha sido necesario aplicar una investigación bibliográfica que desde Alfonzo (1994) que expone:

La investigación bibliográfica es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis

e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos. (pág. 43)

De igual manera, la revisión sistemática que se desarrolló, permite someterla a un método cualitativo ya que se realiza una recolección de datos que permiten precisar, afianzar y afirmar la premisa con la que se da inicio la investigación. Pues desde Hernández, Fernández & Bastidas (2010) “Los datos cualitativos hacen referencia a descripciones detalladas de situaciones” (pág. 9)

De acuerdo a lo anterior se estableció como objetivo:

- a. La búsqueda de antecedentes.
- b. Exploración de la información.
- c. Selección y clasificación de la información encontrada.

Para el desarrollo de dichos objetivos se tiene en cuenta la autenticidad, credibilidad y representatividad de los documentos para realizar una lectura desde la interpretación, el análisis y verificación de la aplicación de dichos procesos en el contexto real de la población seleccionada que en este caso son las Fuerzas Militares y de Policía.

Discusión y Resultados

Colombia se encuentra dentro de los 14 países que pueden albergar el mayor índice de biodiversidad en el mundo (Andrade, 2011) más de la mitad de su superficie total se encuentra cubierta por bosques naturales, donde algunos están en la categoría de reserva forestal, pero infortunadamente, en los últimos 20 años se ha evidenciado el incremento en la degradación ambiental, debido a la minería ilegal, los cultivos ilícitos, la tala de bosques y el tráfico ilegal de especies, fenómeno que se ha proliferado en todas las regiones del país. (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC)-Sistema Integrado de Monitoreo de Cultivos Ilícitos (SIMCI), 2019) Ante la problemática expuesta en el informe, es clara y urgente la necesidad del estado y de sus instituciones legalmente constituidas y facultadas por la ley, impactar de manera inmediata para mitigar ante estos fenómenos que claramente en unos años puede acabar con la diversidad con la que cuenta el país.

Colombia se encuentra dentro de los 14 países que pueden albergar el mayor índice de biodiversidad en el mundo (Andrade, 2011) más de la mitad de su superficie total se encuentra cubierta por bosques naturales, donde algunos están en la categoría de reserva forestal, pero infortunadamente, en los últimos 20 años se ha evidenciado el incremento en la degradación ambiental, debido a la minería ilegal, los cultivos ilícitos, la tala de bosques y el tráfico ilegal de especies, fenómeno que se ha proliferado en todas las regiones del país. (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC)-Sistema Integrado de Monitoreo de Cultivos Ilícitos (SIMCI), 2019) Ante la problemática expuesta en el informe, es clara y urgente la necesidad del estado y de sus instituciones legalmente constituidas y facultadas por la ley, impactar de manera inmediata para mitigar ante estos fenómenos que claramente en unos años puede acabar con la diversidad con la que cuenta el país.

Los planes estratégicos ambientales, planteados y desarrollados por la Fuerza Pública, han permitido impactar en dos aspectos: el primero es el relacionado con el impacto ambiental producido por el desplazamiento de las tropas, la realización de operaciones militares y de Policía, el segundo está enmarcado en la protección, sostenibilidad, atención, promoción y restauración del medio ambiente.

El conocimiento en Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario, Educación ambiental para la Paz, y la aplicación de estos en el que hacer de la vida laboral que obtienen los hombres y mujeres de las Fuerzas Armadas y de Policía, están claramente definidos por La Constitución Política de Colombia, el Ministerio de Educación y de ambiente y por la Catedra para La Paz, lo que ha permitido que desde estas instituciones se desarrollen acciones claras y oportunas que han ayudado a mitigar el conflicto desde la legalidad.

En un contexto social de posconflicto se observa como la contaminación, la mala situación del medio ambiente, la crisis ambiental y el cambio climático, continúan siendo un tema de preocupación y que se expone a la orden día; agregando a ello la violencia, la crisis de valores. Es menester del Estado, mantener y fortalecer las políticas y estrategias en cuanto a los proyectos de formación de educación ambiental para la paz, y que sean cada vez más las instituciones del estado que se sumen a multiplicar dichos proyectos.

La Fuerza Pública y de policía son estamentos que siempre se encuentran en calidad de apropiación y actualización del conocimiento, por ende, es importante la inclusión de enfoques y propuestas metodológicas y didácticas que aporten en estrategias a la consolidación en la educación ambiental para la Paz.

Conclusiones

- Con la participación de la Fuerza Pública, Fuerzas Armadas y Policía, en el objetivo de la protección ambiental, es asertivo presentar un nuevo concepto de fuerza multivisión, que pretende lograr Colombia
- La Educación ambiental para la Paz, mediada desde actores de la Fuerza Pública, ofrece un gran impacto, al ser estos protagonistas y mediadores en medio de una problemática de violencia y problemas ambientales, ya que sus aportes y acciones son dadas, desde saberes orientados por la academia en la cual realizan su formación militar y adquieren todas las competencias pertinentes y afines para poder ejercer y aplicar los conocimientos de acuerdo a las necesidades del contexto.
- Todos los esfuerzos que el Estado, la Fuerza Pública y los estamentos institucionales, realicen encaminados a una sociedad sostenible y no violenta, se representaran en el resultado de mejores generaciones y sociedades con hábitos y costumbres en valores principios éticos.
- Es evidente la transformación de las Fuerzas Armadas y de Policía, ya que responden al reconocimiento de un escenario de Posacuerdo que enfrenta el país y que además de ello responde a nuevos desafíos que exige el contexto Internacional, dentro de estos desafíos se encuentra el compromiso constitucional de proteger y defender el medio ambiente y los recursos naturales, frente actores ilegales.
- Es importante establecer y reconocer que la responsabilidad de una sociedad armónica, no es sólo responsabilidad del Estado o de la Fuerza Pública, ello compete a todas las personas que como ciudadanos deben conocer y aplicar los deberes enmarcados normativamente para poder tener un planeta más habitable, enmarcado en el cuidado, preservación y conservación para el presente y futuras generaciones.

Referencias Bibliográficas

Alfonzo, I. (1994, p.43). Investigación Bibliografica. Caracas: Contexto editores.

Andrade, G. M. (2011). Estado del conocimiento de la Biodiversidad en Colombia y sus amenazas Consideraciones para fortalecer la interacción ambiente-política. Rev. Acad. Colomb. Cienc. 35 (137): 491-507, ISSN 0370-3908. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n137/v35n137a08.pdf>

Brantmeier, E. J. (2013). Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17400201.2013.862920>

Codigo Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección del Medio Ambiente. (Artículo 2, parágrafo 1). Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1551>

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 79. Obtenido de <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-3/articulo-79>

Cortés, A., & Gonzalez, I. H. (2017). universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6720/4664>

Departamento Administrativo de la Función Pública. (Decreto 1038 de 2015). GOV.CO. Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=61735

Departamento Administrativo de la Función Pública. (s.f.). GOV.CO Función Pública. Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=59313

- Ejército Nacional de Colombia. (Febrero de 2010). Plan Estratégico Ambiental 2011 - 2015. Recuperado el 15 de Noviembre de 2021, de https://www.dicoe.mil.co/recurso_user/doc_contenido_pagina_web/800130633_4/348646/plan_estrategico_ambiental_2011_2015.pdf
- Jara, O. (2009). Obtenido de <http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf>
- Minambiente. (s.f.). Obtenido de <https://manantialgrande.files.wordpress.com/2012/07/criterios-prae-significativos-2015-mads-men-1.pdf>
- Mineducación. (2019). GOV.CO. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-104167.html?_noredirect=1
- Ministerio de Medio Ambiente. (Ley 99 de 1993). Obtenido de <http://www.humboldt.org.co/images/documentos/pdf/Normativo/1993-12-22-ley-99-crea-el-sina-y-mma.pdf>
- Molina, A. M. (19 de Enero de 2019). CEEEP. Recuperado el 15 de Noviembre de 2021, de <https://ceep.mil.pe/2019/01/29/el-papel-de-las-fuerzas-armadas-en-la-proteccion-y-defensa-del-medio-ambiente-en-colombia/>
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Nussbaum, M. C. (1996). Obtenido de http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/sergioalcides/Nussbaum.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC)- Sistema Integrado de Monitoreo de Cultivos Ilícitos (SIMCI). (2019). Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2018. Legis S. A. Obtenido de https://www.unodc.org/documents/colombia/2019/Agosto/Informe_de_Monitoreo_de_Territorios_Afectador_por_Cultivos_Illicitos_en_Colombia_2018_.pdf
- Reardon, B. A. (1999). (M. U. Education, Ed.) Obtenido de https://www.academia.edu/46757414/Peace_Education_A_Review_and_Projection_Peace_Education_Reports_No_17
- Sandoval, L., Marín, M., & Almanza, A. (2017 p.204). Universidad Externado de Colombia. Obtenido de Revista de Economía Institucional: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/5083/6140>

Swee-Hin, T., & Cawagas, V. (2010). OPINION ESSAYS. Obtenido de <https://earthcharter.org/wp-content/assets/virtual-library2/images/uploads/Interconnections%20and%20Synergies.pdf>

Investigación, profesionalización y profundización: elementos para una discusión sobre las opciones de grado en ciencia política.¹

Resumen

Este artículo discute alrededor de tres dimensiones que se consideran subyacentes a la delimitación de las opciones de grado en los programas de ciencia política: investigación, profesionalización y profundización. La tesis central que se expone sostiene que entre estas dimensiones existe una falsa disyuntiva que se expresa cuando se priorizan las diferentes opciones de grado, dificultando la complementariedad que podría haber entre sus respectivos propósitos. La discusión que propone este escrito se fundamenta en el análisis documental, una breve caracterización de las modalidades de grado en diferentes programas de ciencia política del país y la experiencia del autor en el comité de currículo del programa de ciencia política de la Universidad del Tolima.

Palabras clave: ciencia política, profesionalización, investigación, profundización, opciones de grado.

Abstract

This article discusses around three dimensions that are considered underlying the delimitation of the political science schools title process: research, professionalization and profound. The central thesis that is intended to be argued maintains that between these dimensions there is a false dilemma that is expressed when the different title process options are prioritized, hindering

¹ Oscar Giovanni Parra Muñoz. Politólogo, Magister en territorio, conflicto y cultura y Magister en evaluación de políticas públicas, profesor catedrático del Departamento Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad del Tolima, investigador del Grupo Interdisciplinario de Estudios sobre el Territorio YUMA-IMA. Correo electrónico: ogparramu@ut.edu.co. Celular: 3214735272. Calle 69 6ª-80 (Ibagué-Colombia). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9786-4045>

the complementarity that could exist between their respective purposes. The discussion proposed in this paper is based on documentary analysis, a brief characterization of the degree title modalities in different political science programs in the country, and the author's experience in the curriculum committee of the political science program at the University of Tolima.

Keywords: Political science, degree title process, professionalization, research, profound.

Introducción

La ciencia política es una disciplina cuya formalización dentro del campo científico es relativamente reciente, ello a pesar de los siglos de discusión filosófica y epistemológica que el abordaje de los fenómenos políticos ha tenido desde tiempos inmemoriales. Aún más reciente es el proceso de *institucionalización* que dicho campo ha tenido en nuestro país en términos de la oferta de pregrados, posgrados, grupos de investigación y asociaciones que se reconocen en sus temas de estudio. El objetivo de este artículo es tratar de centrarnos en una dimensión crucial, pero poco estudiada de la promoción y consolidación de este programa académico en el país: las opciones de grado.

Aproximación general a las opciones de grado en ciencia política a nivel nacional

En el seno de la ciencia política colombiana existen debates no resueltos, como, por ejemplo: si predomina una orientación más centrada en la filosofía política u otra más empírica o positivista (Urreste, 2013), si en sus planes de estudio impera la anarquía y el “caos disciplinar” (Duque, 2014, p.381) o si su pluralidad epistémica se expresa en las “mesas separadas” (paráfrasis a Almond) que menciona Cuellar (2007). Para el caso de las opciones de grado este escrito propone otro debate a partir de la siguiente tesis: las diferentes opciones de grado y su pertinencia en los programas académicos tiene que ver menos con la dimensión epistemológica y más con una falsa disyuntiva entre investigación, profesionalización y profundización.

Como punto de partida para este planteamiento, debemos reconocer que las opciones de titulación hacen parte de una de las cuatro variables que “marcan la evolución de la disciplina en el país” (Cuellar, 2007, p.266). Estas últimas, han recibido menos atención en comparación con los planes de

estudio (Duque, 2014), el currículo (Fortou, J, A, Et al. 2013) o la producción en investigación (Cardona, P, Et al. 2013). Por lo anterior, en la tabla 1 se esbozan los resultados de una breve indagación sobre las variadas opciones de grado que existen en algunos programas de ciencia política del país. Ello, nos permite tener una visión general de los requisitos que dichos programas han considerado relevantes para otorgar el título de politólogo:

Tabla 1. Opciones de grado en programas de ciencia política de Colombia

Universidad	Programa	Ciudad	Modalidades de grado
Universidad de los Andes (privada)	Ciencia Política	Bogotá	-Monografía de grado -Investigación Profesor -Materias de maestría - Práctica de Grado - Práctica Docente
Universidad Nacional sede Bogotá (pública)	Ciencia Política	Bogotá	-Monografía -Pasantía -Cursos en Posgrado
Universidad del Cauca (pública)	Ciencia Política	Popayán	-Trabajo de investiga- ción -Práctica profesional - Estudios de profundi- zación y plan coterminal
Universidad Nacional sede Medellín (pública)	Ciencia Política	Medellín	-Monografía de grado -Investigación Profesor -Materias de maestría - Práctica de Grado Práctica Docente
Universidad Militar Nueva Granada (pública)	Relaciones Internacionales y Estudios Políticos	Bogotá	- Trabajo de Grado Diplomado Curso -Internacional (Curso corto que se realiza en el exterior) Semillero de Investigación - Auxiliar de Investigación - PGA estudiantes que tengan un Promedio general Acumulado igual o superior a 4.5

Universidad	Programa	Ciudad	Modalidades de grado
Universidad del Tolima (pública)	Ciencia Política	Ibagué	- Trabajo de grado (subopciones) - Servicio social o pasantía - Profundización en un área - Excelencia académica
Universidad Tecnológica de Bolívar (privada)	Ciencia Política y Relaciones Internacionales	Cartagena	- Proyecto de investigación - Práctica de investigación - Proyecto de asesoría e intervención social - Opción de internacionalización coterminal - Seminario de Profundización
Universidad lombiana (pública)	Surco- Ciencia Política	Neiva	- Coterminales - semillero de investigación - artículo científico (transitoria) - monografía
Universidad Sergio Arboleda (privada)	Ciencia política y relaciones Internacionales	Bogotá	- Práctica profesional - Cátedra internacional - Créditos coterminales - Monografía
Fundación Universitaria Cervantina (privada)	Ciencia Política	Bogotá	- Monografía - Artículo científico - Semillero - Diplomado
Universidad del Rosario (privada)	Ciencia Política y Gobierno	Bogotá	- Coterminal - Pasantía de investigación en Colombia o en el exterior - Práctica profesional en Colombia o en el exterior - Trabajo de grado.
Universidad de Antioquia (pública)	Ciencia Política	Medellín	-Práctica académica - Trabajo de grado (monografía) - Auxiliar de investigación

Universidad	Programa	Ciudad	Modalidades de grado
Universidad del Norte (privada)	Ciencia Política y Gobierno	Barranquilla	Ninguno Práctica profesional en el pensum.
Universidad Externado de Colombia (privada)	Gobierno y Relaciones Internacionales	Bogotá	- Pasantía o práctica laboral. - Monografía de investigación. - Participación en proyecto de consultoría junio CAPSTONE. - Proyecto de emprendimiento. - Participación equipo institucional para participar en el CFA Challenge Colombia.

Fuente: elaboración propia a partir de la información dispuesta en las páginas oficiales de las universidades y de las consultas realizadas a las direcciones de programa.²

A grandes rasgos, llama la atención las diferentes nomenclaturas que los diferentes programas del país usan para sintetizar las opciones de grado a las que pueden acceder sus estudiantes. Sin embargo, para organizar la información y su respectiva discusión se propone desagregar la mirada en lo que se consideran son las tres dimensiones que están implícitas en los diferentes procesos de titulación: la investigación, la profesionalización y la profundización.

La investigación como opción de grado

Con la excepción de la Universidad del Norte, la investigación es el requisito de grado más ofertado en los pregrados consultados, siendo aquel con mayor variedad de opciones al momento de presentarse a la comunidad estudiantil: monografía (también llamada Trabajo de grado o de investigación), pasantía de investigación, práctica de investigación, auxiliar de investigación, semillero de investigación y artículo científico.

² Es de aclarar que en el país se ofertan actualmente 36 programas de pregrado en ciencia política y afines de los cuales solo pudo obtener información de 14 de ellos.

Sobre la primera encontramos diferentes definiciones respecto a lo que implica este ejercicio, la Universidad de los Andes, por ejemplo, da una definición bastante breve al identificarla como: “un ejercicio de formación investigativa en el que los y las estudiantes desarrollan a profundidad un tema de su interés. Se lleva a cabo con la dirección de un profesor, ya sea del departamento o externo” (2021a). La Universidad del Cauca (2021) por su parte la define como aquel ejercicio que busca el “diseño y ejecución de un plan de trabajo orientado al desarrollo de habilidades investigativas del estudiante, el cual lo realiza en busca de aportar a la descripción, explicación, comprensión o solución de problemas teóricos o prácticos, propios de su campo de formación” (Resolución No. 419).

Muchas más serían las definiciones para reseñar, así que en términos generales entenderemos que la monografía refiere principalmente a la ejecución de un proyecto que ponga en práctica los conocimientos y habilidades investigativas de los estudiantes alrededor de problemáticas y fenómenos pertinentes en su campo de estudio, teniendo para ello la orientación de un profesor o profesora. La monografía (al igual que la asistencia o practica investigativa, los semilleros de investigación y el artículo científico) está vinculada a la *Investigación Formativa* y se diferencia por el rol protagónico y no asistencial que el estudiante asume en sus labores intelectuales. En términos generales la formación para la investigación se refiere a las acciones encaminadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, en ese sentido hablamos de “habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo” (Guerrero, 2007, p. 190).

La importancia de este tipo de investigación se encuentra en que ella permite: “difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento, es decir, desarrolla las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para la actualización del conocimiento y habilidades de los profesionales.” (Miyahira, 2009, p. 121). En otras palabras, es una modalidad de grado pensada para que el estudiante cree una disposición al aprendizaje, al descubrimiento y a la actualización de saberes de forma autónoma. A lo anterior, agregaríamos la reflexión crítica que permitiría cuestionar el conocimiento en sus bases sociales y no solo reproducirlo y actualizarlo.

Sin embargo, son muchos los problemas a los cuales se enfrenta la universidad a la hora de cumplir con estas intenciones. Empecemos mencionando el síndrome de Todo Menos Tesis (Morales, Rincón y Romero, 2005), el cual refiere a la situación en la cual los estudiantes suscriben opciones de grado que no impliquen la investigación y que se explica parcialmente en las deficiencias académicas con las que estos últimos entran a la universidad; es decir: la brecha entre las expectativas que se hacen los programas respecto a la producción en investigación y la formación que los estudiantes reciben para ello; en palabras de los autores: “Se parte de la idea de que, en su condición de estudiantes universitarios, ya deben saber qué implica investigar e intervenir en grupos sociales, cómo hacerlo y cómo producir los textos que estas prácticas suponen” (p. 218)

Fuentealba (citado por Aldana de Becerra, 2011) indica que las materias de investigación no han brindado la formación investigativa esperada debido a las tendencias didácticas y los supuestos tradicionales y transmisionistas con los que suele enfocarse la docencia en esta área. Vargas Fajardo (2010) por su parte, coloca el centro de la problemática en la “escritura”, pues para esta autora, existe un déficit formativo muy grande en las academias colombianas en esta importante competencia comunicativa y que se reflejaría en la dificultad de muchos estudiantes de últimos semestres para concluir sus tesis de grado. Así entonces, las universidades han creado “alternativas evasivas de este proceso donde gracias a diplomados o cursos extra cobrados adicionalmente, en ciertos casos, permiten obtener el título profesional evitando la escritura académica compleja” (p.118). La búsqueda de estas “alternativas”, es algo bastante contradictorio, sobre todo cuando vemos el afán de las universidades por tener reconocimiento investigativo en los rankings académicos, al tiempo que no fortalecen una cultura de la escritura académica dentro toda su comunidad universitaria.

La profesionalización como opción de grado

¿Será la ciencia política una profesión?, con esta pregunta Bulcourn y Vazquez (2004), empiezan su disertación sobre ciertas dimensiones operativas, procedimentales y técnicas de la ciencia política que parecerían diferenciarse de aquellas vinculadas a las investigativas e intelectuales. La “profesión”, sería el resultado del tránsito de las formas gremiales del medioevo a la burocratización de la sociedad moderna y se podría definir como aquella persona que ha obtenido:

conocimientos y habilidades que supuestamente ha adquirido mediante un proceso de educación generalmente formal, y que poseen un alto grado de “utilidad” para el logro de objetivos que algunos sectores consideran necesarios y que están dispuestos a realizar diferentes erogaciones para requerir los servicios que los profesionales ofrecen. (p. 291.2004)

Profesiones como el derecho, la medicina o la ingeniería han logrado institucionalizar sus saberes y prácticas de forma que su *profesionalización* no es discutida de ninguna forma. La ciencia política, sin embargo, ha sido principalmente una disciplina académica y los “requerimientos sociales de sus prácticas” (p.293) han variado en el tiempo y en los contextos, siendo principalmente el campo de las políticas públicas el que más ha incidido en la cualificación de los politólogos (Valencia & Álvarez. 2008).

La docencia, la investigación y la asesoría en la toma de decisiones serían los tres campos profesionales más destacados de la actividad politológica, siendo los centros universitarios y de investigación los escenarios destacados para el ejercicio de los dos primeros, aunque con una creciente demanda investigativa tanto por organizaciones gubernamentales como no gubernamentales. La asesoría en la toma de decisiones por su parte encontrará su nicho más fuerte en el Estado y otras organizaciones de la sociedad civil, así como en el sector privado. (Bulcourn & Vazquez, 2004, p. 296).

Los datos recabados sobre las opciones de grado relacionadas con la profesionalización, revelan que la misma tiene una fuerte presencia en los programas académicos nacionales. No obstante, su tratamiento es diferente en muchos casos puesto que algunos programas incluyen las prácticas profesionales o pasantías dentro del currículo con determinado número de créditos y otros optan por convertirlo en un requisito opcional para la obtención del título. La Universidad del Cauca y la Universidad Nacional parecen coincidir en que dicho ejercicio debe aportar “a la solución de problemas específicos propios de su disciplina, durante su estancia en contextos empresariales, corporativos o comunitarios, públicos o privados” (Resolución No. 419, 2021) pero es el centro de estudios capitalino uno de los que mejor delimita lo que sus estudiantes deben hacer en sus pasantías: “... labores de asesoría, capacitación, gestión e investigación en temas de Ciencia Política que habiliten al estudiante en el desempeño profesional”(2014, p.16).

Esto implica para las instituciones realizar convenios y acuerdos con instituciones públicas o privadas para que abran sus espacios laborales

y deleguen responsabilidades específicas en los estudiantes. Algunas universidades han avanzado mucho en este horizonte, como es el caso de la Universidad del Rosario o el Externado de Colombia que ofrecen pasantías o prácticas laborales internacionales o la participación en equipos de consultoría como el proyecto CAPSTONE de los rosaristas. Las pasantías sin embargo tienen un lado inquietante, y es el que nos presenta la Organización Internacional del Trabajo cuando advierte sobre el “trabajo encubierto”, el cual sucede cuando tras la figura del pasante y se delegan responsabilidades que deben cubrirse con profesionales de forma más estable, perdiéndose el norte formativo de esta modalidad de grado (2021). Por otro lado, en un artículo publicado en la Revista Divergencias de la Universidad Externado de Colombia, el colectivo Pasantía Digna y el profesor Oscar Roa señalan críticamente a las pasantías ya que estas:

...no siempre son una fuente de oportunidades para el estudiante, pues en ocasiones esas prácticas o pasantías resultan inoficiosas en la medida que no aportan mayor conocimiento, ya que el estudiante es relegado a archivar o hacer tareas vanas. En otras palabras, es un subempleado sin remuneración, que no pone en práctica ningún conocimiento académico que posea y, de igual manera, no se está obteniendo ningún beneficio en términos de experiencia laboral (2021, p. 39)

En todo caso, el debate alrededor de esta opción de grado debe ir más allá de considerar estas disposiciones poco éticas de las organizaciones y enfocarse en cuestionamiento la integralidad entre el proceso formativo y el proceso práctico laboral buscando la coherencia con las expectativas profesionales que se plantea un programa académico. Al respecto, Ramírez Vélez en su investigación sobre las pasantías laborales en cinco universidades colombianas, encontró una serie de hallazgos interesantes que se referencian a continuación:

Las diferencias más sustanciales entre instituciones residen en la forma de seguimiento y evaluación; si bien todas las universidades tienen un sistema de seguimiento al proceso de pasantía, muchas concentran su atención en la opinión de la institución en la que los estudiantes realizan sus pasantías y de ahí dan la evaluación cuantitativa para el estudiante, mientras que otras evalúan un proyecto paralelo, desarrollado a raíz de la pasantía, siendo este el producto de su trabajo y de evaluación. (2015, p. 41)

En otras palabras, la congruencia entre el “deber ser” y el “deber hacer” (p. 65) está condicionado a lo que los programas prioricen a la hora de hacer seguimiento y evaluación de los resultados de las pasantías, pues como lo muestra la autora, algunas universidades pueden poner por delante su prestigio y otros los resultados evidenciables del estudiante. Esta diferencia puede ser crucial para develar cuál es el sujeto real sobre el cual recaen los propósitos educativos del programa académico: ¿es el estudiante, la institución educativa o la organización externa?

Profundización como opción de grado

Hablar de la profundización como opción de grado podría parecer redundante ya que en principio todas las opciones de grado buscan profundizar en conocimientos y/o competencias. Sin embargo, en el marco de este escrito se quiere hacer referencia a las opciones de grado que a través de cursos en posgrado o también en diplomados habilitan la obtención del título universitario. Las materias de posgrados tienen bastante acogida como opción de grado en varios de los programas académicos indagados, cosa que no pasa con la figura de los diplomados pues solo en dos universidades recurren a este requisito para la obtención del título.

El argumento que la Universidad Nacional esgrime para esta opción de grado es el de promover la “formación integral” a partir de la articulación de los niveles de pregrado y posgrado. Así entonces, se recurre a “recursos académicos como las líneas de profundización y de investigación, de manera que el tránsito de los estudiantes entre los distintos niveles de formación sea coherente” (2014, p. 24). En la Universidad de los Andes se da una definición más procedimental de esta opción de grado que consiste en tomar cuatro cursos de nivel de maestría de 16 créditos, pues, a su entender ésta: “Es una posibilidad para profundizar en los temas estudiados y una buena forma de comenzar los estudios de posgrado pues estos cursos podrán ser homologados cuando el estudiante sea admitido a la maestría.” (2021b, p. 1)

El recurso al verbo “profundizar” como acción pedagógica vinculada a una trayectoria que el estudiante ha recorrido y está por recorrer es la justificación de esta modalidad de grado en ambos claustros académicos. El horizonte misional universitario que más se fortalece con esta modalidad de grado es la docencia, la cual ha sido el principal eje formativo de la universidad desde sus orígenes y su rasgo más característico. Pero los tiempos han cambiado y la complejidad de las sociedades contemporáneas

han planteado retos muy complejos para los cuales la docencia *per se* está agotada; por ello, la investigación ha ocupado un lugar central en el devenir universitario y prácticamente es la razón de ser de la Educación Superior en el siglo XXI. La enorme proliferación de información especializada o superficial hace obsoleta la figura del docente como reproductor de información y se empieza a demandar la del docente creador y cuestionador del conocimiento. Como bien lo argumentan Vélez y Dávila, “la investigación y la docencia deben conformar una unidad de acción” (1984, p.49) en tanto aportan al estudiante contenidos que eleven el nivel académico y le permiten al docente reflexionar sobre sus intereses intelectuales; contagiando esas inquietudes y construyendo el relevo generacional que necesita la ciencia.

Conclusiones

Empecemos señalando que las opciones de grado aún tienen un enorme valor en la educación universitaria, pero sólo si el ejercicio logra ubicar al estudiante en un escenario intelectual y operacional autónomo en el cual sus habilidades, conocimientos y destrezas le permitan identificar y aportar en la solución de problemas relevantes a su disciplina con un compromiso ético de su labor. El problema de las modalidades de grado no tiene nada que ver con que sean pocas o muchas, sino con la forma como las universidades las delimitan para su oferta, como si hubiese una disyuntiva irreconciliable entre los propósitos investigativos, profesionales y de docencia que les subyacen. Lo cual se deriva del pragmatismo con que muchas universidades buscan egresar a sus estudiantes, perdiendo el norte educativo integral en el que se supone converge el pensamiento y la acción.

La investigación y la profesionalización, por ejemplo, deben interactuar más desde los planes de estudio y materializar sus requerimientos intelectuales y operativos en opciones de grado que permitan un diálogo crítico y propositivo sobre problemas sociales y disciplinares pertinentes. Es injustificable que las pasantías o prácticas laborales sigan ofertándose bajo el supuesto de que ellas son el encuentro del estudiante con el “contexto real”, como si la investigación y la profundización mantuvieran al estudiante en una “irrealidad” descontextualizada. Esta idea se ha extendido gracias a la falsa disyuntiva que hemos mencionado y se puede superar demostrando que generar conocimiento es un ejercicio de mucha relevancia social y contextual.

Otro tanto podríamos decir de la “profundización”, pues, la llamada “profundidad en un área” del conocimiento, con la cual se ofertan estas

modalidades, no puede confiarse únicamente a una docencia medida en X número de créditos de posgrado o número de horas en algún diplomado. Debe haber una real conexión entre los planes de estudio de pregrado y posgrado que demuestren que el estudiante creó un interés académico genuino en alguna o algunas de las áreas de los planes de estudio cursadas y de ahí su afán por “profundizar”. La mejor forma de evidenciar que existe dicho interés es a través de la rigurosidad teórica y metodológica que implica la investigación, pues en ella se debe expresar la intención por problematizar de manera fundamentada los intereses académicos del estudiante. Exigir a los estudiantes que elaboren un plan de investigación que conecte lo aprendido en el pregrado con lo que supuestamente se aprenderá en el posgrado, permitiría demostrar una real intención por profundizar y no un eufemismo para justificar una docencia evasiva de propósitos formativos que traer investigar.

Un obstáculo para esta propuesta, está en que el afán de egresar parece imponerse de manera fatídica sobre las universidades. No obstante, es de recordar que lo expuesto no es nada que las universidades no hayan expresado en sus propósitos misionales: una educación integral. En otras palabras, este texto aboga por la coherencia y la creatividad para dar cuenta de este propósito y un buen inicio para ello sería dejar de improvisar la opción de grado en el último semestre de formación y empezar a preparar los espacios educativos para dicha experiencia desde los primeros semestres. Por lo demás, seguiremos atentos y receptivos a las ideas y propuestas que pueden repensar la relación sinérgica que debe haber entre: investigación, profesionalización y profundización.

Referencias bibliográficas

Aldana de Becerra, G, M. (2012). *La formación investigativa: su pertinencia en pregrado*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (35), 367-379.

Bulcourn, P y Vázquez, J, C. (2004). *La ciencia política como profesión*. Post Data, (10), 255-304.

Cardona, P, Patiño, L, Moyano y M, Vieco, L, E. (2013). La investigación en Ciencia Política en Colombia. En: Leyva A. (Ed). *La Ciencia Política en Colombia: ¿una disciplina en institucionalización?*, (217-267), Universidad EAFIT.

Cuellar Argote, J. (2007). *Un diagnóstico a la enseñanza de la ciencia política en Colombia*. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá (Colombia) 7 (13), 265-294.

Colectivo Pasantía Digna. (2012). *Incoherencias laborales. Una postura sobre las pasantías en la ley de formalización laboral*. Revista Divergencia, 13, 36-41.

Duque Daza, J. (2014) *La ciencia política en Colombia. Análisis de los planes de estudio, sus áreas y sus énfasis*. Papel Político, (19), 2, 377-411.

Fortou, J, A, Leyva Botero. S, Preciado. A, F y Ramírez, M, F. (2013). *La enseñanza de la ciencia política en Colombia: una aproximación desde los macrocurrículos de pregrado*. VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Bogotá, 25 al 27 de septiembre.

Guerrero Useda, M. E. (2007). *Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado*. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2),190-192.

Miyahira Arakaki, J. M. (2009). *La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado*. *Revista Médica Herediana*, 20 (3), 119-122.

Morales, O. A., Rincón, A. G. y Tona. J. (2005). *Cómo enseñar a investigar en la universidad*. *Educere*, 9 (29), 217-224.

Organización Internacional del Trabajo. (3 de marzo de 2021) *Pasantías: ¿una oportunidad o una trampa laboral?* https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/features/WCMS_187817/lang-es/index.htm

Ramírez Vélez, A. (2015) *De la educación al trabajo: Las pasantías laborales como un momento de la transición educativo-laboral*. (Tesis de pregrado). Bogotá: Universidad del Rosario.

Universidad de los Andes. (2021) a. *Plan de estudios programa ciencia política*. <https://cienciassociales.uniandes.edu.co/ciencia-politica/pregrado-plan-estudios/>

Universidad de los Andes. (2021) b. *CPOL 3600. Opción Grado Materias Maestría*. <https://uniandes.smartcatalogiq.com/es-ES/2015/Catalog/Courses/CPOL/3000/CPOL-3600>

Universidad del Cauca. (2021) *Resolución No. 419. (Por la cual se aprueba la reglamentación interna de trabajos de grado en el programa de Ciencia Política)*. <https://www.unicauca.edu.co/versionP/documentos/resoluciones/resoluci%C3%B3n-no-419-por-la-cual-se-aprueba-la-reglamentaci%C3%B3n-interna-de-trabajos-de-grado-en-el-pr>

Universidad Nacional de Colombia. (2014). *Proyecto educativo de programa. Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado*. Ciencia Política. http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_2_29.pdf

Urreste, J. (2013) *La Ciencia Política, entre el positivismo y la Filosofía Política: ¿cuál es la ruta para nuestra disciplina en Colombia?*

En: Leyva A. (Ed). *La Ciencia Política en Colombia: ¿una disciplina en institucionalización?* (101-124). Universidad EAFIT

Valencia, G y Álvarez, Y. (2008). *La ciencia política y las políticas públicas: notas para una reconstrucción histórica de su relación*. Estudios Políticos, (33), 93-121.

Vélez Pareja, I y Dávila L. De G, R. (1984). *De la investigación universitaria en Colombia*. Educación Superior y Desarrollo, (3), 1, 48-54

Vargas Fajardo, A d P. *Opciones de grado universitario ¿Evasión o acercamiento a una cultura de la escritura?* Revista Infancias Imágenes (10), 1, 116-121

Lineamientos Editoriales 2023

En el presente documento se encuentran descritos los criterios a tener en cuenta y a partir de los cuales se deberán estructurar los artículos postulados a la Revista Perspectivas Educativas, con el fin de unificar el estilo editorial de la Revista al momento de su publicación.

Descripción

Perspectivas Educativas es una publicación anual y electrónica de libre acceso, que promueve el debate e intercambio de ideas y la difusión de investigaciones de todas las áreas de la educación. Siempre en concordancia con los grandes intereses académicos de los que se ocupa la Facultad: La pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación; y asuntos transversales de gran vigencia como la inclusión, el uso de las TIC en la educación y políticas educativas, entre otros.

Perspectivas Educativas se publica en la plataforma digital Open Journal Systems (OJS), actualmente en proceso de actualización y migración de información por parte de la Unidad de Publicaciones, adscrita a la Vicerrectoría de Investigación – Creación, Innovación, Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/user/register>

En sus páginas se publican trabajos originales e inéditos en español y portugués, enmarcados en alguna de las tipologías descritas a continuación.

Tipo 1: Artículo de investigación científica o tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

Tipo 2: Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Tipo 3: Artículo de revisión. Documento resultado de investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión de por lo menos 50 referencias.

NOTA: En todos los casos, serán sometidos a evaluaciones de pares externos.

Para descargar las pautas de presentación de artículos, consultar acerca del perfil de la revista y enviar sus contribuciones, los colaboradores deben registrarse como autores en <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/information/authors>

Orientación para los autores

Los artículos que resulten seleccionados, tendrán que dejar en evidencia textual los resultados de proyectos de investigación terminados o en curso; así mismo, contar con la debida coherencia estructural de los textos en el abordaje de las hipótesis y en los resultados obtenidos, a través de una escritura clara y ágil que permita abarcar un público amplio y no necesariamente especializado.

La extensión de los artículos debe ser presentado en un documento de Word tamaño carta, letra Times New Roman 12, interlineado 1.5, márgenes: izquierdo – 4 cm; derecho – 3 cm; superior – 2.5 cm; e inferior – 2.5 cm.

Las ilustraciones, infografías, fotografías y cuadros deberán tener una resolución de 300 DPI (puntos por pulgada) y deben ser enviados en archivos originales, aparte del texto en Word. Si se requiera hacerlos en Excel, con su respectiva numeración ascendente, indicando dentro del texto del artículo el lugar al que corresponde.

La extensión de cada artículo debe ser de:

- Artículo de Investigación: hasta 20 páginas.
- De reflexión o experiencias: hasta 15 páginas.
- De revisión teórica o de estados del arte: 18 páginas.

Se precisa que los trabajos aquí presentados deben ser inéditos e incluir, además del título en español e inglés, resumen en español e inglés de máximo 350 palabras. Este debe describir la hipótesis planteada en el análisis, junto con los recursos teóricos y metodológicos empleados para su desarrollo. Estructurado de tal forma que sea llamativo al lector del texto, con el propósito de motivar un buen número de lecturas y citas. Debe incluir palabras clave en español e inglés (máximo 7, mínimo 3), pues estos términos funcionan como motores de búsqueda en el rastreo de contenidos de los sistemas de indexación y resumen. Las palabras seleccionadas deben dar cuenta de los principales contenidos del artículo.

Incluir nombres y apellidos del autor debajo del título del artículo. Se sugiere unir los dos apellidos con un guion, así como del nombre de cada uno de los autores se debe desprender un pie de página que indique: formación académica (títulos y nombre de las instituciones que los otorgaron), filiación institucional (nombre de la institución para la cual trabaja), correo electrónico (personal e institucional), número celular y dirección postal. Es obligatorio acompañar esta información del número de registro ORCID (<http://orcid.org/>).

Del título que encabeza el artículo desprender un pie de página que indique la procedencia del texto, si es producto de los resultados de un proyecto de investigación y la tipología del mismo.

Referencias: Únicamente las relacionadas al interior del texto, bajo el sistema de citación de la American Psychological Association (APA), vigente a la fecha.

Los autores deben enviar sus artículos al correo electrónico de la revista:
eduperspectivas@ut.edu.co

URL: <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/about/submissions>

ISSN: 2027-3401

ISSN electrónico: 22330 2018-04-27

Lugar de edición: Ibagué-Tolima

Responsable: Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad del Tolima

Esperamos sus contribuciones

Édgar Diego Erazo Caicedo

Docente de Planta Facultad Ciencias de la Educación Director y Editor

Correos: eduperspectivas@ut.edu.co

**PERSPECTIVAS
EDUCATIVAS**

REVISTA



Editorial
Universidad del Tolima

Facultad de Ciencias de la Educación
República de Colombia

ISSN: 2027-3401

ISSN Electrónico: 2619-5356