



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2023

Número

14

ISSN Impreso: 2027-257X
ISSN-Electrónico: 2711-1288

Revista

PACA

Órgano de Difusión Investigativo



Centro de Investigación de
Contextos Educativos





UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2023

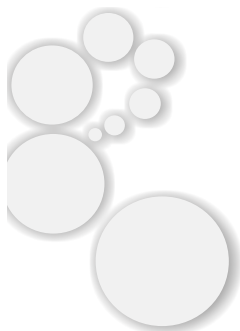
Número

14

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288

Revista



PACA

Órgano de Difusión Investigativo



Centro de Investigación de
Contextos Educativos



Revista PACA No. 14

Órgano de Difusión

Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social

Universidad Surcolombiana

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN En línea: 2711-1288

Periodicidad semestral

Tiraje 150 ejemplares

No. 14. 152p.

Junio, 2023

Neiva – Huila

REVISTA PACA

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad anual, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, editorial, artículos de investigación científica, artículo de revisión, artículos de reflexión y ensayos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

Comité Técnico:

Wilson Perdomo Cortés

Asistente Editorial

Édgar Machado

Corrección de Estilo

Luis Felipe Ramírez Pérez

Traducciones

María Constanza Cardoso Perdomo

Diagramación y diseño páginas internas y carátula, publicación OJS e

Indexación de Bases de Datos Internacionales

La revista actualmente está indexada en las siguientes Bases de Datos Internacionales:



La responsabilidad de lo expresado en cada artículo es exclusiva del autor y no expresa ni compromete la posición de la revista. El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente.

Director:
NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ
Universidad Surcolombiana

Comité Editorial:
Orinzón Perdomo Guerrero
Universidad Surcolombiana
Juan Carlos Acebedo Restrepo
Universidad Surcolombiana
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Universidad de Caldas
Javier Fayad Sierra
Universidad del Valle
María Elvira Carvajal Salcedo
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Magda Julissa Rojas-Bahamón
Docente, I.E. Jorge Eliécer Gaitán, Colombia

Comité Científico:
Mario Díaz Villa
Universidad Santiago de Cali
Marco Raúl Mejía
Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional
Pablo Vommaro
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-
Gian Carlo Delgado
Universidad Autónoma de México
Abraham Magendzo
Profesor de Estado en Educación de la Universidad de Chile

Ventas, canjes y suscripciones
Doctorado en Educación y Cultura Ambiental
Universidad Surcolombiana, Carrera 5 No. 23-40. Neiva – Huila. Colombia.
Teléfono: 8753686 Ext. 2114 - 2467 - 2204
revistapaca@usco.edu.co
<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/index>
www.grupopaca.edu.co

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Editorial	15
1. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER LOS INDICADORES DE INCLUSIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CARMELO	17
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Luis Fernando Arroyo Cervera. Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de Inglés, Institución Educativa Leticia Arango de Avendaño. (Colombia).</i>	
<i>Patricia Fernanda Liscano Caldón. Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de Aula (Sociales) de la Institución Educativa El Carmelo. (Colombia).</i>	
<i>Jefferson Granada Robles. Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de Aula (Filosofía) de la Institución Educativa José Celestino Mutis. (Colombia).</i>	
2. MIRADA AL ENFOQUE PEDAGÓGICO Y CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA. UN ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA	35
Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Rodrigo Castañeda Mogollón. Magíster en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Estudiante de doctorado RUDECOLOMBIA de la Universidad del Tolima. Catedrático de la Universidad del Tolima. (Colombia).</i>	

3. ESCUELA DE VIDA SUMAK KAWSAY. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ORIENTADA AL BUEN VIVIR

49

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

Lina María Murcia Castañeda. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Escuela de Vida Sumak Kawsay. Rivera-Huila. (Colombia).

Mitchel Zabala Archila. Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Javeriana. Trabaja en la Corporación Gwake y Ceiba como director de investigación en Cundinamarca Salvaría, Vereda Victoria Alta. (Colombia).

Olimpo Dussán Gonzales. Especialista en Pedagogía y Cultura en la Universidad Monserrate de Bogotá. Trabaja como partícipe de propuestas pedagógicas Alternativas en el Sur y el interior de Colombia. (Colombia).

4. PENSAMIENTO CRÍTICO CON TPACK EN LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

65

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Miller Andrés Galindo Ducuara. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Surcolombiana. (Colombia)

Irlesa Indira Sánchez Medina. Magíster en Educación y TIC de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de la Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva. (Colombia).

5. ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA PRIMERA INFANCIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

87

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Claudia Patricia Castro Javela. Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. Co-investigadora Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias de la Universidad Surcolombiana. Neiva, Huila. (Colombia).

6. COHERENCIA ENTRE LOS DISCURSOS, LOS COMPROMISOS DE LOS SUJETOS SOCIALES Y LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS BÁSICOS RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA

103

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Cristian Arbey Cruz Hernández. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de planta de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, Neiva, Huila. (Colombia).

Xiomara Natalia García Cedeño. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de planta de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, Neiva, Huila. (Colombia).

7. RELATOS COLECTIVOS EN LA COMUNIDAD COMO FACTOR DE PROTECCIÓN PARA LA NIÑEZ ANTE PANDEMIA POR COVID-19

119

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

Paulina Flores Trevizo. Magíster en Investigación Humanística de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Coordinadora del Centro de Atención Psicológica para una Vida Libre de Violencia, Alma Calma, A.C. Chihuahua. (México).

Jorge Alan Flores Flores. Doctor en Filosofía de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Secretario de Investigación y Posgrado; Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua. (México).

8. SACRALIDAD Y TABÚ: ABORDANDO LA MENSTRUACIÓN DESDE UNA CLASE DE QUÍMICA

135

Tipo de artículo: Revisión Temática

Wilmer A. Gómez Fierro. Licenciado en Ciencias Naturales, Física, Química y Biología de la Universidad Surcolombiana. Docente del Colegio Rafael Pombo, Neiva, Huila. (Colombia).

EVALUADORES

149

TABLE OF CONTENT

	Pag.
Editorial	15
1. PEDAGOGICAL STRATEGIES TO STRENGTHEN INCLUSION INDICATORS IN THE EL CARMELO EDUCATIONAL INSTITUTION	17
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Luis Fernando Arroyo Cervera. Master's Degree in Education from the Ibero-American University Corporation. English teacher, Leticia Arango de Avendaño Educational Institution. (Colombia).</i>	
<i>Patricia Fernanda Liscano Caldón. Master's Degree in Education from the Ibero-American University Corporation. Classroom Teacher (Social) at the El Carmelo Educational Institution. (Colombia).</i>	
<i>Jefferson Granada Robles. Master's Degree in Education from the Ibero-American University Corporation. Classroom Teacher (Philosophy) at the José Celestino Mutis Educational Institution. (Colombia).</i>	
2. A LOOK AT THE PEDAGOGICAL APPROACH AND QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA A STUDY AT THE SURCOLOMBIANA UNIVERSITY	35
Article type: Scientific and Technological Research	
<i>Rodrigo Castañeda Mogollón. Master in Linguistics from the Technological University of Pereira. RUDECOLOMBIA doctoral student at the University of Tolima. Professor at the University of Tolima. (Colombia).</i>	

3. SUMAK KAWSAY SCHOOL OF LIFE. A PEDAGOGICAL EXPERIENCE ORIENTED TO GOOD LIVING

49

Article type: Scientific and Technological Research

Lina María Murcia Castañeda. Master in Education from the Surcolombiana University. Teacher at the Sumak Kawsay School of Life. Rivera-Huila. (Colombia).

Mitchel Zabala Archila. Professional in Literary Studies from the Javeriana University. He works at the Gwake y Ceiba Corporation as research director in Cundinamarca Salvaría, Vereda Victoria Alta. (Colombia).

Olimpo Dussán Gonzales. Specialist in Pedagogy and Culture at the Monserrate University of Bogotá. He works as a participant in Alternative pedagogical proposals in the South and interior of Colombia. (Colombia).

4. CRITICAL THINKING WITH TPACK IN BACHELOR'S DEGREE IN LITERATURE AND SPANISH LANGUAGE

65

Article type: Scientific and Technological Research

Miller Andrés Galindo Ducuara. Master in Education from the Surcolombiana University. Professor at the Surcolombiana University. (Colombia).

Irlesa Indira Sánchez Medina. Master in Education and ICT from the Cooperative University of Colombia. Professor at the Cooperative University of Colombia, Neiva. (Colombia).

5. STUDY ON TEACHING PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD IN A PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTION

87

Article type: Scientific and Technological Research

Claudia Patricia Castro Javela. Magister in Education from the Surcolombiana University. Co-investigator of the PACA Research Group, Category A of Minciencias of the Surcolombiana University. Neiva, Huila. (Colombia).

6. COHERENCE BETWEEN THE DISCOURSES, THE COMMITMENTS OF SOCIAL SUBJECTS AND THE BASIC PEDAGOGICAL PROCESSES RELATED TO RESEARCH IN BASIC SECONDARY AND HIGH SCHOOL EDUCATION **103**
Article type: Scientific and Technological Research

Cristian Arbey Cruz Hernández. Master in Education from the Surcolombiana University. Teacher of the Liceo de Santa Librada Educational Institution. Neiva, Huila. (Colombia).

Xiomara Natalia García Cedeño. Master in Education from the Surcolombiana University. Teacher of the Liceo de Santa Librada Educational Institution. Neiva, Huila. (Colombia).

7. COLLECTIVE STORIES IN THE COMMUNITY AS A PROTECTIVE FACTOR FOR CHILDREN AGAINST THE COVID-19 PANDEMIC **119**
Article type: Reflection not derived from research

Paulina Flores Trevizo. Master in Humanistic Research from the Autonomous University of Chihuahua. Coordinator of the Psychological Care Center for a Life Free of Violence, Alma Calma, A.C. Chihuahua. (Mexico).

Jorge Alan Flores Flores. PhD in Philosophy from the Autonomous University of Nuevo León. Secretary for Research and Graduate Studies; Full-time professor at the Autonomous University of Chihuahua. (Mexico).

8. SACRALITY AND TABOO: APPROACHING MENSTRUATION FROM A CHEMISTRY CLASS **135**
Article type: Thematic Review

Wilmer A. Gómez Fierro. Degree in Natural Sciences, Physics, Chemistry and Biology from the Surcolombiana University. Teacher at the Rafael Pombo School. Neiva, Huila. (Colombia).

EVALUATORS **149**

EDITORIAL

Nelson Ernesto López Jiménez*

* Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias. nelopez53@gmail.com
0000-0003-1247-1638

Cómo citar este artículo:
López, N. E. (2023). Editorial. *Revista PACA 14*, pp. 15-16.

Para el Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, resulta de especial relevancia consolidar la periodicidad de la edición de su órgano de difusión científico, como lo es la REVISTA PACA. Es motivo de gran satisfacción presentar a la comunidad académica nacional e internacional su número 14, que consigna elaboraciones y desarrollos investigativos relacionados con las problemáticas que subyacen a las prácticas pedagógicas que fundamentan y sustentan el proceso formativo.

De significativa importancia resulta el trabajo relacionado con la Escuela de Vida SUMAK KAWSAY, caracterizada y orientada hacia el Buen Vivir, artículo que se convierte en una prueba irrefutable de la posibilidad de avanzar en un diálogo de saberes que enriquezca la comprensión y la apropiación de la complejidad surgida de las diferentes concepciones del mundo, de la vida, del ser, de la humanidad en perspectiva innovadora que interpela las posturas que argumentan y pregona la existencia del pensamiento único.

El artículo relacionado con los enfoques pedagógicos, se constituye en un reto epistémico cuando se interroga su función y papel en la problemática formativa que agencia la institución escolar, válida la invitación a reflexionar sobre la contradicción surgida en el contexto de la *calidad*

de la educación, cuando ésta se sustenta en enfoques y modelos muy comprometidos con la transmisión de saberes y conocimientos que acentúan lo que Freire (1989) denominó “la educación bancaria”. Aquí se presenta una ruptura significativa cuando los contextos de enunciación, se separan sustantivamente, de los desarrollos y ejecuciones concretas. El lenguaje crea realidades, no obstante, una exigencia ética está comprometida con develar la naturaleza de dicha realidad.

La comunidad académica e investigativa, podrá abordar de manera crítica y propositiva, los planteamientos que intentan conversar con los interrogantes surgidos de la inmersión en horizontes complejos y problemáticos vinculados al *Tabú* y la *Sacralidad*, en la elaboración consignada en este artículo, se incorpora algunos planteamientos de la química, para conversar con la menstruación. De igual manera, se precisan una serie de relatos colectivos de y en la comunidad como referentes y factores de protección de la niñez, de cara a la realidad vivida en el contexto de la pandemia agenciada por la COVID 19.

Como se podrá deducir, los pincelazos realizados en esta presentación, tienen un propósito concreto, animar a los diferentes sujetos sociales (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, comunidad en general) que se encuentran inmersos en el sector educativo, a compartir sus reacciones y posiciones de cara a las provocaciones que puedan surgir de la lectura detenida de esta producción.

De manera recurrente se extiende la invitación a Centros, Grupos, Investigadores y preocupados académicos a colaborar con la consolidación de esta Revista, que se moviliza en los contextos internacionales, nacionales y locales.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER LOS INDICADORES DE INCLUSIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CARMELO¹

PEDAGOGICAL STRATEGIES TO STRENGTHEN INCLUSION INDICATORS IN THE EL CARMELO EDUCATIONAL INSTITUTION

Luis Fernando Arroyo Cervera*
Patricia Fernanda Liscano Caldón**
Jefferson Granada Robles***

Recibido: Junio 17, 2022

Aceptado: Diciembre 2, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de Inglés, Institución Educativa Leticia Arango de Avendaño, Envigado, Colombia.
luisfernandoarroyocervera@gmail.com
0000-0002-1522-9938

** Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de Aula (Sociales) de la Institución Educativa El Carmelo, Colombia.
patriciafliscano@gmail.com
0000-0002-7263-2205

*** Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de Aula (Filosofía) de la Institución Educativa José Celestino Mutis, Colombia.
alegoriadela caverna5@gmail.com
0000-0003-0091-2838

Resumen: En la actualidad se hace necesaria la implementación de políticas inclusivas que permitan el libre acceso a educación de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas, con personal docente alta y medianamente capacitado para solventar dichas necesidades y así proponer, mediante prácticas educativas dinamizadoras, la generación de espacios de aprendizaje donde primen la diversidad, la creatividad y el respeto por la otredad; espacios donde se dignifique el ser para que el quehacer de estas comunidades, particularmente de aquellas en zonas rurales, se potencie y logre así conseguir la tan anhelada transformación social que se necesita en la región.

En este artículo presentamos una aproximación a un sistema de indicadores para la medición, evaluación, y resignificación de la inclusión en el Plan Educativo Institucional de la Institución Educativa El Carmelo en el municipio de La Plata en el departamento del Huila, orientado a maximizar las ya consolidadas prácticas pedagógicas incluyentes que se vienen llevando a cabo a lo largo de estos años. Se desglosarán los indicadores

1 La investigación que da origen al presente artículo se denomina: Estrategias pedagógicas para fortalecer los indicadores de inclusión en la Institución Educativa El Carmelo, y fue realizada en el ámbito de la Maestría en Educación en la Universidad Iberoamericana, del 19 de febrero de 2021 al 25 de abril de 2022.

Cómo citar este artículo:

Arroyo, L. F., Liscano, P. F. & Granada, R. J. (2023). Estrategias pedagógicas para fortalecer los indicadores de inclusión en la Institución Educativa El Carmelo. *Revista PACA 14*, pp. 17-34.

que permiten entender cada componente del índice y se dará una explicación certera sobre la situación de la institución en materia de estrategias, planes, herramientas, metodologías y demás, que estén subsanando la brecha educativa en la población con NEE a través de la implementación de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Finalmente, se corresponderán los objetivos específicos y el general con la discusión y las conclusiones, enunciando las posibles líneas investigativas que pueden surgir a partir de este trabajo de investigación.

Palabras clave: indicadores de inclusión, estrategias pedagógicas, prácticas inclusivas, currículo inclusivo, necesidades educativas especiales, estrategia pedagógica.

Abstract: Currently, it is necessary to implement inclusive policies that allow free access to quality education for children and young people with educational needs, with highly and moderately trained teaching staff to meet these needs and thus propose, through dynamic educational practices, the generation of learning spaces where diversity, creativity and respect for otherness prevail, spaces where being is dignified, so that the work of these communities, particularly those in rural areas, is enhanced and thus achieves the long-awaited social transformation that is needed in the region.

In this article we present an approach to a system of indicators for the measurement, evaluation, and resignification of inclusion in the Institutional Educational Plan of the El Carmelo Educational Institution in the municipality of La Plata in the department of Huila, aimed at maximizing the already consolidated inclusive pedagogical practices that have been carried out over the years. The indicators that allow understanding each component of the index will be broken down and an accurate explanation will be given about the situation of the institution in terms of strategies, plans, tools, methodologies, and others, which are correcting the educational gap in the population with special

educational needs (NEE) through the implementation of Individual Reasonable Adjustment Plans (PIAR) and Universal Learning Design (DUA). Finally, the specific and general objectives will correspond to the discussion and conclusions, stating the possible lines of investigation that may arise from this research work.

Keywords: inclusion indicators, pedagogical strategies, inclusive practices, inclusive curriculum, special educational needs, pedagogical strategy.

Introducción

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa El Carmelo, entidad de naturaleza oficial ubicada en la zona rural al suroccidente del municipio de La Plata, y tiene como objetivo diseñar una estrategia que transforme las prácticas pedagógicas en esta institución, fortaleciendo los indicadores de inclusión en el PEI, garantizando así lo demandado por el Decreto 1421 de 2017 en el marco de la educación inclusiva y la sentencia T-120 de 2019. El logro de este objetivo busca identificar necesidades educativas, caracterizar las diversas estrategias educativas de inclusión, diseñar una estrategia de inclusión para las necesidades educativas identificadas e informar a los miembros de la Institución Educativa El Carmelo las distintas necesidades educativas encontradas en la institución y la importancia de la futura implementación de la estrategia final.

En este caso particular, el trabajo se enfoca en las estrategias pedagógicas que ponen en práctica los docentes, y más específicamente aquellas tendientes a consolidar los procesos de inclusión delimitados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por este motivo, se extiende la invitación a lo que comenzó como una revisión documental y luego se transformó en una experiencia de aprendizaje cuyos actores fueron los docentes. Desarrollar estrategias incluyentes dentro y fuera del aula por parte del personal docente de las instituciones educativas se ha convertido en una labor cada vez más estructurada y tecnificada. Hoy en día se cuenta con instrumentos de apoyo, metodologías y dinámicas que, sin duda, ayudan al docente en su labor de generar ambientes de aprendizaje inclusivo para todos y todas. En concordancia con el Decreto 1421 de 2017, cuya disposición se anuncia como sigue: “Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo” se legaliza un derecho para esta población al que debieron tener desde siempre; en este sentido, Aizencang *et al.* (2016) habían afirmado que la atención educativa a las personas con diversidades:

“... debe estar enfocada a la eliminación de las barreras existentes para su desarrollo, aprendizaje y participación, a facilitar los ajustes y apoyos que requieran y garantizar el derecho a una educación inclusiva” (p. 6). Así, tanto en lo ‘legal’ como en el ‘deber ser’ hay un avance; lo importante es que lo que está escrito se ponga en marcha, sea realidad.

La Institución Educativa El Carmelo está situada “en la zona rural al occidente de la zona urbana del municipio de La Plata” (I.E. El Carmelo, 2020, p. 13). La sede principal queda en la vereda del mismo nombre y a una altitud de 1450 msnm; esta sede tiene otras ocho sedes situadas en las veredas de Fátima, Baja Cañada, Las Mercedes, Alto Cañada, El Cerrito, San Juan, Villa de Leyva y El Limón (I.E. El Carmelo, 2020). La oferta educativa es general, pues es la base de una educación inclusiva para todos, la cual permite que cada estudiante de una comunidad asista al establecimiento educativo más cercano a su residencia y estudie con pares de su misma edad, contando con las condiciones, ajustes y apoyos requeridos para aprender, desarrollarse y participar en el entorno educativo. La institución está conformada por 9 sedes ubicadas en la zona rural, ofrece educación en los niveles de preescolar, primaria, básica primaria y secundaria (I.E. El Carmelo, 2020).

Tabla 1
Población con diversidades educativas en la I.E. El Carmelo.

Número de estudiantes	Edades (años)	Población con Diversidades Educativas (DE)
562	5- 18	2%

Fuente: PEI institucional (I.E. El Carmelo, 2020; SIMAT, 2021).

Se atiende una población de 562 estudiantes que oscilan en edades de 5 a 18 años, con un 2% de población con diversidades educativas (DE) registrados en el Sistema de Matrículas (SIMAT, 2021), y en proceso de valoración y diagnóstico (ver Tabla 1). La economía del sector es netamente agrícola y las madres de familia en su gran mayoría son amas de casa dedicadas al cuidado del hogar, lo que hace que a los niños, niñas y adolescentes (NNA) con NEE quieran atenderlos y cuidarlos en casa. A través de sensibilización se ha logrado que los lleven a las diferentes sedes

de la Institución Educativa, pero se hace necesario evaluar y fortalecer los indicadores de inclusión plasmados en el PEI con el objetivo de garantizar una calidad de atención a dicha población. En la actualidad se cuenta con seis estudiantes con diversidades educativas dentro de la institución: dos niños con discapacidad visual, un niño con discapacidad auditiva, un niño con síndrome de Down y dos niños con discapacidad física-motriz (Figura 1).

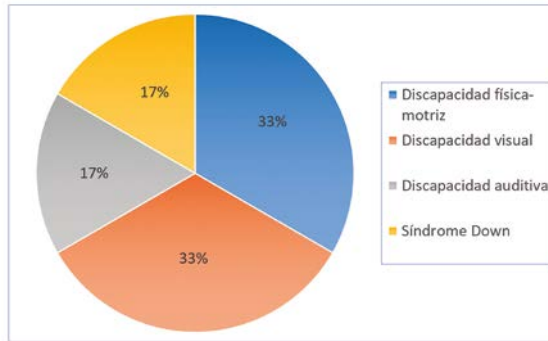


Figura 1. Discapacidades I.E. El Carmelo, año 2021.

Fuente: elaboración propia.

De aquí surge una cuestión en relación con lo que se está trabajando a partir de la inclusión, y no desde políticas institucionales que no puedan responder eficazmente a las necesidades educativas de un 2% de la comunidad con diversidades educativas y que, por ende, surjan incongruencias o alteraciones en el desarrollo de la investigación. Por lo anterior, este trabajo de investigación pretende el fortalecimiento de estrategias, cambios estructurales en el PEI y, a su vez, eliminar el miedo a la implementación de planes individualizados de ajustes razonables (Aizencang *et al.*, 2016). En consecuencia, esta investigación permite mejorar el índice de inclusión de las necesidades educativas especiales, no sólo en esta institución sino también en las demás entidades educativas de la región, fortaleciendo las habilidades y capacidades de cada individuo y mejorando su calidad de vida y la de su familia, como lo indica el MEN (2017).

Por lo anterior planteado, la pregunta de investigación se formuló así: ¿cuáles estrategias pedagógicas se pueden implementar para afianzar los indicadores de inclusión en el PEI de la Institución Educativa El Carmelo del municipio de La Plata, Huila?

Referentes teóricos

Con el fin de eliminar las brechas de género y la discriminación a niños con diversidades, Afkar *et al.* (2020), hacen referencia a la eliminación de las brechas de género y los problemas de discapacidad en la educación en Indonesia, y sugirieron acciones de política, así como trabajo analítico y operativo futuro para abordar estas diferencias. Siguiendo esta línea, Wodon *et al.* (2018) indican que son múltiples los factores que conducen a brechas de discapacidad en la educación. Los resultados indican señalan que una de las razones del abandono de la escuela es la falta de infraestructura adecuada para los niños con discapacidad; la detección de discapacidades en la escuela sigue siendo muy poco común.

En México, Ramírez y García (2019) reconocen la importancia de la inclusión por parte de los padres en la enseñanza de sus hijos, pero por falta de tiempo, como se evidencia en el estudio, no prestan la suficiente atención a esta responsabilidad, dejando el cuidado de estos a los docentes. Los profesionales de la educación saben que un ambiente inclusivo brinda las mismas oportunidades a todos los niños; y valoran que los padres comprendan la importancia de su apoyo para la generación de dicho espacio. En Chile, Franzani (2015) indica que los recursos para la inclusión deben ser guías flexibles con la participación de padres y un observador externo; las barreras que se divisan para la implementación de esta estrategia incluyen, entre otras, la ausencia de tiempo y espacio para la reflexión, baja colaboración y expectativa de participación de familias y estudiantes. Todo lo anterior dificulta el proceso de indagación y reflexión para llegar a una escuela inclusiva, lo cual hace necesario la revisión de políticas de la escuela para favorecer la participación, la reflexión y el diálogo. Acosta y Tagle (2020), al caracterizar el índice de inclusión en una institución educativa, indican la pertinencia de los instrumentos en la evaluación de las dimensiones del Índice y concluyen que la aplicación de instrumentos debe ser contextualizada. Villafuerte *et al.* (2015) determinan el índice de inclusión educativa de Booth y Ainscow (2000) en 30 centros educativos públicos y privados de la ciudad de Manta. Los resultados ratifican los avances en la dimensión política, y debilidades en la práctica y en la cultura de la educación inclusiva en esta ciudad.

Cedeño y Zambrano (2016) mencionan que el sistema educativo cuenta con opciones de escolarización que buscan dar cabida a los niños

diagnosticados con espectro autista, aunque en algunos casos la inclusión en el aula regular no se desarrolla acorde a sus necesidades, características y condiciones. Lastre *et al.* (2019) midieron y caracterizaron el Índice de inclusión en una institución pública. Los resultados indican: “una cultura con un sistema de valores muy débil; las políticas no se cumplen a cabalidad, existen comportamientos y barreras sociales de exclusión, poco fomento de la participación social, seguimiento académico y práctica inclusiva” (Lastres *et al.*, p. 1).

Ángel (2015) tiene como resultados el diseño de escenarios y la descripción de mejores situaciones desde la propuesta educativa bilingüe bicultural para la población sorda. Entre las debilidades se encuentran la falta de capacitación sobre la persona sorda y las necesidades comunicativas; dicho autor recomienda la organización curricular para la construcción de saberes, así como la promoción de la participación directa y efectiva de la comunidad de los sordos en el sistema educativo desde el PEI. Soto-Céspedes (2018) presenta los resultados obtenidos a partir de las cuatro áreas de gestión. En su investigación concluye que las áreas de gestión tuvieron valores positivos que señalan los esfuerzos y acciones tomadas orientadas a la educación inclusiva.

El primer referente teórico es el de estrategia pedagógica, la cual depende del tiempo pasado, presente y futuro, y se define como:

“La concepción teórico-práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y el desarrollo de la personalidad de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar” (Sierra, 2007, p. 19).

La estrategia pedagógica presenta como componentes o fases, la orientación, la implicación, la formulación, la planificación, la ejecución y el control (Sierra, 2007). Los docentes deben evitar caer o continuar en el error de realizar el quehacer sin auto-reflexión continua, que permita hallar un cambio o fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde su singularidad. Las estrategias deben diferenciarse de las estrategias didácticas, puesto que buscan mejorar el aprendizaje y formación de los estudiantes en busca de un resultado en un tiempo y un espacio.

La perspectiva sobre la cual se basa esta investigación define las acciones inclusivas, como “todas las acciones de promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación que realiza la institución desde la gestión, para atender con calidad y equidad, las necesidades en el aprendizaje, la participación y la convivencia de su comunidad educativa” (MEN, 2016, p. 14).

Hay que tener en cuenta que, como lo mencionan Booth & Ainscow (2000), el índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Estos índices ayudan a la creación de estrategias que propendan porque todos los estudiantes, sin importar las diferentes habilidades excepcionales, puedan formar parte activa de la vida de la escuela. De igual manera, fortalece la visión inclusiva que se tenga en la institución por parte de todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje, tales como padres de familia, estudiantes y maestros en todas las dimensiones, cultural, política y prácticas inclusivas. Tal es el caso de Medina (2013), quien en la tesis “Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva”, enfatiza en:

24

... “La importancia del respeto a la diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de las aulas regulares, porque el proceso de inclusión no se agota con la llegada del estudiante a la institución; por el contrario, es allí donde realmente el proceso inicia”... (p. 6).

Los indicadores de inclusión se definen como representaciones de “una declaración de ‘aspiraciones’ con las que se compara la situación existente en la escuela a fin de establecer determinadas prioridades de desarrollo” (Booth y Ainscow, 2000, p. 20). Mediante los indicadores de inclusión se puede obtener el índice de inclusión institucional (MEN, 2016). Los indicadores de inclusión se definen para esta investigación como un conjunto de herramientas para clarificar y definir, de forma más precisa, objetivos e impactos. Son medidas verificables de cambio o resultado diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso con respecto a metas establecidas. En los estudios locales se instaura una tendencia de educación inclusiva que se relaciona con la investigación de los apoyos específicos y diferenciales para la presencia, pertinencia y permanencia educativas Sentencia T-120 de Corte Constitucional (2019). En la comparación entre las investigaciones

internacionales y nacionales hay dos tendencias; en la primera se analizan los resultados desde las dimensiones que proponen Booth y Ainscow (2002): elaborar políticas inclusivas, desarrollar prácticas inclusivas y crear culturas inclusivas; la segunda se orienta por las especificaciones de la Guía 34 del MEN que establece las categorías a partir de las gestiones institucionales propia del PEI.

Metodología

La presente investigación se desarrolló en el marco de un enfoque mixto. La población muestra la constituyeron un grupo de 24 docentes, quienes atienden a 562 estudiantes, de los cuales seis presentan diversidades educativas diagnosticadas (Figura 1). Para esta investigación las categorías fueron: estrategias pedagógicas, indicadores de inclusión, institución educativa, Proyecto Educativo Institucional. El procedimiento siguió las fases de caracterización de la población, diseño, validación y aplicación de instrumentos, categorización y triangulación de datos, comparación de resultados con los objetivos propuestos y elaboración de documento final. Las técnicas utilizadas fueron la revisión documental, para este caso se hace el análisis del PEI de la I.E. El Carmelo (La Plata, Huila); la encuesta, la cual se basó en el Cuestionario 1 Índice de inclusión dirigido a “docentes, directivos docentes y personal auxiliar administrativo” (MEN, 2016, p. 31). El instrumento es un cuestionario estructurado con base en cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y de la comunidad. En total el cuestionario de índice de inclusión se compone de cuatro áreas, 19 procesos, 74 componentes y 74 descriptores para la encuesta a docentes y directivos docentes. Como tercera técnica se utilizó la entrevista, la cual se diseñó semiestructurada y siguió las categorías de análisis según los objetivos planteados: identificación de diversidades educativas, orientaciones del psico-orientador, estrategias pedagógicas, y adecuaciones curriculares.

Resultados

Desde el PEI se evidencia que las acciones implementadas son evaluadas y, por tanto, consideradas cada año en la contextualización para permitir la inclusión pertinente de estudiantes con NEE cuya identificación inicial la realiza el Comité de Convivencia Escolar. La Institución Educativa El Carmelo logra una buena gestión en la elaboración de los planes de mejoramiento, los cuales quedan a la espera para su puesta en marcha

por los entes gubernamentales. En este sentido, la institución logra la implementación adecuada de estrategias inclusivas, vistos los resultados desde los logros departamentales.

Los indicadores que están siendo fortalecidos por las estrategias pedagógicas que se están poniendo en marcha son la adaptación curricular y la actualización de los programas inclusivos; los métodos de evaluación; el apoyo a estudiantes con NEE; y la accesibilidad a la educación desde la gestión a la comunidad, sin que haya distinción de raza, etnia u orientación sexual. En estos indicadores se incluye el gran indicador de la inclusión social y educativa, que para esta investigación se midió mediante el Índice de inclusión. Cada uno de los indicadores identificados hace parte, el primero de la gestión directiva y a la comunidad; el segundo igualmente de la gestión directiva, y de la política de inclusión institucional; el tercer indicador, de la gestión directiva y académica; el cuarto indicador atraviesa todo el PEI; el quinto indicador en las políticas de inclusión, en la gestión directiva y académica; el sexto indicador, de la gestión a la comunidad. De los casos considerados se derivan algunos indicadores que se consideran en la identificación y caracterización de la población por parte de los docentes de aula y que también se incluyen en el PIAR como herramienta metodológica descrita en la política de inclusión del PEI desde la gestión directiva y a la comunidad; ellos son: el tipo, método y resultados de participación aplicados para integrar al estudiante NEE a la clase; las causas y origen de la dificultad que lo hace un estudiante con NEE; la estrategia y la justificación para orientar el aprendizaje.

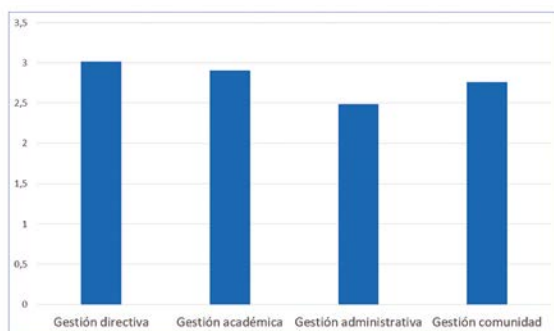


Figura 2. Índice de inclusión por área de gestión.

Los indicadores resultados de la encuesta con mejor puntaje para la gestión directiva son el direccionamiento estratégico, el horizonte

institucional, y el clima escolar. En la gestión académica los mejores resultados los obtienen los componentes de relación pedagógica entre docente y estudiante. La gestión administrativa tuvo los menores resultados en comparación con las otras gestiones (Figura 2); el mejor promedio lo obtiene el proceso de talento humano y el apoyo a la gestión académica; esto coincide con los resultados del análisis documental y de las entrevistas a docentes, por cuanto una de las mayores preocupaciones es la de suplir la carencia de docentes de apoyo, por lo cual se busca por diferentes estrategias de suplir su función para llevar a buen término la elaboración del PIAR y la gestión para el desarrollo de los planes de mejoramiento. En la encuesta la gestión a la comunidad, los procesos con mejores puntajes fueron justamente el de accesibilidad y participación y convivencia, resultados que coinciden con lo analizado en el PEI y las entrevistas a docentes de aula.

Discusión

En este análisis se perfila la implementación de la educación inclusiva desde la discapacidad, con base en el índice con la elaboración de políticas inclusivas, el desarrollo de prácticas inclusivas a partir de la academia (PIAR, DUA); para proyectarse hacia la creación de culturas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002). En el enfoque de Correa *et al.* (2008), el índice se mide con base en las gestiones directiva, académica, administrativa y de la comunidad, que coinciden con los componentes de la gestión del PEI. En el análisis del texto la gestión directiva, académica y de la comunidad son las gestiones desde la cuales se comienza con la introducción de la educación inclusiva desde la discapacidad.

Para los docentes la investigación de Soto-Sonera (2018) obtiene un índice de inclusión entre 2.8 y 3.4.49, indicando que en las cuatro áreas de gestión “los esfuerzos y las acciones inclusivas están encaminados a la búsqueda de una verdadera inclusión”. Para esta investigación se obtiene un índice de inclusión global de 2,79, con un coeficiente del 39%, entre el intervalo de 2.0 al 2.79, lo cual indica que hace falta continuidad en su desarrollo y evaluación, así como su articulación con la gestión de la institución; también significa que hace falta el desarrollo de una cultura institucional “caracterizada por buenas prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo, la pertenencia a redes de apoyo”, así como la articulación del plan de desarrollo institucional con la entidad territorial (Correa *et al.*, 2008,

p. 55). En Lastre *et al.* (2019) se miden las tres variables propuestas en Booth y Ainscow (2000): cultura, política y práctica inclusiva; la primera dimensión es la de mayor debilidad en la institución educativa; la segunda, a pesar de que se comprende en marco legal y normativo teóricamente, promueve medianamente la inclusión y la participación social. En esta investigación desde el análisis cualitativo, la política es la dimensión de mayor fortaleza.

Conclusiones

Las principales necesidades educativas identificadas son la existencia de estrategias que aún están como potencialidades a desarrollar, o como políticas a poner en marcha; la falta del apoyo permanente por parte de la Secretaría de Educación Municipal para la orientación y desarrollo de los procesos de inclusión en su fase de diagnóstico y seguimiento desde la salud; y la necesaria acción de presentar los PIAR ante la comisión de evaluación y promoción.

Las diferentes técnicas de investigación y el análisis de resultados logran la identificación de las principales estrategias pedagógicas en tanto acciones de educación inclusiva, que los docentes directivos, los docentes de aula, los docentes de apoyo y el docente orientador están implementando desde las diferentes gestiones institucionales para el avance en su proceso de inclusión educativa desde las NEE. Estas estrategias se reflejan en los resultados de los indicadores de inclusión, en los cuales se destacan la gestión directiva y el diseño de planes de área, planeaciones pedagógicas, así como de estrategias didácticas que implementan los docentes para lograr que los estudiantes con NEE tengan acceso al aprendizaje, al conocimiento y a la participación institucional. Los resultados de la encuesta indican que “en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa” (MEN, 2006, p. 28).

La estrategia de inclusión diseñada para las necesidades educativas identificadas se centra en la promoción de la aceptación de la diversidad de capacidades o habilidades múltiples de los estudiantes desde los contenidos procedimentales (saber hacer) desde maneras de afrontar los problemas; y actitudinales (ser), desde los valores que hacen parte de los componentes cognitivos.

Se presentan los resultados a los miembros de la Institución Educativa El Carmelo desde las distintas necesidades educativas encontradas en la institución, haciendo énfasis en la importancia de la implementación de esta estrategia para el fortalecimiento de las prácticas docentes frente a esta población, la cual tuvo un impacto positivo de la educación inclusiva, con la participación de la comunidad, en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con diversidades educativas.

Referencias Bibliográficas

- Acedo, C. (Ed). (2008). *Dossier: Educación Inclusiva*. En: Ainscow y Miles. Por una educación para todos que sea inclusiva ¿hacia dónde vamos ahora?, (p. 1994).
- Acosta M., M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Filosofía de la religión y educación*, (24). <https://doi.org/10.17163/soph.n24.2018.06>
- Acosta N., A. G., & Tagle G., E. A. (2020). *Caracterización del Índice de Inclusión en la Institución "Esteban Cordero Borrero"* (Bachelor's tesis, Universidad de Guayaquil-Facultad de Ciencias Psicológicas).
- Afkar, R., Yarrow, N., Surbakti, S., & Cooper, R. (2020). *Inclusion in Indonesia's Education Sector: A Subnational Review of Gender Gaps and Children with Disabilities*. World Bank Group, Education Global Practice. Washington, USA. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9282>
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, pp. 19-36. https://www.izenpe.com/s15-4812/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf#page=17
- Aizencang, N; Arrué C y Bendersky B. (2016). *Diversidad y construcción de aprendizajes: hacia una escuela inclusiva*. En: Valdez, D. (comp) (2016). *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Alfaro, C., & Gómez, J. (2016). Un sistema de indicadores para la medición, evaluación, innovación y participación orientado a la Administración Pública. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 4(2). <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v4i2.124>
- Barrera Carreño, C. A. (2014). *Ruta metodológica para el fortalecimiento del proceso de educación inclusiva del Colegio Juana Escobar IED, mediante la aplicación del índice de inclusión*.
- Bojorque, Eliana. (1999). *Educación Especial*. Universidad-Verdad, Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. En T. Booth, & M. Ainscow, Índice de

inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (p. 130). Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI), Bristol UK 2000. Recuperado de http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

- Cedeño D., J. W., & Zambrano G., D. C. (2016). *Recomendaciones desde la gestión escolar para la inclusión de los niños y niñas con autismo moderado en el aula regular del nivel preescolar* (trabajo de grado, especialización, Universidad del Tolima). Ibagué, Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1703>.
- Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). Ley General de Educación. www.mineducacion.gov.co. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Código de Infancia y Adolescencia. www.icbf.gov.co. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Conill, J. (2010). La alteridad recíproca y la experiencia de reconocimiento. *Investigaciones fenomenológicas*, 2. https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.02/pdf/04_CONILL.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Arts. 13, 47, 67, 13. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Correa A., J. I.; Bedoya S., M. M.; Ramírez C., H.; Begué L., A. L.; Agudelo L, A.; Gaviria M., P.; Velandia B., M.; Piedrahita P., M. E.; Giraldo N., C. I.; Úsuga G., L. E.; Miranda F., R. E.; Vélez L., L.; Zuluaga V., C. M.; Restrepo R., N. (2008). *Guía y Herramienta. Educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Ministerio de Educación Nacional, Medellín, Colombia. <https://www.soachaeducativa.edu.co/phocadownloadpap/estudiantes-discapacidad/GuiaYHerramientaDeInclusion.pdf>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-120 del 2019, M.P. Antonio José Lizarazo Ocampo, y Magistradas Gloria Stella Ortiz Delgado y Cristina Pardo Schlesinger; 18 de marzo de 2019.
- Cruz R., D. C. (2019). Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila – Colombia. *Revista PACA*, (9), pp. 111-127. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2477>
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien; Tailandia, 5 - 9 de marzo de 1990.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017. D. O. No. 50340.
- Echeita S., G. y Ainscow, M. (Ed.). (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

- Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. *Liberabit*, 23(1), pp. 39-56. doi: 10.24265/Liberabit. 2017.v23n1.03
- Franzani Cabanillas, J. P. (2015). *Barreras y recursos para el desarrollo de un proceso autoevaluativo orientado a la inclusión educativa guiado por el índice de inclusión en una escuela municipal de la Región Metropolitana*.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2018). *Índice de inclusión para educación superior (INES)*. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá, Colombia. https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/articles-357277_recurso_1.pdf
- Gamboa, M.; García S., Y.; Beltrán A., M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. En: *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), pp. 101-128. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1162/1372>
- Granados, J. S. (2018). *La educación inclusiva, una estrategia de transformación social*. En J. S. Granados., *La educación inclusiva, una estrategia de transformación social*. (p. 294). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de: <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1201/Educaci%F3n%20inclusiva.pdf?sequence=3>
- Guelmes Valdés, E. L., & Nieto Almeida, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 7(2). pp. 23-29. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Guía 12. *Necesidades Educativas Especiales – NEE – MEN 2006*. <https://profesorhector2020.files.wordpress.com/2018/02/guia-nc2b0-12-necesidades-educativas-especiales-nee.pdf>
- Hernández S., R.; Fernández C., C. & Baptista L, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª ed. McGraw Hill, México D.F., México. Elosopanda.com
- Holguín, J. V., Bravo, S., & Joza, K. C. *Análisis Comparativo del Índice de Inclusión Educativa en las Escuelas de educación básica de la ciudad de Manta*.
- IBM (2021). *Producto de Estadística y Solución de Servicio (SPSS)*. Madrid, España. <https://www.ibm.com/es-es/analytics/spss-statistics-software>
- Institución Educativa El Carmelo (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Marco General del PEI. Institución Educativa El Carmelo. La Plata Huila. https://drive.google.com/file/d/1-xqeXpGWehGTP_WkWFX1Od5NP9o-HfIP/view
- Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (editors) (2009). *Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf

- Lastre, K. S., Anaya, F., & Martínez, L. E. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista Espacios*, 40(33). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/19403316.html>
- López C., L. J. & Cubillos M., C. J. (2020). *La inclusión educativa de la población sorda en Colombia, estado actual y aportes desde la implementación del índice de inclusión* (Trabajo de grado, Especialización). Repositorio institucional Uniclaletiana. <https://repositorio.uniclaletiana.edu.co/jspui/handle/20.500.12912/1624>
- Márquez R., J. E. (2010). *Herramienta de gestión educativa*. Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Pinilla, P., Roa, R., Ochoa, S., Morales, M., & Pinilla, A. (2013). *Índice de Educación Inicial Inclusiva (Include). Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Medina R., I. (2013). *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva* (trabajo de grado magister, Universidad del Tolima). Ibagué, Tolima. <https://core.ac.uk/download/pdf/51067997.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Índice de inclusión. Programa de educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Revolución Educativa Colombia Aprende, 42. Recuperado de https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/06/INCLUSI%C3%93N-COLOMBIA-APRENDE-articles-320693_Pdf_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Guía No. 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Murillo Q., F. W. (2021). *Estrategia de marketing orientada a incrementar la demanda del alumnado en la unidad educativa mis primeros pasos año 2021* (Trabajo de titulación, Universidad de Guayaquil). Guayaquil, Ecuador. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/56971>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [equidadmujer.gov.co](http://www.equidadmujer.gov.co). Recuperado de <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/NormativaNacional/Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20Derechos%20Humanos%20de%201948.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. www.un.org. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Unesco, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Educación 2030*. París, Francia.

- https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Peñas-Felizola, A. H., & Cárdenas-Sierra, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), pp. 62-84.
- Perdomo, M. M. R., Puentes, J. A. R., Yara, M. A. G., Gallego, A. L. M., & Neiva, H. *Caracterización de apoyos pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de los municipios no certificados, adscritas a la Secretaría del Departamento del Huila*.
- Pineda R., A. D. R., Felicetti, V. L., Nalin, J. A., & Silva, G. B. (2019). Perspectivas emergentes en investigación educativa. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 12(30), pp. 155-170. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i30.10681>
- Rivas T., L. A. (Ed.) (2015). *Capítulo 6. La definición de variables o categorías de análisis*, en: ¿Cómo hacer una tesis? DOI: 10.13140/RG.2.1.3446.6644
- Romero B., G. M. (2017). *Plan de mejoramiento en el sistema de evaluación de los niños y niñas con diferencias educativas individuales del Gimnasio Moderno San Sebastián* (Trabajo de grado, Universidad de la Sabana). Chía, Cundinamarca. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29920>
- Rubiano H., J. (2018). *Estrategia de gestión educativa para la inclusión de población con discapacidad en formación laboral inicial de la Institución Educativa Técnica Sumapaz* (Melgar, Tolima) (Trabajo de grado magister, Universidad del Tolima). Ibagué Tolima. <http://45.71.7.21/handle/001/2560>
- Ruiz, A. J. R., Sánchez, L. X. G., & de Tecámac, E. N. *Diseño de una propuesta de índice de inclusión basado en los ambientes inclusivos atendiendo a la diversidad*.
- Sánchez, C. (19 de febrero de 2020). *Citar leyes y documentos legales – Referencia Bibliográfica*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/referencias/citar-leyes-documentos-legales/>
- Serna, H. A. (2017). *La educación para estudiantes sordos desde el direccionamiento del proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento en la Institución Educativa Juan N. Cadavid del municipio de Itagüí*.
- Sierra S., R. A. (2007). La estrategia pedagógica. *Sus predictores de adecuación. Varona*, (45). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635565004>
- SIMAT (2021). *Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media*. <https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>
- Soto - Céspedes, J. C. (2020). Índice de inclusión en una Institución Educativa de la ciudad de Cúcuta. *Revista Científica Signos Fónicos*, 4(1). <https://doi.org/10.24054/24221716.v1.n1.2018.700>

- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Unesco. (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Valenzuela, B., Guillén, M. y Campa, R. (2015). *Inclusión educativa, una aproximación a sus condiciones en educación básica en el estado de Sonora*. Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. Recuperado de la base de datos E-libro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706749>
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), pp. 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Wodon, Q., Male, C., Montenegro, C., & Nayihouba, A. (2018). *The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa*. The Price of Exclusion: Disability and Education. World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/31005>

MIRADA AL ENFOQUE PEDAGÓGICO Y CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA. UN ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

A LOOK AT THE PEDAGOGICAL APPROACH AND
QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA A
STUDY AT THE SURCOLOMBIANA UNIVERSITY

Rodrigo Castañeda Mogollón*

Recibido: Mayo 5, 2022

Aceptado: Enero 24, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Estudiante de doctorado RUDECOLOMBIA de la Universidad del Tolima. Catedrático de la Universidad del Tolima.
rcastanedam@ut.edu.co
0000-0003-4496-7566

Cómo citar este artículo:

Castañeda, R. (2023). Mirada al enfoque pedagógico y calidad de educación superior colombiana. Un estudio en la Universidad Surcolombiana. *Revista PACA* 14, pp. 35-48.

Resumen: En el año 2020¹ se inicia la ejecución de un proyecto de investigación titulado “Incidencia del Modelo Pedagógico en la Calidad de la Educación Superior en Colombia” en un grupo de profesores investigadores de algunas universidades del país. El grupo Red de Investigadores en Pedagogía y Didáctica del Lenguaje y Literatura de la Universidad del Tolima participó en dicho estudio en convenio con la Universidad Santo Tomás, liderados por el Maestro Luis Alfonso Ramírez Peña. En Bogotá las universidades involucradas fueron la Universidad Santo Tomás, Pedagógica Nacional, Juan N. Corpas y San Buenaventura; en Ibagué, en las universidades de Ibagué y del Tolima; y en Neiva, la Universidad Surcolombiana. En este informe de la fase final de la investigación, entre los interrogantes abordados, en síntesis, se encuentra la pregunta ¿Cuál es el estado de la calidad de la educación superior en Colombia que le permita responder adecuadamente a las necesidades de las culturas y organizaciones sociales, profundamente cambiantes e inciertas, del siglo XXI?

1 Esta investigación contó con el apoyo del convenio entre la Universidad del Tolima y la Universidad Santo Tomás inscrito en la oficina de Investigaciones de la Universidad del Tolima con código interno No. 190120.

Se encontró en la Universidad Surcolombiana, como en otras universidades abordadas, que los requerimientos del Consejo Nacional de Acreditación en Colombia (CNA) se reducen a los paradigmas del pasado, donde el maestro es el poseedor de los conocimientos y el estudiante asume su transferencia y tránsito en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: CNA, calidad de la educación superior, globalización, sociedad y currículo.

Abstract: In 2020, the execution of a research project entitled "Incidence of the Pedagogical Model on the Quality of Higher Education in Colombia" begins in a group of research professors from some universities in the country. The group Network of Researchers in Pedagogy and Didactics of Language and Literature of the University of Tolima participated in said study in agreement with the Santo Tomás University led by Master Luis Alfonso Ramírez Peña. In Bogotá, the universities involved were the Santo Tomás University, Pedagógica Nacional, Juan N. Corpas and San Buenaventura; in Ibagué, the University of Ibagué and Tolima University; in Neiva, the Surcolombiana University. In this report of the final phase of the investigation, among the questions addressed, in summary, is the question: What is the state of the quality of higher education in Colombia that allows it to adequately respond to the needs of cultures and organizations profoundly changing and uncertain social conditions of the 21st century? found at Surcolombiana, as in other universities addressed, that the requirements of the National Accreditation Commission in Colombia (CNA) are reduced to the paradigms of the past where the teacher is the possessor of knowledge and the student assumes its transfer and transit in the learning processes.

36

Keywords: CNA, quality of higher education, globalization, society and curriculum.

Introducción

Este estudio tuvo por objetivo general justificar la pertinencia de los enfoques pedagógicos en la calidad de la educación superior en Colombia, estableciendo el interés que subsiste en la focalización hacia la transferencia de conocimientos y adquisición de competencias para el hacer en una determinada profesión. En palabras de Martín-Calvo (2018) esta es una "Concepción en la que subyace la convicción neoliberal de que la tarea central de las instituciones no es la educación, sino la capacitación de los jóvenes para desempeños de aplicación inmediata o competencias. A lo que agrega: "Formulación que elimina de las prácticas educativas la formación crítica y creativa, porque reduce las competencias

a procedimientos automatizados” (p. 6). En otras palabras, el autor infiere que estos razonamientos económicos obedecen a resultados que apuntan a la calidad como rendimiento.

El estudio acogió la tesis propuesta por el Maestro Luis Alfonso Ramírez Peña en el proyecto que sostiene que “la calidad de la educación superior actual, específicamente en Colombia, está en crisis porque no tiene claro cómo ajustar y enfatizar en los factores que le garanticen las transformaciones necesarias; y, desde el enfoque pedagógico, articularse a los cambiantes impulsos de la cultura globalizada y las necesidades económicas y culturales locales”. De otro lado, se abordó la pregunta: “¿Cuál es el concepto de calidad de la educación que se aplica por parte de las universidades y cuáles son los programas orientados a su mejoramiento?”

Se creía que era normal que los saberes fueran escogidos, determinados y administrados de acuerdo con los niveles de formación establecidos por el sistema educativo. Ahora, sostiene Dietz (2021) que, en lo educativo, hay que comprender quiénes están a cargo de la definición de contenidos y formas educativas, quiénes como actores participan y qué saberes se incorporan en los procesos de formación. La tarea, sostiene el autor, está en visibilizar desigualdades históricamente construidas. De ahí que se hace necesario transformar contenidos y métodos de aprendizaje, evaluación y enseñanza. Así, pues, detectar maneras de violencia, aparentemente poco comunes, que brotan desde hace ya tiempo en el nuevo orden en que se ha metido el mundo, como signos de la otra cultura que agobia a la Sociedad del Cansancio (Chul-Han, 2012); como por ejemplo, en esto que va de este siglo en que todo se mide con el rendimiento que produce depresivos y fracasados, incluso de quienes no lo somos, pero lo creemos sentir al ver tanto mundo correr a cada momento en una pantalla. Así que nos han vendido la idea a un alto costo de que lo normal es la vida normal, lo consuetudinario y, peor aún, de que la mejor forma de progresar depende del éxito de cada uno. Pues se promueve una formación de la excelencia medida en pruebas nacionales e internacionales, la mano de obra calificada barata como la reproducción de una sociedad inmóvil.

Para Sacristán (2013) se debe mostrar la capacidad necesaria para trasladar a las aulas los cambios en las formas de acercarse al saber, los resultados deben ser alcanzados en términos de calidad de los procesos con que se enfrenta quien aprende. Para el autor es importante que el

sello de identidad se refleje a través de la enseñanza puesta en acción. En otras palabras, se están estandarizando currículos y profesiones para los modos de vida universalizados en el mercado, en la “cultura de la innovación” y en el capitalismo cognitivo.

Referentes teóricos

“Nadie tiene la respuesta a los desafíos del texto” (Mélich, 2019, 199).

La multiplicidad de textos y discursos sobre conceptos como educación, formación, calidad de educación, resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza, entre otros, complejizan el ámbito educativo, sobre todo si se conciben en los procesos actuales del neoliberalismo, la globalización y el ordenamiento mundial del capitalismo. Abordemos brevemente algunos planteamientos en torno a este fenómeno.

Mélich (2019) encara los sucesos formativos desde la confrontación de la lectura de textos y sus autores, a los que él llama venerables (clásicos que producen incertidumbres en la finitud del ser humano), y su incidencia en la educación. Así, se interroga: “¿cómo pensar una educación que sitúe en su centro la lectura como forma de vida?” (p. 264). Por ello habla de una gramática de la vida en donde nos heredan un mundo interpretado, pero también una biblioteca que nos muestra que el mundo está por interpretar. Entonces, Mélich (2019) piensa que “leer es atreverse a enfrentarse a algo extraño,” (p. 122): porque “abre un horizonte de perplejidad” (p. 31) en donde la interpretación del autor estando ahí, no es la más importante; “La verdad está en el lector”, “cada lectura es una resonancia, y en todas las resonancias también hay disonancias” (p. 31). Es el ser de la lectura a lo que le teme la pedagogía moderna. Ese ser que debe estar desenmarañado en el aula de hoy.

Por otra parte, aclara el filósofo español que “sabiduría no es equivalente a conocimiento”. Explica que este se sujeta a clasificar, ordenar, “reduce su complejidad; la sabiduría no puede eludir la inquietud de lo que se piensa [...]. Toda sabiduría es una tentativa” (Mélich, 2019, 33). “No hay pensamiento sin lectura” (p. 95), porque ya otros han dicho que “saber de memoria no es saber” (p. 96), porque el profesor, como decía Mountain (en Mélich, 2019, 96), “que no le enseñe tanto las historias como a juzgarlas”. De manera que, para Mélich (2019, 148) Nietzsche

cobra todo sentido: “si Dios ha muerto, entonces no hay hechos, solo interpretaciones”. Que en el aula muera también el silencio.

En este sentido, ahora veamos cómo Ramírez Peña (2020) encara el diálogo pedagógico en aspectos de lectura, escritura, calidad de la educación, entre otros aspectos. Es de aclarar que actualmente se proponen las pedagogías dialógicas como las recomendadas para tomar decisiones en lo educativo, en las interacciones sociales, en la apropiación de conocimientos como en el trazo de resultados en los territorios. De esta manera Ramírez Peña considera que:

la educación se reduce a la transmisión de información, que en la práctica es descartar la formación integral y la responsabilidad del maestro, para asignarle toda la capacidad del estudiante en el aprendizaje, en la búsqueda de información y su aplicación (p. 12).

Pues, evidencia Ramírez Peña (2020) que la calidad de la educación también está tocada por los problemas de comunicación entre el estudiante y el profesor.

Continuando con este punto, esta nueva concepción del lenguaje y la comunicación se alinea con las TIC en el sentido de que son útiles para concebir una educación dialogada (que ahora no lo es en la relación maestro-estudiante-conocimiento), pues Ramírez las ve como “instrumentos mediadores y facilitadores de pedagogías interactivas y de búsqueda de conocimientos, de establecimiento de relaciones personales” (p. 242) que hay que aprender a usar para que no se conviertan en insumos de manipulación, control y dominio.

Por otra parte, con respecto al punto de agenciamiento en el diálogo, la comunicación y el discurso, veamos someramente la perspectiva de este vocablo en De Livera (2020), quien lo examina en una perspectiva cercana a la de Ramírez (2020). El segundo lo piensa como “principio promotor de su propia liberación”, del yo (p. 228); porque se proyecta y pronuncia socialmente, es actor de su propia búsqueda y en la construcción de conocimiento, de su ser y sentir. El primero la explicita en el ethos del sujeto de la siguiente manera: distingue entre “subjetividad” y “subjetividad”. Así, para estos vocablos De Livera (2020) se acerca a Heidegger (en De Livera 2020, 168) quien definía el primero como “una

sustancia, un constituyente, existente por sí mismo, estable y permanente de la realidad física”. Para el segundo término, el filósofo alemán, lo definía como “un modo de subjetividad” (p. 169). En consecuencia, De Livera (2020) sostiene que:

[...] el reconocimiento de lo que podría llamarse una “persona, otra persona, es en efecto aquello que permite pasar de la percepción de actos llevados a cabo por x como *actos de palabra* a la percepción de x como *sujeto agente* de estos actos, en consecuencia como sujeto hablante, y entonces como *sujeto pensante* y viviente como yo, a saber: la capacidad de entender, de *atribuir* a otros seres una certeza sub-jetiva supuesta (hipotética) de percibirse ellos mismos como los sustratos [...] de sus actos (p. 226).

Ahora, veamos algunas consideraciones sobre calidad de la educación superior.

Para Villanueva-Vásquez (2020), el término calidad por provenir del mundo empresarial y competitivo (que aquí reconocemos como neoliberalismo), en el campo educativo se asume de manera pluridimensional y subjetiva, ya que “cada institución o empresa debe establecer lineamientos de calidad sobre los cuales evalúa la calidad de su producto o servicio [...] revisando su eficacia y eficiencia de manera competitiva por sus costos y el desempeño de sus egresados” (p. 6). En este orden de ideas, revisa el autor una serie de conceptualizaciones del vocablo calidad educativa que enarbola unos enunciados propios del mundo mercantil y consumista en que se encuentra sumida la visión de la educación superior en el mundo capitalista tales como: “la calidad en el servicio se puede entender como la diferencia que establece el consumidor [...]” (p. 3); “[...] -el así llamado producto educativo- el cual es representado por la suma de los conocimientos por un estudiante, [...]” (p. 3); “[...] la calidad de la educación es un conjunto de características de un programa de estudio y de su proveedor a través del cual se cumplen las expectativas y los estándares y requisitos admitidos en el mercado” (p. 4); en esta misma línea, continúa el autor resaltando que los estudiantes estudian “para satisfacer sus autoestimas y desarrollar en ellos todas las capacidades esenciales para ser una persona altamente competitiva” (p. 4); “[...] la calidad universitaria está asociada [...] a la formación corporativa y contribuir a la productividad” (p. 5). Además, hay otros enunciados en la revisión conceptual sobre la calidad de la educación en torno a la relación

entre calidad y profesorado. De todas maneras, se observa a partir de esta revisión conceptual que la inclinación por definir el sentido que alcanza el enunciado “calidad de la educación superior” desborda una orientación y alineación con el mundo desarrollista de la globalización y el neoliberalismo en que se enfrasca la educación superior actualmente.

Deseo subrayar que, en cuanto a los enunciados que desarrollan la infinidad de definiciones que hay en torno a lo que se refiere a la calidad de la educación superior en Colombia, Batanelo-García (2017) sostiene que en su tesis doctoral sobre el asunto realizó un “ejercicio de pensamiento y escritura que, sin pretender teorizar, cuestiona las formas dominantes y repetitivas a partir de los enunciados acerca de la calidad de la educación superior, [...]” (p. 26). De este modo, la autora señala que la posición crítica asumida allí la llevó a cuestionar “la formación de sujetos determinados, controlados, reglados, corregidos, premiados, gratificados y sancionados por los intereses del mercado” (p. 27). Es la visión mercantilizada que sugieren los documentos asumidos en la presente investigación en la Universidad Surcolombiana

Finalmente, anexemos en forma corta, la postura de Ricoeur (2002) en cuanto a lo expresado aquí, en relación con el texto, el lenguaje, la lectura, la einterpretación y, por supuesto, a la acción como acto comunicativo. Por ello, el autor parte de la premisa de que todo acto de interpretación está precedido por la comprensión y la explicación, campo de la hermenéutica: “[...] la relación de explicar y comprender contribuye al desarrollo contemporáneo de la hermenéutica” (p. 25-26). Para el autor así es como se desencadena un conflicto de interpretaciones de un texto que la escritura le otorga: “Gracias a la escritura, el discurso adquiere una triple autonomía semántica: respecto de la intención del hablante, de la recepción del público primitivo, y de las circunstancias económicas, sociales y culturales de su producción” (p. 33).

Por otra parte, sumamos el aporte de Ramírez Peña (2008) a este enfoque hermenéutico textual desde las tres lecturas propuestas, a saber: primero, una lectura comprensiva en la búsqueda de sentido de las voces que enuncian el texto en la intención del autor; luego, una lectura analítica que encuentre las diferentes voces convocadas en el texto y su complejidad en el acercamiento con otros textos y autores que el interlocutor quiera representar a partir de enunciados significativos de la

narración; y, finalmente, una lectura crítica que parta de los entramados anteriores para hacer algunas consideraciones a manera de voz propia entre las tensiones de los enunciados propuestos en la producción de sentido del “postexto” (Ramírez, 2016) y la configuración del discurso entre lo que se escribe, se lee y se oculta en las estructuras de lo enunciado en el texto asumido. Esta es la base teórica de este estudio, que pretende examinar la calidad de la educación superior en Colombia a partir de la lectura de algunos textos institucionales que la reflejen y a partir de los tres niveles de lectura ya expuestos aquí.

Metodología

La investigación se basó en algunos documentos sobre políticas públicas de educación mirados desde el concepto de Ramírez Peña (2008) sobre los niveles de lectura como son comprensivo, analítico y crítico, en los textos PEI (2011), el PEU (2016) y la Resolución 29501 (2014). Estos se examinan desde las categorías enfoques pedagógicos, los fines de la formación, el estilo pedagógico, el sello de identidad, las relaciones entre profesor-estudiante-conocimiento, las didácticas, los retos e innovaciones pedagógicas, la calidad de la enseñanza, la calidad de la educación y la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, se entrevistaron algunos profesores (encuesta vía Google) para encontrar la relación entre calidad de la educación y modelos pedagógicos desde un enfoque hermenéutico textual que permite abordar procesos de comprensión e interpretación, tanto en los textos como en las entrevistas.

42

Resultados

Desde el nivel comprensivo

La Universidad Surcolombiana ha dispuesto una serie de lineamientos “convenientes” (PEU,) en el ámbito curricular, académico y administrativo desde el “pensamiento complejo de Morín” para que orienten su accionar en cuanto a inter y transdisciplinariedad, el pluralismo en sus aportes a la sociedad y el conocimiento. Por eso mismo, “se ha trazado la meta a través de un eje dinamizador que propende por formar “mejores seres humanos: solidarios, críticos, creativos, propositivos y afectivos” (PEI, 2017, p. 42). De esta forma, entre sus fines en la formación inicial y avanzada se encuentran la integralidad, las libertades de cátedra, enseñanza y aprendizaje, de

investigación, que respondan hacia el desarrollo social, económico, político, cultural y ambiental para que impacten en el tipo de hombre-mujer y sociedad que se piensa construir. De ahí que la universidad Surcolombiana piense que ha contribuido al crecimiento y desarrollo de la región y en completa interacción con todos los actores en tensión, pues cree que no se actúa ni aprende en solitario en la sociedad moderna.

Desde un nivel analítico

La anterior exposición comprensiva de algunos de los lineamientos curriculares, epistemológicos y teóricos de la Universidad Surcolombiana da la impresión de que el diálogo que pretende abordarse allí es complejo, pero puede ser parte de una visión simplificada que domina estos campos como lo afirma Sacristán (2013); pareciera ser una visión reduccionista porque poco se ve reflejada la voz del profesor, del estudiante o del investigador, solo la voz directiva que impone un trasegar y ordenamiento para promover sin equívocos la oportunidad que tienen las nuevas generaciones frente a las condiciones laborales globales pues en los documentos examinados pareciera que solo existe la pretensión de exhibir los contextos sobre lo que se va a enseñar, cómo y para qué. Así, se organiza la formación para el trabajo y el ordenamiento de la sociedad que no cambia más que en esbozos y pinceladas.

Igualmente, se evidencia el currículo oculto que hoy es indiscutible, debido al modelo globalizante de la economía, la cultura del consumo y la geopolítica. Trölher (2017, 18) señala cómo el sistema escolar moderno logra que “las agendas nacionales se trasladen a los currículos”. O, como lo dice Pérez-Bonfante (2022), “la estructura administrativa de la universidad desarrollista es similar a la de un ente comercial, va bien mientras más grandes sean los ingresos, va mal si los réditos disminuyen, incluso la inteligencia está en quiebra si no da dividendos” (p. 20). Por eso, lo examinado aquí muestra que aspectos como acreditación se superponen a la verdadera formación, ciñéndose a lo exigido por los requerimientos gubernamentales en detrimento del tipo de ciudadano que realmente la sociedad requiere; todo se reduce a los esfuerzos por trazar y alcanzar metas y exhibir indicadores en menoscabo de un verdadero proyecto de transformación educativo, social y cultural, pues su verdadero interés está al servicio del mercado.

Desde el nivel interpretativo

Los fundamentos que esgrime la estructuración de políticas universitarias en el país señalan la orientación mercantilizada y su racionalismo que obedece al modelo de lo público, privado y gubernamental en el marco del reconocido neoliberalismo, imponiendo lo que ya se conoce como el “capitalismo cognitivo” (Larrosa, 2010); el CNA ejerce el control biopolítico (Martínez, 2015); así es como se quiere establecer, en los documentos públicos examinados en las universidades objeto de este estudio (como en la Surcolombiana), que la universidad viene cambiando a ciertos ritmos a sus actores pedagógicos, administrativos y discursivos como lo reclama la sociedad, la cultura, la ciencia y la tecnología. En este orden de ideas, Franco López (2021) realiza una investigación acerca de los requerimientos que los entes gubernamentales exigen en el reconocimiento de las universidades de alta calidad en Colombia, entre los que se encuentra relacionado el rol del maestro como uno de los grandes pilares de la educación de calidad; allí “se establecen las condiciones como el nivel académico, la dedicación, el tipo de vinculación, la calidad y pertinencia; igualmente, hace mención del desarrollo académico y pedagógico, a la permanencia y cualificación docente, en términos de formación y producción” (p. 153). Aunque resalta el autor:

el Acuerdo 02 de 2020, sobre la acreditación de alta calidad que otorga el Ministerio de Educación Nacional, actualiza el modelo de acreditación, a fin de que toda la comunidad académica cumpla con condiciones óptimas: estudiantes, profesores, egresados, empleados, directivos y grupos sociales que tengan relación indirecta con la institución (p. 154).

Por otro lado, el pensamiento crítico, divergente y de resistencia (como las Epistemologías del Sur) señalan caminos distintos a los arriba mostrados en los documentos examinados a partir de las categorías que en este estudio se establecieron para observar lo que caracteriza los modelos y enfoques pedagógicos para mostrar la calidad de la educación superior en Colombia. Y por supuesto, para señalar lo que, precisamente, no caracteriza la calidad de la educación superior en Colombia.

En este orden de ideas, la Universidad Surcolombiana suma como logro el desempeño en las pruebas estandarizadas como se ve en el siguiente informe: “Los resultados en las pruebas de las competencias genéricas Saber

Pro-2016 (157) que institucionalmente por área de conocimiento superan el promedio nacional (154) [,,,]" (Universidad Surcolombiana, 2017); narrando así, en documento con destino a la CNA, como una fortaleza y exhibiendo claramente subordinación ante los organismos gubernamentales que administran el "exigido" cambio educativo. Así pues, es como se alinean las universidades públicas en Colombia por su dependencia económica y administrativa. Por ahora, podemos contradecir un poco a McLaren (2011), manifestando que aún las aulas son sitios neutrales y que el cambio educativo esperará todavía más en llegar.

Discusión

Revisados los aportes de los actores sociales encuestados en la Universidad Surcolombiana encontramos dos puntos de vista que contrastan las posiciones expresadas durante la asunción de la encuesta vía Google y sus argumentaciones a preguntas de cómo asume la cultura institucional la calidad de educación: "Pensamiento problematizador como la esencia de una universidad, sobre todo pública: el pensamiento crítico, lo cual se fomenta tanto en el aula de clase como por fuera de esta; formación ciudadana: hace parte de la misión y visión de la USCO, formar amparados bajo una ética cívica. Del otro lado, está la posición de un sector del profesorado que piensa que todo está en la calidad del profesor. Asimismo, frente a la caracterización de las prácticas educativas de la institución, se cree mayoritariamente que estas se centran en el profesor, en comparación con la planeación desde el estudiante y el pensamiento problematizador en menor grado.

Por el lado de la categoría de la estructuración de las relaciones comunicativas de la institución, encontramos que las opiniones se dividen, mostrando que la calidad de la educación se ve impactada por el tipo de relación comunicativa entre los distintos actores del ámbito educativo superior. Así, como cuando en la Universidad Surcolombiana se separan las opiniones entre los que ven una comunicación prioritariamente crítica y una transmisionista en menor grado en relación con quienes creen que la comunicación se da con un enfoque participativo fundamentalmente, pero en menor grado crítico.

Los profesores que participaron en este estudio creen en general que la Universidad Surcolombiana no aporta mucho en materia de retos

e innovaciones, ya que hay prácticas y estilos pedagógicos tradicionales como los de centrar procesos educativos a partir de lo que encarna el poder del conocimiento del profesor, quien controla y domina las teorías que legitiman los contenidos transmitidos a través de relaciones asimétricas, medidas en los diferentes modos tradicionales como las pruebas Saber Pro. Otros profesores creen que la Universidad Surcolombiana está en primera línea de una educación de calidad como lo es la formación integral y el pensamiento problematizador. De esta manera se piensa que la institución promueve la calidad de la educación superior. Allí dejaron abierta una discusión en el pensar general, en cuanto a que la formación por competencias es la menos promovida en los ambientes de enseñanza, a pesar de que estos se conforman a partir de la figura del profesor (“todo depende de la calidad del profesor”), donde la priorización de contenidos es uno de los adalides del enfoque pedagógico mostrado hasta aquí. De otra parte, el debate encontrado hasta el momento se ahonda al pensarse que, bajo este enfoque centrado desde el conocimiento del profesor, se mueve en la Universidad Surcolombiana una comunicación prioritariamente crítica y participativa, pues se sabe que en este enfoque pedagógico el profesor es también el actor central de la comunicación.

46

Un enfoque pedagógico que parta y se centre en el conocimiento del profesor, no puede pensarse como un modo de comunicación bidireccional, dialógico y mediador de las tecnologías que hoy alimentan la comunicación, donde experiencias, intereses y necesidades coincidan en la transformación de las realidades entre subjetividades, otredades y paridades. De ahí que la búsqueda de la calidad de la educación que se cree alcanzar en pro del prestigio de las universidades, en la capacidad de desenvolverse en los centros productivos, y que, el gobierno nacional insiste en encontrar en las diferentes pruebas internas y externas, no es la que se espera transforme la sociedad hoy. No es la que mire qué se debe pensar en la universidad o cómo apuntalar la resignificación a la transformación de la sociedad en lugar de continuar reproduciéndola en lo que parece ser hasta hoy: inmóvil.

Conclusiones

Este estudio, llevado a cabo en la Universidad Surcolombiana, deja la percepción de que los proyectos empresariales se superponen a los proyectos vitales y de transformación. Así, queda la perspectiva de cómo

descolonizar la vida y la formación cuando se piense en la calidad de educación superior en Colombia. Ya lo dijo Mélich (2019) “De hecho, es la misma vida la que se ha convertido en proyecto o, dicho de otro modo, es la lógica económica la que ha colonizado la existencia. La ambigüedad no se puede desconocer: el CNA traza un camino y las universidades reflexionan de cómo “lo deben” seguir a pesar de que está ya encasillado; sin embargo, debe de quedar una orilla por recorrer como lo sugiere Melich (2019, 235) “es verdad que no se puede vivir al margen de las gramáticas sociales”, lo que no hay es que aceptar la clasificación del todo. De la misma manera lo piensa Ramírez Peña (2020):

La calidad de la educación debe examinarse en cambios en las condiciones en que se dan las relaciones sociales, en los modos de participación y constitución de democracias, por la capacidad para decidir y por los medios para participar en las organizaciones sociales y en las comunidades; [...] la calidad de la educación así se logra cuando se apunta a la constitución de sujetos que pueden decidir y criticar, soñar y aportar a la transformación de un grupo social, cuando pueden reconocerse como personas distintas y respetuosas de las diferencias. Personas que saben lo que dicen, que se hacen oír oyendo a los demás, que se hacen camino honestamente y triunfan con argumentos propios y consistentes (p. 240).

Por eso, surge la inquietud de ¿cuándo desde las políticas públicas se podrá pensar un enfoque pedagógico que impacte otra calidad de la educación sin la incidencia de la tradición colonizadora y de la globalización?

Referencias Bibliográficas

- Batanelo-García, L. H. (2017). *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de educación superior-Colombia 1991-2014*. Universidad del Tolima.
- Chul-Han B. (2012). *La Sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- De Livera A. (2020). *La invención del sujeto moderno*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Dietz, G. (2021 septiembre, 15). *La investigación en la triada: investigación, interculturalidad y territorio*. [Video]. Youtube En <https://web.facebook.com/posgradosunimagdalena/videos/354813413056585/>
- Franco-López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), pp. 151-179.

- Larrosa, J. (2010). *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Universidad de Barcelona (España). En file:///C:/Users/HP/Downloads/Fin%20de%20partida%20LARROSA.pdf
- Martín-Calvo, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), p. 414.
- Martínez-Posada, J. E. (2015). La interacción entre biopolítica, educación y subjetividad. *Revista Asociación de Sociología de Educación*, Vol. 8, No. 2.
- McLaren, P. & Huertas Charles, L. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. *Revista Meicana de Investigación Educativa*. En file:///C:/Users/HP/Downloads/mclaren,%20pedag.crit.pdf
- Mélich, C. M. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Pérez-Bonfante, L. A. (2022). *Universidades de alta calidad en Colombia*. Universidad del Valle, Programa Editorial.
- Ramírez Peña, L. A. (2020). *El diálogo pedagógico. Una propuesta pedagógica para el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ramírez Peña, L. A. (2008). *Comunicación y discurso*. Editorial Magisterio
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Trölher, D. (2017). La historia del currículo como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios, dificultades. Universidad de Viena, en Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. En file:///C:/Users/HP/Downloads/La%20hia%20del%20curriculum%20como%20camino%20real%20a%20la%20investigación%20educativa%20internacional.pdf
- Universidad Surcolombiana. (2017). *Acreditación de alta calidad instituciones de educación superior acreditadas*. Resolución 29501 de 2017-12-29. Vigencia: 4 años www.usco.edu.co
- Universidad Surcolombiana. (2017). *PEI*. Tomado de versión digital en https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/16/publicacion/consejo_superior/acuerdo/acuerdo_010_de_2016.pdf
- Universidad Surcolombiana. (2016). *PEU*. Version digital en https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/16/publicacion/consejo_superior/acuerdo/acuerdo_010_de_2016.pdf
- Villanueva-Vásquez, A. (2020). Modelo exploratorio de calidad en la Educación Superior. *Dimensión Empresarial*, 18(1). DOI 10.15665/dem.v18i(1).2239

ESCUELA DE VIDA SUMAK KAWSAY. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ORIENTADA AL BUEN VIVIR

SUMAK KAWSAY SCHOOL OF LIFE. A PEDAGOGICAL EXPERIENCE ORIENTED TO GOOD LIVING

Lina María Murcia Castañeda*

Mitchel Zabala Archila**

Olimpo Dussán Gonzales***

Recibido: Julio 6, 2022

Aceptado: Enero 31, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Escuela de Vida Sumak Kawsay, Rivera-Huila.
limamuca@hotmail.com
0000-0002-7617-7027

** Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Javeriana. Trabaja en la Corporación Gwake y Ceiba como director de investigación en Cundinamarca Salvaría, Vereda Victoria Alta.
chiminigagua.53@gmail.com
0000-0002-4239-6221

*** Especialista en Pedagogía y Cultura en la Universidad Monserrate de Bogotá. Trabaja como participante de propuestas pedagógicas Alternativas en el Sur y el interior de Colombia.
auroro13@gmail.com
0000-0001-6691-0419



Figura 1. Familias de la escuela de vida.

“Todos somos uno, solo nos separan los egos, las creencias y los miedos.”

Nikola Tesla

Resumen: Esta investigación da cuenta de un recorrido que se despliega en la creación de un Aula Pedagógica. Respuesta a la pregunta <<¿Cómo se ha materializado en el Vivero el Cortijo la escuela de vida Sumak Kawsay, donde se resignifica la vida desde el respeto del orden natural y el cuidado del agua?>>, formulada tras la definición del Problema: la paradoja que vive el mundo contemporáneo, el desarrollo desmesurado del capitalismo que pone en cuestión la vida humana

Cómo citar este artículo:

Murcia, L., Zabala, & Dussán, O. (2023). Escuela de Vida Sumak Kawsay. Una experiencia pedagógica orientada al buen vivir. *Revista PACA 14*, pp. 49-64.

en la Tierra, que -según todas las predicciones- está <<amenazada de próxima desaparición¹>>.

En el transcurso de la experiencia pedagógica se aparece la historia de vida de Lina María Murcia Castañeda con la conformación de la Escuela Sumak Kawsay. La metodología de la Investigación Creativa Territorial² a través de sus cinco momentos devela los insumos que nutren la naciente experiencia pedagógica.

Los resultados de la investigación definen los aportes realizados por el aula pedagógica, que manifiestan la urgencia en su comprobación e integración. Desde las herramientas de la investigación experiencial se presentan las evidencias materiales e inmateriales de las andaduras de la Escuela de Vida.

Acerca de las conclusiones, vale aclarar que la metodología de la investigación objetiva se limita a un paso a paso operativo, mientras que la metodología concebida desde la investigación creativa nos enfrenta a lo desconocido en el abordaje del presente continuo de la andadura experiencial.

Palabras clave: epistemologías del sur, Chakana, Sumak Kawsay, pedagogía Waldorf, investigación creativa territorial.

Abstract: This investigation is about a journey that unfolds in the creation of a Pedagogical Classroom. Answer to the question <<How has the Sumak Kawsay (school of life) materialized in El Vivero el Cortijo,

-
- 1 Saint - Exupéry, A. d. (2004). **El principito** (1a. ed. --.). México D. F.: Publímexi.
 - 2 Fals, B. O. (2001). Kaziayadu: registro del reciente despertar territorial en Colombia. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
Zabala Cubillos, G. E. (2010). La ensoñación de los saberes. Cali: Universidad Libre.
Zabala Cubillos, G. E. (2004). La paradoja de la diferencia. Corporación de Trabajo Regional, Emergencia y Solidaridad.
Grupo de Investigación Pedagogía Nómada. (2018). Experiencias de Investigación Creativa Territorial. (S. GA, & A. Ríos, Edits.) Servicios Académicos Intercontinentales para eu.med.net. Obtenido de <https://bit.ly/3074c9Q>

where life is given new meaning from the respect of the natural order and care of water?>>. Formulated the definition of the Problem: the paradox that the contemporary world is experiencing, the excessive development of capitalism that calls into question Human life on Earth, which -according to all predictions- is <<threatened with next disappearance>>.

In the course of the pedagogical experience, the life story of Lina María Murcia Castañeda is liked with the Sumak Kawsay School conformation. The Territorial Creative Research Methodology, through its five moments, reveals the inputs that nourish the nascent pedagogical experience.

The results of the investigation define the contributions made by the pedagogical classroom, expressing the urgency in its verification and integration, from the tools of the Experiential Research the material and immaterial evidences of the journeys of the School of Life are presented.

Taking into account the conclusions, it is worth clarifying that the objective research methodology is limited to an operational step by step, while the methodology conceived from creative research confronts us with the unknown in the approach of the present continuous of the experiential journey.

Keywords: southern epistemologies, cosmic Bridge, good living, Waldorf pedagogy, territorial creative research.

Introducción

Nuestro mundo está pasando por grandes cambios, los avances tecnológicos no cesan, los modelos de vida consumista son los predominantes, el capitalismo es el sistema imperante; aunque ha traído grandes avances tecnológicos, nos está llevando a la destrucción, de las relaciones, de las familias, de los pueblos, de la tierra. Así lo afirma Joseph Schumpeter en lo que denomina el proceso de “creación destructora”, definida como “la capacidad intrínseca del capitalismo para crear nuevas estructuras (...) destruyendo las antiguas”, donde lo importante es la acumulación de capital a través de la explotación y la depredación de la naturaleza. Este sistema ha convertido la escuela en un espacio propicio para la reproducción del sufrimiento. Al respecto, Pretella (s.f) en su artículo “La educación, víctima de cinco trampas” refiere que: “[...] el sistema educativo se puede comparar a una escuela de formación de futuros gladiadores destinados a luchar para sobrevivir en la arena del mercado mundial para interés y placer de los poderosos del mundo” (Petrella, s.f, párr. 6).

De la misma manera, Castro, C. P. & López, N. E. (2020) señalan que:

Hoy se vive un proceso de instrumentalización y deslegitimación de la educación como proceso de formación humana. La formación por competencias, el mercado y las economías gravitando en los postulados del neoliberalismo, ignoran y desconocen los saberes ancestrales, originarios, étnicos, los surgidos de los movimientos sociales, que obstaculizan la construcción de un pensamiento crítico y la apuesta hacia nuevas realidades, es decir, se impone la deshumanización de la educación como consecuencia de ponerla en condición de apéndice de las fuerzas del mercado (p. 179).

Es así como en la escuela se educa para la competencia, para el consumismo, donde en vez de formar a los seres humanos para ser, se educan para tener, haciendo énfasis en el desarrollo cognitivo y amputando las demás cualidades del ser humano, el sentir y el potencial creativo innato que poseen; condenando así a los seres humanos a vivir una existencia vacía de sentidos, vacía de visión de mundo, individuos moldeados para obedecer y no cuestionar.

52

Reichmann (2015), en una conferencia realizada para el plenario “¿Nuevo clima, nuevo modelo de desarrollo? Encuentro de las Américas frente al cambio climático”, hace un llamado frente al cambio inminente del modelo de desarrollo actual, si queremos sobrevivir en la Tierra: “[...] necesitamos cambios estructurales muy profundos, un verdadero voluntazo para impedir que el vehículo civilizatorio donde viajamos se precipite al abismo que ya está muy cerca” (5, párr. 3).

Es necesario comenzar a desaprendernos de la visión de mundo implantada por el sistema en el que vivimos: tarea compleja pero no imposible, donde la escuela es parte fundamental en este proceso. Por esta razón, en este artículo se presenta una experiencia de vida, marcada en la motivación de liberar al sagrado oficio de la pedagogía de los condicionamientos que nos condenan a la perpetuación de un modelo económico perverso.

Los antecedentes que sustentan el surgimiento de la escuela de Vida Sumak Kawsay están enmarcados por la transformación política y social que se da en Colombia en los años de la década de 1970, marcada por el surgimiento de movimientos estudiantiles, populares, campesinos y

étnicos, que ponen en cuestión el orden establecido, generando múltiples experiencias orientadas a la transformación del sistema imperante, Estos desembocan en la consolidación de la Asamblea Constituyente de 1991, donde se incluye lo pluriétnico, lo pluricultural y lo participativo. Esta Constituyente abre un campo de investigación para la transformación territorial, incluyendo las cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes, visibilizando la realidad sociocultural de las distintas regiones que conforman la nacionalidad.

En 1994 se inicia la labor del Vivero El Cortijo en el municipio de Rivera, reconociendo la realidad cultural del suroccidente colombiano; esto conllevó a la relación con las comunidades indígenas y la memoria ancestral del territorio, dando como resultado la gestación de la casa de pensamiento (maloka) en el año 2008; de esta manera se va aclarando el propósito de la reconexión con el territorio, precisando el camino de sabiduría del Sumak Kawsay (buen vivir). Para este momento se reconoce una semilla de comunidad que desde la exploración experiencial genera un proceso de recuperación y de actualización cultural; en 2016 se evidencia la necesidad de crear una escuela de vida que permita consolidar y ordenar la comunidad que ha venido emergiendo desde los inicios de la experiencia. En 2019 se integra la pedagogía Waldorf³, que más que una metodología de enseñanza es un estudio que parte del conocimiento profundo de la naturaleza humana, para desde allí poder acompañar no solamente a los niños sino también a sus familias, reconociendo que el pertenecer a una cultura determinada no nos separa de la gran familia humana que somos, y que, por el contrario, es lo que nos permite realmente la evolución del ser. La pedagogía Waldorf complementa el proyecto pedagógico que se viene realizando en la cualificación del diseño territorial de la Escuela de Vida Sumak Kawsay.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de este artículo es mostrar los resultados obtenidos en la investigación que testimonian la problematización de la pregunta ¿Cómo se ha materializado en el Vivero El Cortijo la Escuela de Vida Sumak Kawsay, donde se resignifica la vida desde el respeto del orden natural y el cuidado del agua?

3 Pedagogía Waldorf: es una metodología de enseñanza orientada al desarrollo integral del ser humano, basada en las premisas establecidas por Rudolf Steiner.

Metodología

El método investigativo que se implementa en la construcción de la experiencia pedagógica es la investigación creativa territorial. La investigación objetiva plantea el distanciamiento del observador y el objeto de investigación; la investigación creativa reconoce que el objeto de estudio está integrado con el sujeto investigador; de esta manera se humaniza la acción etnográfica, permitiendo acceder a la autoetnografía, a la autoinvestigación, donde el objeto de estudio se unifica en el cuidado de la experiencia que se está co-creando; así se evidencia el tránsito de la repetición de lo conocido a la aventura co-creativa de lo desconocido. Un método de investigación que se auto-transforma y se enriquece desde la manifestación de lo que se está realizando en la concreción relacional de lo que se es como acción comunitaria. De esta manera, se permite transformar el método y las herramientas de la investigación desde las exigencias de las prácticas investigativas.

La investigación creativa territorial se desarrolla en cinco momentos:

- Primer momento (El ir a la realidad):

Desde la práctica sensorial (los 5 sentidos) expresar y recoger la experiencia de los distintos momentos del proceso del emerger continuo de la Escuela de Vida Sumak Kawsay. Se reconoce la experiencia pedagógica de la Escuela con el fin de recomponer los saberes que surgen de la andadura pedagógica. Instrumentos de sistematización: Monografía: -Escuela de Vida Sumak Kawsay-, diarios de andadura (textos que describen el sentir-pensar de las experiencias vividas por los participantes; estas pueden ser manifestadas a través de diferentes formas narrativas, una pintura, un poema, un tejido...)



Figura 2. Diario de andadura de Erasmo Ruiz.



Figura 3. Dibujo de la escuela de Wayra (8 años).

- Segundo momento (El llegar a la realidad):

Se refiere al percibir haciendo, es decir, involucrándose a partir de la práctica relacional (comunitaria) y reflexionar sobre lo percibido. Instrumentos de sistematización: historias de vida (son los relatos que narran las experiencias de vida de las personas que participan de la construcción de la escuela).

1.2 Carlos Alberto Moreno
 Mi nombre es Carlos Alberto Moreno, hijo de Epifanía y de Etodominio, tengo 56 años de edad y estoy en este camino de las medicinas aproximadamente unos once o doce años, así que estoy en este aprendizaje y en este proceso, en esta búsqueda. ¿Por qué llegue yo a las medicinas, por qué llegué a la medicina del yagé, a la medicina sagrada del ayahuasca? ahora que lo miro en retrospectiva, definitivamente puedo decir que llegué a este camino por causalidad, porque como lo afirmo siempre, porque estoy convencido de ello, no existe la casualidad, existe es la causalidad, la causa y el efecto y tenía que haber llegado al camino de las medicinas, tenía que haber llegado al territorio de Rivera, y tenía que haber llegado al territorio de cada uno de ustedes, como lo mameamos en alguna oportunidad.
 Nosotros mismos empezamos siendo nuestros propios territorios, y llegué al camino de la medicina del yagé por la misericordia también de Dios padre-madre, que me dio la oportunidad de poder probar la medicina, la ayahuasca, y de poder iniciar un camino, que la verdad al principio, era más un camino, cómo de tratar de encontrar soluciones, y después se convirtió fue en un camino de búsqueda muy bonito y muy hermoso.

Figura 4. Historia de vida de Carlos Moreno.

- Tercer momento (El Volver a la realidad desde la reflexión teórica):

Se refiere al comprender y teorizar la información que se encontró en el primer y en el segundo momentos de la investigación. Instrumentos de investigación: encuestas, entrevistas y diálogos de mameadero, estas últimas fueron realizadas haciendo uso de la palabra de coca y de tabaco, en la cual se pone una casería (consulta), problemática, pregunta, concepto que se busca estudiar colectivamente.



Figura 5. Mameadero.

- Cuarto momento (El Retornar a la realidad):

Se refiere a la actualización y retroalimentación del proyecto de la Escuela de Vida Sumak Kawsay. Retornar a la comunidad con soluciones, hacer y aportar a la transformación de la realidad educativa de los protagonistas de la escuela. Instrumentos de investigación: cartografía

social⁴ (realización de la teoría como práctica). Mapas vivos (la maloka, el temazcal, la casa de la luna, el aula pedagógica, la chagra) que dan cuenta de los recorridos y de las andaduras pedagógicas que van conformando la existencia de la Escuela).



Figura 6: Aula pedagógica.

- Quinto momento (Quedarse en el asombro):

Donde se transforma la experiencia de investigación y se proyecta el modelo pedagógico de la Escuela de Vida Sumak Kawsay desde la resignificación de la vida en la reconexión con el orden natural. Instrumentos de investigación: Modelo pedagógico de campo (cartografía topológica), desde el investigar hacer; son las acciones pedagógicas las que van conformando los diseños del modelo pedagógico que se está co-creando en la escuela. Poligrafía social (composición participativa del proyecto pedagógico territorial, Escuela de Vida Sumak Kawsay; una cartografía viva que se nutre de las acciones comunitarias que acompañan el quehacer de la experiencia, garantizando la inclusión de las distintas voces que acompañan el emerger de la escuela).

El enfoque metodológico seleccionado es el experiencial (práctica, práctica de la práctica). La investigación creativa trasciende el enfoque

4 Restrepo Botero, G. M., Velasco Álvarez, Á. C., & Preciado Buitrago, J. C. (1999). *Cartografía Social* (Vol. V). Tunja: Terra Nostra, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

cualitativo y cuantitativo de la investigación para desplegar una terceridad denominada enfoque experiencial; haciendo énfasis en las andaduras presentacionales, liberando la investigación de las descripciones ideales que se manifiestan desde los enfoques cuantitativos y cualitativos⁵, ya que el propósito es presentar la andadura de investigación, compartiendo la perspectiva de una experiencia emergente, la cual se constituye en una práctica territorial generadora de sabiduría.

Línea de investigación: Educación y pedagogías críticas y didácticas alternativas.

La población con la cual se desarrolló la propuesta son los miembros permanentes de la comunidad de la Escuela de Vida Sumak Kawsay, conformada por quince (15) padres de familia, ocho (8) mambeadores, siete (7) maestros, doce (12) estudiantes y los asesores (abuelos, abuelas indígenas, maestras y maestros). Es importante resaltar que desde sus inicios ha sido un espacio abierto de encuentro de personas que, aunque no son nombradas tanto en el presente artículo, han aportado a la materialización de lo que es hoy la escuela.

58

Respecto a los resultados que a continuación se comparten es importante aclarar al lector que no se encontrará con un planteamiento convencional de resultados, pues al ser esta investigación creativa territorial, se va actualizando en el continuo hacer-siendo de los participantes de la experiencia de la Escuela de Vida Sumak Kawsay, teniendo siempre las puertas abiertas para seguirla alimentando a medida que se avanza por el camino experiencial.

Resultados y aportes

Reconociendo la naturaleza de la investigación creativa donde se integran y se transforman los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación, el enfoque experiencial propio de esta metodología, se presentan dos clases de resultados: los resultados materiales, cuya evidencia son las construcciones de los espacios pedagógicos que

5 Artículo en prensa de la revista -Visión Chamánica- Investigación Creativa Territorial y Ancestralidad.

conforman la Escuela de Vida Sumak Kawsay; y los resultados inmateriales, que corresponden a los acuerdos y los principios que sustentan la propuesta pedagógica emergente.

La materialización de la Escuela de Vida Sumak Kawsay inicia con la construcción de la Casa de Sabiduría, construida en 2008, construcción que fue motivada por el encuentro de Yérix Alonso Murcia, guardián del Vivero El Cortijo y otros mayores con la medicina del yagé. En un principio, la Maloka tenía como propósito ser un espacio donde se realizaran ceremonias de yagé; en el camino se fue transformando en una casa de sabiduría, punto de encuentro intercultural de saberes, lugar donde se programan las acciones que conforman la materialización de la Escuela de Vida Sumak Kawsay⁶ y se gestan realidades a partir del compartir de los sentires, pensamientos y palabras; lugar donde se conecta con los ancestros; donde se orientan las personas, las familias y la comunidad; lugar donde se solucionan los conflictos a través de tecnologías ancestrales como el mambadero, espacio donde se comparte la medicina del mambe (hoja de coca) y el ambil (miel de tabaco); donde se teje la palabra de vida, se cuida y se ordena el territorio.

A partir de la llegada de diferentes personas que venían a compartir sus saberes, llegó la palabra de consejo del Temazcal motivando, su construcción en el año 2010, espacio donde se conecta con la fuerza de la madre tierra, donde a través del canto, y la palabra se manifiesta el sentir de cada una de las personas que allí asisten. Es un espacio donde se viene a recordar quiénes somos, donde se recuerda que somos hijos de la tierra; donde, sudando, se cultiva el espíritu comunitario, todos nos ayudamos y nos acompañamos en los procesos de catarsis, de sanación que allí se viven; donde nos reconocemos en las experiencias de los otros y las propias, donde morimos y renacemos; donde, por medio del calor y los vapores, el corazón se va ablandando, la fuerza de voluntad se incrementa y el poder de reinventarnos aflora.

6 La casa de Sabiduría (Maloka), es la matriz desde donde se proyectan las acciones que van presentificando la Escuela de Vida Sumak Kawsay (la palabra de vida del Buen Vivir de la chakana): el temazcal, la casa de la luna, el aula pedagógica y la chagra (huerta). Así el mambadero (palabra de coca dulce y tabaco frío) es la metodología ancestral que genera la programación de las acciones que responden con soluciones a las necesidades que la comunidad manifiesta.

En 2019, a partir del compartir con varias abuelas y mujeres, entre ellas la abuela Agustina Yalanda, curandera y partera del pueblo Misak, en el mambadero y en las actividades previas, como el encuentro de medicina y sabiduría ancestral femenina, se decide construir un espacio para la mujer, -la Casa de la Luna-, la casa donde se organizan la pareja, la familia y el territorio del hogar. Un espacio donde se comparte la palabra femenina, donde se comparten saberes y se resignifican los procesos femeninos desde la actualización de los consejos de la sabiduría ancestral. Un espacio donde la mujer puede darse el tiempo para vivir sus ciclos en conciencia, donde se conecta con la sabiduría de la tierra para sanar; donde se recuerdan las antiguas nuevas formas de ser mujer; es en esta casa donde se siembran y se cuidan los propósitos de la Escuela de Vida.

La chagra (huerta), sembrada en el año 2019, espacio donde se trabaja la tierra, donde se conecta con la fertilidad del humus y se siembran no solo los alimentos sino también pensamientos, sentires, propósitos y sueños. Aula viva donde se viene a aprender y a recordar que se es uno con la tierra, donde se descubre el orden natural a través de la observación constante de los procesos que allí se gestan y donde a través del trabajo se recibe el consejo de la tierra, cuidando de esta manera los propósitos sembrados en la Casa de la Luna, en el Temazcal y en la Casa de sabiduría.

60

Es en este instante y a partir del trabajo realizado en estos espacios pedagógicos cuando comienza a aflorar una visión orientada hacia el buen vivir que aúna todas las áreas de la vida; es allí donde surge la necesidad de hacer un espacio para los niños y sus familias, dando origen al Aula Pedagógica en 2019.

Esta aula permite tomar conciencia de que la territorialidad que ha estado emergiendo es una Escuela de Vida, la cual exige un ordenamiento que se va evidenciando gracias a la realización de la monografía -Escuela de Vida Sumak Kawsay, una propuesta pedagógica orientada al buen vivir- presentada a la Universidad Surcolombiana en el año 2021 como trabajo de grado de la Maestría en Educación con Área de Profundización en Investigación y Docencia Universitaria, realizado por la docente Lina María Murcia Castañeda dando como resultado inmaterial una propuesta pedagógica, sustentada en el Sumak Kawsay, filosofía de vida de los pueblos originarios donde se reivindican sus formas de vida.

El Sumak Kawsay se toma como fundamento en la construcción de una pedagogía que va orientada a la reconexión del ser humano con la naturaleza (madre tierra), el cosmos y la existencia misma, entendiéndola como un ser viviente del cual hacemos parte y con el cual somos; entonces, el reconectar con la tierra es el reconectar con nosotros mismos, es redescubrir que somos algo más amplio que lo que se plantea en el modelo del mundo occidental. Desde la perspectiva que aquí se presenta, se cambia esa percepción de división y se resignifica el sentir, el pensar y el hacer del ser en la tierra, en la vida.

Para avanzar en el proceso, se integra la pedagogía Waldorf, una pedagogía que al igual que el Sumak Kawsay reconoce al ser humano como parte de este bioverso y donde el autoconocimiento es la llave para entender la naturaleza exterior y viceversa. Esta integración nos hace reconocernos como chakanas, palabra de origen quechua, que significa el cruce, la transición entre dos puntos, el puente como nexo entre dos regiones, puente cósmico, “[...] así tenemos que Chakana, además de ser símbolo, es realmente lo simbolizado, o sea, puente lo que concentra y une” (Morón, 2009, p. 8). Esta pedagogía es considerada una Chakana porque es el punto donde convergen distintas miradas que llevan a una actualización de la memoria que se expresa en la transformación de lo pedagógico. La palabra acción de la Chakana sostiene las prácticas ancestrales que se cuidan en los espacios pedagógicos de la Escuela de Vida.

De esta manera a la Escuela de Vida Sumak Kawsay la acompañan cuatro fuerzas; el Munay⁷, el Ushuay⁸, el Ruray⁹ y el Yachay¹⁰. Una tecnología ancestral, que la soportan cuatro estantillos que están vinculados con las cuatro fuerzas de la chakana, estos son: el arte presentacional, la espiritualidad experiencial, la conciencia natural y la integración de las ciencias, estos a su vez están relacionados con los elementales presentes

7 Munay, palabra de vocablo quechua que significa la afectividad, el amor.

8 Ushuay, palabra de vocablo quechua que representa la fuerza espiritual.

9 Ruray, palabra de vocablo quechua que representa el hacer ligado a la dimensión femenina de la vida.

10 Yachay, palabra de vocablo quechua, es la sabiduría.

en todo lo que existe, fuego, aire, agua y tierra y las dimensiones del ser humano, mente, cuerpo, alma y espíritu. los cuales están entretnejidos por un núcleo, el acompañar y el acuerdo; uno no puede existir sin el otro y su realización es el desarrollo armónico de las cualidades del ser humano, soñar, sentir, pensar y hacer (realización del ser), respetando su autenticidad y ritmos propios¹¹.

Conclusiones

“cómo empezar por el principio si las cosas ocurren antes de ocurrir”

Clarice Lispector

La Escuela de Vida Sumak Kawsay es una propuesta pedagógica en construcción constante, que desde antes de ser concebida iba siendo susurrada por el territorio que la sostiene; resonaba su llegada en cada uno de los territorios humanos que la están materializando; el proceso no ha sido condicionado, pero sí sentido.

62

Estamos en tiempo de transformación profunda, y nuevas antiguas formas de vivir empiezan a renacer en diferentes partes del mundo. La Escuela de Vida Sumak Kawsay es hija niña de este nuevo tiempo, y como niña pequeña que está creciendo no podemos constreñirla, sólo podemos abrir el corazón, amar, confiar, creer que la naturaleza que somos despierta cada día un poco más, llevándonos al retorno del presente origen, donde la memoria nos encuentra y nos recuerda que no lo sabemos todo, eso es antinatural y nos estanca, no nos deja avanzar, nos quita la posibilidad del asombro que llevó a nuestros antepasados a comprender.

De esta manera evidenciamos el reto pedagógico al cual estamos confrontados; la necesidad de tejer un acuerdo axiológico entre los principios propuestos por Steiner y las tecnologías ancestrales del Buen Vivir. Como conclusión de esta investigación se reconoce que la Escuela de Vida Sumak Kawsay apunta al emerger de un ser humano auténtico.

11 Las evidencias experienciales de estos resultados inmateriales se encuentran en el trabajo de grado: Murcia Castañeda, L. M. (2021). Escuela de Vida Sumak Kawsay una propuesta pedagógica alternativa orientada al buen vivir [Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación]. Universidad Surcolombiana.

Padres, niños, maestros, maestras aprendiendo de una forma diferente, aprendiendo en el aula viva de la tierra.

Esta investigación es un texto abierto donde las conclusiones se sostienen desde los resultados de lo caminado que son los acuerdos que estamos co-creando. En este presente se cierra un ciclo que nos abre la posibilidad de quedarnos en el asombro de lo por venir. La coyuntura actual de La Escuela de Vida nos enfrenta con la exigencia del vivenciar la metodología creativa basada en el enfoque experiencial propuesto. Así, la Escuela de Vida manifiesta la necesidad de ahondar en el acuerdo pedagógico, lo cual nos lleva a definir la identidad de la comunidad emergente que se está conformando.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. (2015). *El Buen Vivir como alternativa al desarrollo*. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, pp. 299-330. doi:https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n2.45203
- Bruckmann, M. (-N. (2011). *Recursos naturales y la geopolítica de la integración suramericana*. California: Creative Commons Reconocimiento-NoComercialSinObraDerivada 3.0 Unported. Obtenido de <https://bit.ly/3ArLJRP>
- Castro, C. P. & López, N. E. (2020). A propósito de la mercantilización de la educación. *Revista PACA 10*, pp. 175-195.
- Cortez, D. (2011). La construcción social del “Buen Vivir “(Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. *Aportes Andinos*, 28, pp. 1-23. Obtenido de <https://bit.ly/3Bx1mIZ>
- Fals, B. O. (2001). *Kaziyadu: registro del reciente despertar territorial en Colombia*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Grupo de Investigación Pedagogía Nómada. (2018). *Experiencias de Investigación Creativa Territorial*. Experiencias de Investigación Creativa Territorial. (S. GA, & A. Ríos, Edits.) Servicios Académicos Intercontinentales para eu.med.net. Obtenido de <https://bit.ly/3074c9Q>
- Guerrero, P. (2018). *La chakana del corazón desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Cuenca Editorial Universitaria Abya Yala.
- Morón, T. (2009). La identidad latinoamericana como chakana en el marco de la filosofía intercultural desde Josef Esterman. *Cuadrantephi*, pp. 1-10. Obtenido de <https://bit.ly/30iyNBx>
- Murcia Castañeda, L. M. (2021). *Escuela de Vida Sumak Kawsay, una propuesta pedagógica alternativa orientada al buen vivir* [Tesis de grado para optar al

- título de Magister en Educación]. Universidad Surcolombiana.
- Petrella, R. (s.f). *La Educación víctima de cinco trampas*. Université Catholique de Louvain. Obtenido de <https://bit.ly/3mW4vMo>
- Restrepo Botero, G. M., Velasco Álvarez, Á. C., & Preciado Buitrago, J. C. (1999). *Cartografía Social* (Vol. V). Tunja: Terra Nostra, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Riechmann, J. (22 de septiembre de 2015). *Sobre ecosocialismo y cambio climático*. ¿Nuevo clima, nuevo modelo de desarrollo? Encuentro de las Américas frente al cambio climático. Obtenido de <http://tratarde.org>: <http://tratarde.org>
- Saint - Exupéry, A. d. (2004). *El principito* (1a. ed. --.). México D.F.: Publímexi.
- Steiner, R. (s.f). *Teosofía*. Obtenido de <https://bit.ly/3v5Q2Bh>
- Zabala Cubillos, G. E. (2010). *La ensoñación de los saberes*. Cali: Universidad Libre.
- Zabala Cubillos, G. E. (2004). *La paradoja de la diferencia. Corporación de Trabajo regional, emergencia y solidaridad*.

CRITICAL THINKING WITH TPACK IN BACHELOR'S DEGREE IN LITERATURE AND SPANISH LANGUAGE

Miller Andrés Galindo Ducuara*

Irlesa Indira Sánchez Medina**

Received: July 6, 2022

Accepted: February 20, 2023

Article type: Scientific and technological research

* Master in Education from the Surcolombiana University. Professor at the Surcolombiana University. miller.galindo@usco.edu.co 0000-0002-1610-1063

** Master in Education and ICT from the Cooperative University of Colombia. Professor at the Cooperative University of Colombia, Neiva. irlesa.sanchez1@gmail.com 0000-0002-8840-0708

How to cite this article:

Galindo, M., & Sánchez, I. (2023). Pensamiento crítico con TPACK en Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. *Revista PACA 14*, pp. 65-85.

Abstract: The article presents the results of the research variables involved in an online training program that develops critical thinking and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model. Action research is carried out, within the framework of the ICT research line and the learning process, with a sample of 42 students from the first semester of the Bachelor's program in Literature and Spanish Language at the Universidad Surcolombiana, who participated in the pre-test, -test and post-test. In conclusion, the online training program strengthens the development of critical thinking with the application of the TPACK model.

Keywords: critical thinking, TPACK model, Learning manager, ICT, online training program.

Introduction

According to the Ministry of National Education (2021), critical thinking is considered an intellectually active and skillful process of conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing and/or evaluating information evidenced by observation, experience, reflection, reasoning or communication leading to action.

Bermúdez (2021) states that the construction of knowledge and the intellectual production of the student is built through autonomous, participatory and collaborative learning. Due to the above, it is necessary to implement innovative and creative pedagogical models that allow the involvement of technological means as an elementary tool in the teaching and learning process, thus achieving a significant transformation in the student.

Figure 1 complements the previous concept, revealing thinking skills (Creamer, 2011). According to the psychologist Nickerson (1986), critical thinking is defined as "the property or domain of a mental, psychic or practical nature that individuals opt for and carry out procedures of some activity whose purpose is to achieve some objective, guided by knowledge and/or previous knowledge" (p. 410). Critical comprehension assumes the discourse so that the reader makes pragmatic, strategic or projective inferences.

In the same way, UNESCO (2021) states that, within Sustainable Development, learning must prepare students of all ages to find solutions to the different problematic challenges of today and tomorrow, understanding that education is transformative and allows as individuals they are able to make their own decisions and, at the same time, propose innovative ideas that benefit society; the above refers to Critical Thinking.



Figure 1. Critical Thinking Skills.

Source: Aguilar Vargas, Alcántara Llanas & Braun Mondragón, 2020.

Critical thinking and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) have achieved a representative change and impact on teachers, strengthening the teaching and learning process of students (Leal Urueña & Rojas Mesa, 2020).

Theoretical references

This research study impacts the different degree programs offered by the Surcolombiana University to people interested in carrying out professional training, especially the academic program of Literature and Spanish Language. Returning to the fact that there are few investigations carried out at the local, national and international level in this field, which allow the strengthening of critical thinking supported by matrices or methodologies in accordance with new trends and what is required by globalization. To continue with the critical development, the TPACK model proposed by Mishra and Koehler (2016) is besought, a model integrated by the knowledge that the teacher requires to manage ICT efficiently in teaching. Figure 2 presents the Content (CK), Pedagogy (PK) and Technology (TK); Similarly, the TPACK approach benefits three knowledge bases in isolation, emphasizing the types of knowledge found at intersections: Pedagogical Content Knowledge (PCK), Technological Content Knowledge (TCK), Technological Pedagogical Knowledge (TPK) that employ Technology, Pedagogy and Content, and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Mkoehler, 2012).

The previous evidences the TPACK model as an adequate educational response to relate knowing what, knowing how and knowing where, with a tendency to adopt, adapt, create and share resources in the classroom to complete the teaching process and learning (Jiménez Sabino & Cabero Almenara, 2021).

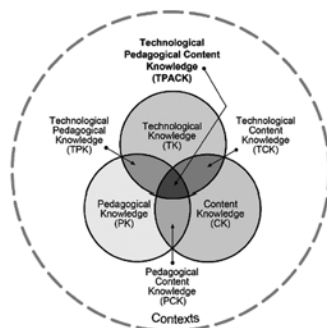


Figure 2. TPACK Model.

Source: Technological, Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Mkoehler, 2012).

Table 1 lists some of the main research results carried out in other contexts with the TPACK model in education.

Table 1.

Research results.

Title	Author / Year	Description
Promoting Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Teachers in training: A Quasi-Experimental Field Study (Germany)	(Lachner <i>et al.</i> , 2021)	The research presents a specific intervention of the selected subject to generate the culture of the use of the TPACK model in future teaching professionals, based on training practices based on evidence, with a sample of 208 teachers in training. This study intends, through the TPACK model, to implement the technologies in the classroom. Finally, the effectiveness of the TPACK model was evaluated through a quasi-experimental field study, with significant results for self-efficacy related to technology and its proper use in the process as a means of support in the classroom.
Technological Content Pedagogical Knowledge (TPACK): Design Selection Analysis and Data Analysis Techniques in Secondary School (Indonesia).	(Saputra & Chaeruman, 2022)	The research study is based on the teaching and learning process integrated with the technologies that teachers currently require in their professional practice, using a documentary analysis of articles indexed in the SCOPUS magazine, published in 2020.

Technological Pedagogical Content Knowledge Practices in Higher Education: First Impressions of Trainee Teachers (Turkey).

(Çam, Gürcü & Koç, 2021)

Research that consisted of evaluating the perceptions of educators with the practices of technological pedagogical content knowledge (TPACK).

The TPACK model, in the teaching praxis in an Argentine university. Knowledge and teaching practices around the didactic-technological knowledge of the content (CDTC) in university classrooms (Argentina).

(Flores & Ortiz, 2019)

The research evidences the knowledge and practices that teachers have in relation to technological pedagogical content knowledge (TPACK) in the humanities careers classroom at an Argentine university, based on a multiple case made up of teams of teachers from six subjects and an intra-methodological triangulation (primary and secondary sources), of researchers and teachers participating in the validation in a qualitative study.

Study of the integration of ICT in teacher training through the TPACK model (Ecuador).

(Antonio & Burgos, 2020)

The present research study based on the investigation of the scope of the integration of technologies, pedagogy and content (TPACK) in educational processes and professional teacher improvement through formation in digital skills in times of Covid-19. Based on the research carried out on the TPACK model, a diagnostic and evaluation instrument was developed that will guarantee the quality of digital education in

The TPACK techno-pedagogical model and its impact on teacher training: a review of the literature (Rep. Guatemala)

(Balladares-Burgos & Valverde-Berrocoso, 2022)

the teacher; obtaining as a result favorable levels in the integration of technologies with pedagogy and with disciplinary content inside and outside the classroom.

The implementation of ICT in content and pedagogy promotes the development of new digital skills in teacher training, improving the teaching and learning process. The techno-pedagogical model of the TPACK content has facilitated the acquisition of new competencies in the university teacher. The objective of this research article is to present a broad and detailed vision from the beginning to the variants of the TPACK theoretical model and, likewise, the necessary foundations to support this model as an elementary basis for digital education in professional teacher training and practice.

ICT and its impact on academic results:

an analysis from the TPACK model.

(Morales, Cote, Molina Bernal, & Rodríguez-Jerez, 2019)

The implementation of Information and Communication Technologies (ICT) in education has become necessary and innovative in the teaching and learning processes. The purpose of this investigative study is to analyze the events

of ICT in the results obtained from the saber 11 tests carried out in 2016, in Cundinamarca and Bogotá; taking the TPACK model as a reference for study. As an instrument for the collection of information, a questionnaire was designed and applied that made it easier to know the teacher's competencies of the TPACK model. The type of research was quantitative (linear regression and ANOVA), selecting as the independent variable the average of the results obtained by the students conformed by educational institution.

A professional training model supported by a personalized learning system for the development of teachers' TPACK (Thailand). (Chaipidech, Srisawasdi, Kajornmanee & Chaipah, 2022)

The research study the effects of an andragogic design of teacher professional development with a learning system integrating pedagogical technological content knowledge (TPACK). With a sample of 161 science teachers from 92 secondary schools located in northeastern Thailand who participated voluntarily; and the results obtained showed that teachers significantly improved the dimensions of the TPACK model in relation to teaching in the classroom.

TPACK model and active methodology, applications in the area of mathematics. A theoretical approach (Ecuador)

(Rodríguez Solís & Acurio Maldonado, 2021)

The research study of systematic review aims to identify innovative technology strategies through the implementation of the technological pedagogical content knowledge model (TPACK). Likewise, the active methodology of the teachers of the third year of basic education for the subtraction with regrouping seminar. The methodological support worked was qualitative research, applying the documentary research model; Coming to the conclusion that digital didactic tools promote new knowledge processes, improvement of learning times and levels of effectiveness in problem solving.

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action: Applying Learning in the Classroom by future teachers PST (Philippines)

(Santos & Castro, 2021)

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) is the ideal model that allows the integration of different technological tools for the teaching and learning process. This research evaluated the application of the TPACK model of preservice teachers in different public study centers around Bulacan (Philippines). The participating teachers in the sample were evaluated by their cooperating teachers and as a tool to validate the information, it was supported by an interview with future

teachers and supervisors. The result showed that teachers in training have solid knowledge in each of the elements that are part of the TPACK model. The technological tools that educational institutions have were evaluated as adequate tools. However, it is necessary to establish educational policies that promote training in the proper use of technological tools that help students and teachers in the teaching and learning process inside and outside the classroom.

The objective of this research was to determine the level of competence that Basic Education teachers have in the area of Language and Literature in relation to the Pedagogical Technological knowledge of the TPACK Content. The approach used for the investigation was quantitative with a descriptive scope. A survey was applied to 48 teachers using a questionnaire, having the TPACK model as a reference. This model is ideal for teachers, because it allows strengthening the knowledge, competencies, and skills that teachers require to integrate technologies efficiently in the teaching-learning process of any area of

P e d a g o g i c a l
t e c h n o l o g i c a l
competence of the
content in the area of
Language and Literature
(Ecuador)

(Cando, Tituaña, Cando & Lema, 2018)

Teacher Competence
Analysis with TPACK for (Kim *et al.*, 2021)
K-12 IA Education (South
Korea)

knowledge. According to the data analyzed, it allowed determining that teachers have a very high level of technological, pedagogical and content competencies individually. However, they present shortcomings when articulating the content technology, pedagogical technology, and content pedagogical technology competencies.

The research determines the necessary competences that the teacher requires to improve the teaching and learning of Artificial Intelligence (AI) taking technological pedagogical content knowledge (TPACK) as a reference. It was necessary to identify the educational resources that are currently available on AI and the necessary foundations that AI teaching requires. Based on the evidenced findings, the teaching competencies for the training of the AI implemented the TPACK model are proposed. In conclusion, the teachers who guide the AI seminar require the implementation of the TPACK model in the classroom so that students develop skills in solving problems using technologies.

Thought processes: How to develop them through research within the framework of Teaching for Understanding (Epc)?

(Bermúdez Vásquez, 2021)

The present research study with a qualitative approach, carried out at the Columbus American School Educational Institution, in the municipality of Rivera, Huila, Colombia, aims to assess the progress of the thought processes of the students (1st, 2nd and 3rd primary school grades) through research in the pedagogical and didactic process within the framework of teaching for understanding. Considering Research as a process that seeks to solve a problem; achieving that students become competent, critical, purposeful and creative beings in decision making.

75

Didactic strategy to awaken literary sensitivity in high school youth

(Lasso Ramírez, 2020)

Having a good literary habit allows the human being to develop competencies in the perception of reality, in decision-making, oriented to solving problems, building life projects, handling good assertive and receptive communication, having a critical position of the things; All of the above is achieved through the experiences acquired during their formation. Today it is necessary to involve the student in the management of technological tools as a means of training and didactics in the teaching

and learning process. This research seeks to structure a didactic strategy to awaken literary sensibility in the teaching of literature in ninth grade students of the El Juncal Educational Institution in the municipality of Palermo, Huila, Colombia.

Source: self made.

The learning management system (LMS) is considered as a support tool for the teaching and learning process in the educational field, in distance or blended mode. In the same way, it is a means of solving the different companies or educational centers in charge of online formation and education (Merriman, *et al.* 2016).

76

ICTs or so-called Information and Communication Technologies are tools used for the processing, administration and distribution of information with technological elements, such as computers, telephones, televisions, etc. (UNESCO, 2018). As a complement to the above, a virtual educational platform is a computer environment in which there are grouped and optimized tools for teaching purposes. Its function is to allow the creation and management of complete courses for the Internet without requiring deep programming knowledge.

Figure 3 shows the necessary skills for the teacher as proposed by UNESCO. It is important that the professional teacher involves technological tools in the teaching-learning process with their students, in an interactive, dynamic, active and motivating way, complying with the development of competencies according to the area of knowledge that they wish to strengthen during the course academic process.



Figure 3. ICT skills for educators.

Source: ICT educator skills (UNESCO, 2008).

The European magazine Horizon Project (2017) made a publication called "Digital Literacy in Higher Education, Part II", where it states that national and international companies need human personnel with skills and competencies to be successful. Table 1 shows the competencies and skills for the business context, each of them being important according to the managers of the companies. Table 2 describes a comparison made in the period 2015-2020, which shows the skills and competencies that employees must acquire to be part of their companies.

Table 2. Competences and skills for the business context.

2015		2020	
1	Complex troubleshooting	1	Complex troubleshooting
2	Coordination with others	2	Critical thinking Creativity
3	Human management	3	Human
4	Pensamiento crítico	4	Management
5	Negotiation	5	Coordination with others
6	QA	6	Emotional intelligence
7	Service orientation	7	Judgment and decision making
8	Judgment and decision making	8	Service orientation

9	Active listening	9	Negotiation
10	Creativity	10	Cognitive flexibility

Source: Bryan *et al.*, 2017.

Metodology

The research approach allows verifying the behavior of the critical thinking variables and the application of the TPACK model with the aim of applying an online training program that develops critical thinking, supported by the TPACK model, to solve the difficulties present in first-semester students of the Degree in Spanish Literature and Language, with a sample of 42 students, who participated in the pre-test and post-test that was approved and validated by experts, with a consistency and reliability index according to Cronbach's alpha of 0.9. The variables used are described below:

Critical thinking

AA = Analyze – Apply

RS = Reason – Synthesize

EV = Evaluate – Validate

TPACK Model

TK = Technological Knowledge Variable.

CK = Content Knowledge Variable.

PK = Pedagogical Knowledge Variable.

PCK = Pedagogical Content Knowledge Variable.

TCK = Technological Content Knowledge Variable.

TPK = Pedagogical Technological Knowledge Variable.

TPACK = Technological Pedagogical Content Knowledge Variable.

The mentioned variables are involved in an online training program, an LMS was used that allowed verifying the behavior of each of the variables before and after applying the training program.

Results and discussion

During the development of the online training program, the pre-test and post-test are applied to undergraduate students.

For each proposed question, five response alternatives were established: Totally disagree (**TDS**), Disagree (**TD**), Neither agree nor disagree (**NDA – NDS**), Agree (**DA**) and Totally agree (**TDA**).

Table 3 shows the result of the pre-test before the online training program. In the case of critical thinking, 38.1% were found for the RS variable (Reason - Synthesize); students present shortcomings when understanding how the parts of a text are articulated to give it a global meaning. In the case of the TPACK model, the variables CK (Content Knowledge) and PK (Pedagogical Knowledge) obtained a percentage result of 44.0% and 41.7% respectively, evidence that students have some difficulty when identifying what does critical thinking consist of and its main characteristics to develop it; in addition to the shortcomings when adapting teaching styles to transformational leaders (students), using different learning styles.

Table 3.
Pre-test results.

Variables	TDS	DSA	NDA-NDS	DA	TDA
AA	11,1%	14,3%	32,5%	28,6%	13,5%
RS	13,1%	38,1%	31,0%	10,7%	7,1%
EV	15,5%	28,6%	35,7%	13,1%	7,1%
TK	3,6%	4,8%	29,8%	38,1%	23,8%
CK	8,3%	19,0%	44,0%	19,0%	9,5%
PK	9,5%	19,0%	41,7%	19,0%	10,7%
PCK	21,4%	35,7%	31,0%	7,1%	4,8%
TCK	16,7%	31,0%	35,7%	11,9%	4,8%
TPK	15,5%	23,8%	35,7%	14,3%	10,7%
TPACK	19,0%	45,2%	16,7%	11,9%	7,1%

Source: self made.

Table 4 describes the representative results of the post-test after applying the online training program to the students of the first semester

of the bachelor's degree in Spanish Language and Literature. A significant percentage of 44.0% with a DA response was found for the case of Critical Thinking corresponding to the variable R-S (Reason - Synthesize) where the students agreed; evidencing ability to identify a correct structure in an argument and the existing relationship between paragraphs within a text. With a percentage of 57.1% being the highest for the TPACK case corresponding to the variable CK (Content Knowledge) obtaining as a response from the students to agree; Demonstrating a good capacity when using methods and strategies to develop critical thinking.

Table 4.
Post-test results.

Variables	TDS	DSA	NDA-NDS	DA	TDA
AA	4,0%	7,9%	11,9%	43,7%	32,5%
RS	2,4%	8,3%	29,8%	44,0%	15,5%
EV	8,3%	10,7%	27,4%	39,3%	14,3%
TK	0,0%	1,2%	16,7%	29,8%	52,4%
CK	1,2%	6,0%	8,3%	57,1%	27,4%
PK	2,4%	4,8%	10,7%	35,7%	46,4%
PCK	2,4%	4,8%	14,3%	54,8%	23,8%
TCK	0,0%	2,4%	7,1%	35,7%	54,8%
TPK	1,2%	6,0%	15,5%	50,0%	27,4%
TPACK	0,0%	2,4%	9,5%	35,7%	52,4%

Source: self made.

Table 5 lists the representative percentages that were obtained in each of the variables evaluated in relation to critical thinking and the TPACK model, taking into account the application of the Pretest and Posttest. In the case of critical thinking, the AA variable is found with a percentage of 32.5% in the pre-test with an NDA-DSA response, rising to 43.7% in the post-test with a DA response, that is, there was an increase of 11.2%; in the RS variable, the highest percentage in the pre-test was 38.1% with a DSA response, likewise in the post-test the significant percentage was 44.0%, with an increase of 5.9% in DA; with a percentage of 35.7% where the respondents stated that they were in DSA in the pre-test, against 39.3% in the case of the post-test, obtaining DA as an answer, an increase of 3.6% was obtained. % for the case of the EV variable; In the case of the TPACK model, the TK variable has a significant percentage for the pre-test test

with 38.1% with a DA response, in the post-test test the representative percentage was 52.4% with ADD, an increase of 14.3%; In the case of the CK variable, 44.0% was the highest percentage with the NDA-NDS response option, while in the post-test, 57.1% corresponded to being DA, which means an increase of 13.1%; with a considerable percentage of 41.7% where the respondents stated that they were NDA-NDS, against 46.4% with a TDA response corresponding to the PK variable, 4.7% was the increase obtained for the mentioned variable; In the case of the PCK and TCK variables, the representative percentages were 35.7%, with those evaluated being DSA in the pre-test and 54.8% with a TDA response in the post-test, thus achieving a representative difference of 19.1%, being the two variables with the highest percentage in the TPACK model; with a percentage of 35.7% with an NDA-NDS response for the TPK variable in the pre-test and 50.0% whose response was DA for the post-test, an increase of 14.3% was obtained; As the last variable, we have TPACK with a percentage for the pre-test of 45.2% where those evaluated stated that they were DSA, going to 52.4% with an ADD response in the post-test, thus achieving a difference of 7.2%.

Table 5.
Comparative Pre-test and Post-test.

Variable	Pre-test		Post-test		% Differential
	Higher %	Answer	Higher %	Answer	
AA	32,5%	NDA-NDS	43,7%	DA	11,2%
RS	38,1%	DSA	44,0%	DA	5,9%
EV	35,7%	DSA	39,3%	DA	3,6%
TK	38,1%	DA	52,4%	TDA	14,3%
CK	44,0%	NDA-NDS	57,1%	DA	13,1%
PK	41,7%	NDA-NDS	46,4%	TDA	4,7%
PCK	35,7%	DSA	54,8%	DA	19,1%
TCK	35,7%	NDA-NDS	54,8%	TDA	19,1%
TPK	35,7%	NDA-NDS	50,0%	DA	14,3%
TPACK	45,2%	DSA	52,4%	TDA	7,2%

Source: self made.

Conclusions

As part of the diagnosis made to the students of the first semester of the Spanish Language and Literature program, it was found that the participants present shortcomings in critical thinking in the analyze-apply, reason-synthesize, and evaluate-validate categories.

The online training program is a good alternative to develop activities that allow strengthening the competence in critical thinking with an appropriate model, in this case with the TPACK approach.

The criteria requested in an online training program are strengthened with the TPACK model using synchronous and asynchronous services from the learning manager, improving the technological, pedagogical and content component, strengthening critical thinking.

The variables related to apply, synthesize and validate are necessary in the development of critical thinking.

That said, information and communication technologies guarantee innovation when using pedagogical and didactic strategies by the teaching professional for the teaching-learning processes.

The integration of ICT in the classroom is the responsibility of the professional teacher to guarantee a dynamic learning environment, with active methodologies; The student is a fundamental actor in the application of ICT with collaborative, participatory, investigative, communicative and management dynamics, essential in any educational center.

Taking into account what was stated by Balladeres-Burgos *et al.*, (2022) and Cando *et al.*, (2018) allows corroborating with the purpose of this research, where they mention that the implementation of Information and Communication Technologies in the content and pedagogy allows the development of new digital skills in professional teaching practice, improving the teaching and learning process in students and, in turn, it is necessary for education centers to implement innovative models that strengthen the teaching and learning processes of teachers and students. In addition, structuring the TPACK model in the micro-curricular planning of each subject that the teacher guides, thus guaranteeing significant learning experiences with ICT.

It is important to propose the result of the research in plans, programs and/or strategies as part of the institutional educational project, whose objective is to guarantee quality in the academic training process in accordance with the Sustainable Development Goals (SDG) as the responsibility of each country.

Finally, from the analysis obtained in the pre-test and post-test related to the analyze-apply category, a representative difference of 11.2% is evident; Similarly, for the category of technological knowledge (TK), there is a significant increase of 14.3%; Similarly, in the case of the categories of pedagogical content knowledge (PCK) and technological content knowledge (TCK), an increase of 19.1% was obtained, respectively. That is, it allows us to sustain that the online training program with the use of technological mediations effectively strengthens critical thinking in students.

THANKS

We thank the students of the first semester of the bachelor's degree in Spanish Language and Literature of the Surcolombiana University, for accepting and participating in the research process.

Bibliographic references

- Aguilar Vargas, L. R. I., Alcántara Llanas, I. T., & Braun Mondragón, K. A. (2020). Impacto del Pensamiento Crítico en las habilidades para el campo laboral. *ACADEMO, Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), pp. 166–174. <https://doi.org/10.30545/academo.2020.jul-dic.7>
- Antonio, J., & Burgos, B. (2020). *Estudio de la integración de las TIC en la formación del profesorado a través del modelo TPACK* (Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Retrieved from <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7983>
- Balladares-Burgos, J., & Valverde-Berrocoso, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), pp. 63–72. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72>
- Bermúdez Vásquez, M. P. (2021). Procesos de pensamiento: ¿Cómo desarrollarlos a través de la investigación en el marco de Enseñanza para la comprensión (Epc)? *Revista Paca*, (11). <https://doi.org/10.25054/2027257x.3286>
- Bryan, A., Becker, A., Michele, C., & Giesinge, H. (2017, August). Digital Literacy in Higher Education, Part II. *Horizon Report*, 39.
- Çam, Ş. S., Gürcü, ., & Koç, E. (2021). *Technological Pedagogical Content Knowledge Practices in Higher Education: First Impressions of Preservice Teachers*. 26, 123–153. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09430-9>
- Cando, F., Tituaña, I., Cando, B., & Lema, Y. (2018). Competencia tecnológica pedagógica del contenido en el área de Lengua y Literatura. *Congreso*

de Ciencia y Tecnología ESPE, 13(1). <https://doi.org/10.24133/cctespe.v13i1.732>

- Chaipidech, P., Srisawasdi, N., Kajornmanee, T., & Chaipah, K. (2022). A personalized learning system-supported professional training model for teachers' TPACK development. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100064. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100064>
- Flores, F. A., & Ortiz, M. C. (2019). El Modelo Tpack en la Praxis Docente en una universidad Argentina. Conocimientos y Prácticas Docentes en torno al conocimiento didáctico-tecnológico del contenido (CDTC) En aulas universitarias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i14.446>
- Jiménez Sabino, M. J., & Cabero Almenara, J. (2021). Los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos del profesorado universitario andaluz sobre las TIC. Análisis desde el modelo TPACK. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), pp. 4–18. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.11940>
- Kim, S., Jang, Y., Choi, S., Kim, W., Jung, H., Kim, S., & Kim, H. (2021). Analyzing Teacher Competency with TPACK for K-12 AI Education. *KI - Kunstliche Intelligenz*, 35(2), pp. 139–151. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00731-9>
- Lachner, A., Fabian, A., Franke, U., Preiß, J., Jacob, L., Führer, C., ... Thomas, P. (2021). Fostering pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): A quasi-experimental field study. *Computers & Education*, 174, 104304. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104304>
- Lasso Ramírez, M. (2020). Estrategia didáctica para despertar sensibilidad literaria en jóvenes de secundaria. *Revista Paca*, 10, pp. 139–153. Retrieved from https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=wRwv2qsAAAAJ&authuser=4&citation_for_view=wRwv2qsAAAAJ:WbkHhVStYXc
- Leal Urueña, L. A., & Rojas Mesa, J. E. (2020). Percepciones de autoeficacia y conocimientos TPACK en profesores en formación. *Diversitas*, 16(2), pp. 283–296. <https://doi.org/10.15332/22563067.6295>
- Merriman, J., Coppeto, T., Santanach-Delisa, F., Shaw, C., & Aracil, X. (2016). Next Generation Learning Architecture. *ELearn Center. Universitat Oberta de Catalunya*. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10609/47481>
- Mkoehler. (2012a). TPACK. Retrieved from <http://www.tpack.org/>
- Mkoehler. (2012b). TPACK. Retrieved May 14, 2020, from TPACK website: <http://www.tpack.org/>
- Morales, J. C., Cote, M. C., Molina Bernal, I. M., & Rodríguez-Jerez, S. A. (2019). Las TIC y su impacto en los resultados académicos: un análisis a partir del modelo TPACK. En *Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (pp. 35–72). Bogotá, Colombia. Retrieved from <https://>

- repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1513
- Rodríguez Solís, M. F., & Acurio Maldonado, S. A. (2021). Modelo TPACK y metodología activa, aplicaciones en el área de matemática. Un enfoque teórico. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), pp. 49–64. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.394>
- Santos, J. M., & Castro, R. D. R. (2021). Technological Pedagogical content knowledge (TPACK) in action: Application of learning in the classroom by pre-service teachers (PST). *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 8. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100110>
- Saputra, B., & Chaeruman, U. A. (2022). Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK): Analysis in Design Selection and Data Analysis Techniques in High School. *International Journal of Instruction*, 15(4), pp. 777–796. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15442a>
- UNESCO. (2018). *El aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/9-CarlosVargasT-Transf-ed-HighLevel-Cochabamba-2018-ESP.pdf>
- UNESCO. (2021). *Educación para el desarrollo sostenible*. Retrieved July 23, 2021, from Página Oficial website: <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>

ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA PRIMERA INFANCIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

STUDY ON TEACHING PRACTICES IN EARLY
CHILDHOOD IN A PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTION

Claudia Patricia Castro Javela*

Recibido: Agosto 4, 2022

Aceptado: Febrero 23, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana. Co-investigadora Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias de la Universidad Surcolombiana. Neiva, Huila. claudia.castro@usco.edu.co 0000-0001-5426-7876

Cómo citar este artículo: Castro, P. (2023). Estudio sobre las prácticas pedagógicas en la primera infancia en una institución educativa pública. *Revista PACA 14*, pp. 87-101.

Resumen: La educación inicial tiene como propósito potenciar el desarrollo integral de niños, y niñas, brindar espacios de socialización de calidad y contribuir a una formación que permita adquirir, construir y compartir saberes con sus pares a través de procesos de enseñanza-aprendizaje y experiencias significativas; es por ello que todos los lineamientos curriculares y normativas deben ser analizadas y apropiadas por los diferentes agentes educativos, de tal forma que se impacte positivamente la vida de los niños, a partir de unos saberes disciplinares y pedagógicos donde se reconozca la naturaleza del aprendizaje y de los procesos sociales y culturales en la primera infancia.

En este contexto, la investigación tuvo como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el grado transición de una institución educativa pública de la ciudad de Neiva, en la cual se analizó, además, la coherencia entre las prácticas pedagógicas empleadas y las bases curriculares para la educación inicial y preescolar planteadas por el MEN.

La naturaleza metodológica de la investigación fue de enfoque cualitativo con método etnográfico y se emplearon técnicas para la recolección de datos como entrevistas, observación y grupo focal. A partir de los hallazgos del trabajo de campo con las diferentes audiencias (estudiantes, docentes, padres de familia y

directivos), se hizo el análisis de la información, se establecieron conclusiones y recomendaciones que permitieron analizar y consolidar la naturaleza de las prácticas pedagógicas empleadas por las docentes en el grado transición de la institución objeto de estudio.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, primera infancia, preescolar, lineamientos pedagógicos.

Abstract: Initial education aims to promote the comprehensive development of children, provide spaces for quality socialization and contribute to training that allows them to acquire, build and share knowledge with their peers through teaching-learning processes and significant experiences. For this reason, all the curricular guidelines and regulations must be analyzed and appropriated by the different educational agents, in such a way that the lives of children are positively impacted, based on disciplinary and pedagogical knowledge where the nature is recognized. learning and social and cultural processes in early childhood.

In this context, the objective of the research was to characterize the pedagogical practices developed in the transition grade of a public educational institution in the city of Neiva, in which, in addition, the coherence between the pedagogical practices used and the curricular bases for initial and preschool education raised by the MEN.

88

The methodological nature of the research was of a qualitative approach with an ethnographic method and data collection techniques such as structured interviews, observation records and focus groups were used. Based on the findings of the field work with the different audiences (students, teachers, parents and administrators), the information was analyzed, conclusions and recommendations were established that allowed us to analyze and consolidate the nature of the pedagogical practices used by teachers in the transition grade of the institution under study.

Keywords: pedagogical practices, early childhood, preeschool, pedagógica guidelines.

Introducción

La educación inicial es un proceso en el que se desarrollan interacciones sociales que posibilitan a los niños y niñas el desarrollo de sus capacidades, aptitudes, actitudes, y habilidades, favoreciendo su desarrollo integral y crecimiento. Es la etapa de la vida, donde es necesario desarrollar diferentes acciones pedagógicas y formativas que permitan a los niños tener ambientes sociales de calidad, armónicos, seguros y óptimos para el logro de sus aprendizajes.

Colombia ha avanzado en la formulación y consolidación de políticas y lineamientos específicos para garantizar el derecho a la educación de calidad en primera infancia, porque ha evidenciado la necesidad de generar oportunidades y experiencias innovadoras que reconozcan a los niños como sujetos sociales que tienen sus propias creencias, necesidades, intereses, motivaciones y formas de apropiarse del entorno, porque es a través de sus propias construcciones como se establece la base para un desarrollo integral.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció Lineamientos Curriculares del Preescolar (1998), el Distrito Capital de Bogotá formuló su Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (2013) y se señalaron las bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) que deben ser el horizonte normativo del sector. A partir de estas declaraciones de política educativa, tanto nacionales como distritales en el caso de Bogotá, queda en manos de directivos y docentes de instituciones educativas, la tarea de elaborar, aplicar y consolidar políticas educativas.

Concretamente, la educación inicial requiere que todas aquellas normas sean apropiadas por los diferentes agentes educativos (docentes, directivos) de tal forma que se impacte positivamente la vida de los niños, a partir de unos saberes disciplinares y pedagógicos que reconozcan la naturaleza del aprendizaje y de los procesos sociales y culturales en la primera infancia; más allá de lo que se plantea en teoría, es necesario que los profesionales a cargo diseñen y apliquen prácticas pedagógicas contextualizadas que contribuyan a la materialización de una educación de calidad.

Las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en educación inicial juegan un papel importante y determinante en el desarrollo de capacidades y habilidades de los estudiantes, para Locasale *et al.* (2016):

(...) las educadoras de los niveles de primera infancia necesitan capacitación y retroalimentación específica sobre las mejores formas de implementar estas prácticas para apoyar el desarrollo infantil. El mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje dependen de alinear el desarrollo profesional y las prácticas de aula con los resultados deseados para los niños (p. 10).

Es indiscutible que hay influencia directa de las concepciones, prácticas, modelos, métodos y estilos de enseñanza propios de cada docente sobre la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual la investigación caracterizó las prácticas pedagógicas que desarrollan las docentes en la institución educativa objeto de estudio, para hacer un análisis responsable de la pertinencia de esos procesos socializadores con los niños. Además, el estudio se realizó con el propósito de consolidar el rol pedagógico que tiene el docente para que sea un facilitador y orientador en los entornos socializadores en los que crecen, viven y se desarrollan los niños.

Referentes teóricos

En el marco de la investigación se consideró oportuno abordar categorías teóricas y conceptuales como educación inicial y educación preescolar, dimensiones del desarrollo infantil, pilares de la educación inicial, pedagogía y prácticas pedagógicas y procesos formativos en el marco de la pandemia Covid-19, para poder caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes del grado transición de una institución educativa.

90

Para referirse a la primera infancia es necesario comprender que es una etapa clave en el desarrollo de todo ser humano que requiere el conocimiento detallado de cada uno de los momentos por los que pasan los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad y, a su vez, de cada una de sus características, procesos, dificultades, particularidades, problemáticas, intereses y necesidades. Es allí donde se construyen “las bases de todo sujeto, de su personalidad, de su desarrollo, de su afectividad y de su socialización. Será importante por lo tanto estar atentos a todo lo que suceda en los diferentes ámbitos (familiar, educativo, terapéutico, social)” (Ofele, 2014, p. 72).

Se asume como una fase donde se desarrollan y consolidan los fundamentos para las etapas posteriores de la vida, “donde se consolidan las estructuras neurofisiológicas que darán soporte a los procesos psicológicos superiores” (Gutiérrez y Ruiz, 2019, p. 40), por lo que se deben fomentar espacios donde los niños y niñas puedan tener experiencias significativas orientadas o mediadas por personal ampliamente capacitado.

De acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006, art. 29):

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código (p. 17).

Es necesario comprender que la primera infancia debe enfocarse hacia el desarrollo integral, el cual debe garantizarse en cualquier espacio socializador y especialmente en la escuela; es por esto que la educación preescolar en Colombia contempla básicamente el abordaje de acciones, momentos y experiencias que interrelacionados entre sí, ofrecen a los niños un desarrollo completo que propicia la adquisición, interiorización, dominio y uso adecuado de las herramientas necesarias para desenvolverse y actuar en los escenarios que les ofrece el mundo que los rodea; en el artículo 15 de la Ley 115 de 1994 la educación preescolar se define “como la educación ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (p. 5).

A partir de lo mencionado es indispensable que a través de diversas estrategias metodológicas y prácticas pedagógicas contextualizadas los docentes propicien el desarrollo integral de los niños, en las que se reconozca que el desarrollo de un niño depende de la suma de múltiples factores que están estrechamente relacionados y que requieren ser potenciados de forma simultánea, sin que se asuman de forma aislada, dando a cada uno la misma relevancia.

La educación preescolar debe concebirse como el espacio de formación donde se propicia el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, “está concebido para que su influencia directa provoque en el niño, según la etapa evolutiva donde se encuentre, formaciones intelectuales, socioafectivas, actitudinales, motivacionales y valorativas, lo que marca su intención educativa integral” (Cruz y Cruz, 2017, p. 17).

El MEN contempla en el documento de los lineamientos curriculares del preescolar de 1998 las dimensiones socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, las cuales tienen sentido en sí mismas y buscan posibilitar escenarios para que los niños puedan construir significados, identidad, saberes, autoconceptos, desarrollo de habilidades, talentos, actitudes y aptitudes propias de su edad.

Para garantizar ese desarrollo armónico e integral de los niños en la primera infancia es importante definir o precisar estrategias para posibilitar aprendizajes significativos. Para esto es relevante mencionar los cuatro pilares de la educación inicial en Colombia definidos por el Ministerio de Educación Nacional: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Todos deben estar presentes en cada una de las actividades de esta etapa y son el instrumento de los maestros y maestras del preescolar para lograr el desarrollo infantil y los fines de la educación en la primera infancia.

En la educación inicial y en el preescolar la construcción de aprendizajes y el desarrollo infantil dependen, entre otras cosas, de la forma como se orientan los procesos; por tanto, la labor que desempeñan los maestros y acompañantes en los centros de atención infantil o en las instituciones del Estado es determinante.

92

La pedagogía se asume como la ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso de educación, formación y construcción de aprendizajes del ser humano desde la primera infancia; se denomina así a la “transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica” (Foucault, 1994, citado en Cossio, 2013, p. 15).

La pedagogía está presente en todos los escenarios donde el ser humano interactúa y aprende, es decir, en la familia, la escuela, el barrio, la vereda, la ciudad, el país y el universo.

Para Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo & Quiceno (2003):

La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes

específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (p. 36).

Las prácticas pedagógicas, entendidas como acciones sociales intencionadas (López y Puentes, 2011), se convierten en la estrategia esencial para la consecución de los propósitos formativos y se basan en todas las experiencias, actividades y acciones que se ponen en marcha para proveer al niño de elementos sociales, comunicativos, culturales, ambientales, entre otros, que sirven para formar su propio concepto del mundo que lo rodea.

Según Salguero, Pulido y Triana (2017):

La práctica pedagógica es una acción en que el pensamiento reflexivo y crítico del profesor se aplica, reflexiona y construye para generar cambios en pro de una educación integral y cultural en cada uno de los niños, niñas y jóvenes. (párr. 1)

En líneas generales, las prácticas pedagógicas y especialmente las desarrolladas en la primera infancia, deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a partir de lo que se encuentre en el medio, reconociendo que en las relaciones sociales cotidianas que tiene el niño también se aprende, comprendiendo que todos los procesos pedagógicos en la educación inicial deben estar dotados de calidad y sentido.

Las acciones deben ser pensadas y estructuradas en el marco del desarrollo motor, cognitivo, comunicativo, social y cultural del niño de primera infancia, donde “el educador registre y documente cada fase del aprendizaje del educando para identificar la estructura mental que tiene cada uno de ellos” (Bermúdez, 2021, p. 100), y de esta manera se responda a las necesidades, intereses y motivaciones presentes en este ciclo vital.

Metodología

Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación se determinó trabajar desde un enfoque cualitativo, el cual describe una situación en su contexto real; esta técnica permite comprender los fenómenos tal como ocurren y analizar el ¿cómo?, ¿cuándo? ¿dónde? y ¿por qué? de este comportamiento.

Respecto al método de investigación se abordó desde la etnografía porque la naturaleza de la investigación fue descriptiva y consistió en interpretar situaciones dando atención y significado a los sujetos que hacen parte de la realidad estudiada; consiste en realizar una “descripción holística de la interacción natural de un grupo, en un periodo, que representa fielmente las visiones y significados de los participantes” (Muñoz *et al.*, 2014, p. 98).

Las audiencias con las cuales se desarrolló la investigación fueron estudiantes, docentes, padres de familia y directivos del grado transición de una institución educativa del municipio de Neiva, Huila; los criterios que se tuvieron en cuenta para trabajar con la audiencia objeto de estudio se relacionan con el carácter público de la institución y porque ofrece sus servicios educativos a una comunidad de estratos 1 y 2 del norte de la ciudad.

En relación con el análisis y procesamiento de la información fue necesario recolectar y analizar los datos que se encontraron en el trabajo de campo, como producto de la aplicación de los diferentes instrumentos empleados como registros de observación, grupo focal y entrevistas estructuradas.

Los instrumentos se sometieron a una validación con profesionales de la educación externos, ajenos a las audiencias con las cuales se trabajó, para poder determinar si necesitaban ajustarse, organizarse en un lenguaje más preciso o cambiar algunos aspectos de fondo o forma.

En el caso particular de las guías de observación se emplearon categorías de análisis como rutina diaria de inicio de jornada, desarrollo de las prácticas pedagógicas, comunicación verbal y no verbal (lenguaje, gestos), herramientas didácticas, participación de los niños e intercambios entre los niños.

El grupo focal y las entrevistas estructuradas se realizaron con el propósito de establecer la coherencia entre las bases curriculares para la educación inicial y preescolar planteadas por el MEN, el discurso y las prácticas pedagógicas de la docente, además de procesos comunicativos y formación docente; posteriormente se avanzó en el procesamiento de la información y el análisis de cada uno de las categorías de análisis y como resultado se establecieron las tendencias generales.

Para el proceso de codificación de los instrumentos investigativos se seleccionaron cuatro (4) categorías de análisis con la finalidad de facilitar el proceso de interpretación y generar conclusiones o resultados de manera clara y precisa.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Valoración de la educación inicial	Coherencia entre las bases curriculares para la educación inicial y preescolar planteadas por el MEN, el discurso y las prácticas pedagógicas de los docentes
Prácticas pedagógicas	Dimensiones del desarrollo infantil: socio-afectiva, cognitiva, corporal, comunicativa, estética, espiritual y ética
	Pilares de la educación inicial: juego, arte, literatura y la exploración del medio Prácticas pedagógicas en pandemia
Comunicación	Comunicación familia-institución
	Comunicación entre pares Comunicación en la pandemia
Formación docente	Formación docente

Figura 1. Categorías y subcategorías de análisis del grupo focal y entrevistas estructuradas.

Resultados y discusión

De acuerdo con el diseño metodológico planteado para la investigación y a partir de las diferentes técnicas empleadas en el trabajo de campo, se encontraron unas tendencias generales que evidencian el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el grado transición en una institución educativa de carácter público objeto de análisis.

En relación con los aspectos fundamentales que orientaron la investigación, se precisa que existe confusión por parte de las docentes de la institución en relación con la educación inicial; señalan que esta inicia a los cinco años o desde la gestación hasta los cinco años; por ello es necesario precisar el planteamiento del MEN donde se señala que la

educación inicial se da desde el nacimiento hasta los seis años de vida del niño.

Para el Ministerio de Educación Nacional (s.f) la educación inicial:

(...) se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (párr. 1).

Igualmente se consultó sobre el conocimiento y apropiación de las bases curriculares para la educación inicial y preescolar planteadas por el MEN; y las docentes señalaron que hace unos años vienen trabajando en comunidad con las directivas del colegio en el conocimiento, apropiación e implementación de los nuevos lineamientos establecidos por el MEN en interacción con el Proyecto Educativo Institucional PEI; no obstante, para el caso específico de bases curriculares para la educación inicial y preescolar, se evidenció confusión sobre el conocimiento del documento orientador.

96

Por lo anterior, se hace necesario retomar el planteamiento del MEN (2017), donde se indica que las Bases Curriculares son

(...) un referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales –PEI– de los establecimientos educativos, y de los proyectos pedagógicos –P.P– de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años (p. 22).

Asimismo, se indagó sobre el concepto que se tiene sobre prácticas pedagógicas. Se presentó una tendencia general por parte de las docentes, quienes señalaron que las prácticas pedagógicas son todos aquellos procesos, contextos, vivencias y aprendizajes que día a día desarrollan con los estudiantes, producto de la reflexión y el análisis permanente.

Señalaron que las prácticas pedagógicas constituyen un escenario formativo que debe contar con compromiso por parte del docente, estudiante y padre de familia, porque estos tres actores contribuyen a un proceso de producción y construcción del saber y del ser desde la afectividad y la creatividad.

En el proceso investigativo fue necesario conocer los procesos de comunicación entre las familias y la institución. Los padres de familia indicaron que la labor de las docentes es excelente y reconocen el esfuerzo, la creatividad y la disposición para realizar prácticas pedagógicas innovadoras y resaltan que hay una comunicación asertiva entre las familias y la institución; así mismo, las docentes y el rector indican que los padres de familia son muy responsables, atentos, dedicados e interesados por los procesos formativos de sus niños.

Esta cercanía se genera debido a la integración constante que realiza la institución con diversas actividades como talleres de padres y reuniones de refuerzos e informativas que requieren del trabajo colaborativo de todos los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y padres de familia.

Es preciso mencionar que la investigación se realizó en el marco de la pandemia Covid-19, razón por la cual fue importante conocer los procesos sociales y comunicativos de los niños en esta situación. Para la audiencia consultada la débil comunicación durante la pandemia afectó de manera significativa las relaciones personales que pudiera forjar el niño(a) y que repercuten directamente en su desarrollo social y comunicativo, “La pandemia por Covid-19 y el aislamiento social y obligatorio impactaron en el estado de ánimo, las conductas y las emociones (...) Predominaron los sentimientos negativos, como aburrimiento, tristeza, angustia y preocupación” (Cohen *et al.*, 2022, p. 109).

Una de las principales dificultades fue la poca oportunidad de interacción con otros compañeros, el poder compartir, saludar, jugar y expresarse libremente. El desarrollo físico, psicológico y emocional que debe reforzarse en edad preescolar resultó afectado por las consecuencias de la pandemia.

Chero *et al* (2022) afirma que

(...) es importante que los niños y las niñas puedan socializar para desarrollar en el futuro una adecuada convivencia; asimismo, la comunicación también ayuda a un mejor estado de ánimo y fortalece sus emociones (Etchebehere Arenas *et al.*, 2021); sin embargo, el confinamiento obligatorio afectó la interacción social entre ellos al no poder ir a su escuela (p. 190).

Realizar las clases a través de un dispositivo tecnológico fue un reto para estudiantes, padres de familia y docentes, porque no siempre se tenían las condiciones óptimas para acceder a servicios de energía eléctrica e internet, herramientas digitales o equipos electrónicos, dado que muchas familias viven en situaciones de pobreza, desempleo, inseguridad, enfermedad, inequidad, entre otros aspectos, que imposibilitaron que los niños pudieran continuar con las clases virtuales en medio de la pandemia, dificultando sus procesos formativos y de apropiación de habilidades.

La pandemia en el contexto educativo evidenció sin duda “las diferencias sociales y organizacionales existentes respecto a las tecnologías y a los recursos pedagógicos digitales utilizados por los docentes dentro del sistema educativo vigente” (Expósito y Marsollier, 2021, p. 17).

Concretamente en la educación los niños reciben diferentes estímulos, se relacionan entre sí para formar tejidos sociales sólidos con sus pares e interactúan en diferentes espacios que les permiten tener una visión del entorno social y cultural en el cual se desarrollan; no obstante, debido a la pandemia Covid-19 estas habilidades sociales, emocionales, psicomotoras y comunicativas no se pudieron desarrollar integralmente en algunos grupos poblacionales.

Conclusiones

1. La educación inicial constituye una etapa fundamental en la vida de los niños porque desde ese ciclo se instalan las bases para edificar la vida de un ciudadano; en ella se deben facilitar todas las experiencias, posibilidades y recibir una atención integral que reconozca sus necesidades e intereses, donde se incorporen elementos importantes para su desarrollo como el trabajo a través de las dimensiones de desarrollo (personal social,

corporal, comunicativa, artística, cognitiva) y los pilares de la educación inicial (el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio).

2. Las normativas, lineamientos y políticas relacionados con la primera infancia expedidas por el MEN son robustas y con el pasar de los años se han posicionado teórica y conceptualmente para contribuir a la formación de maestros y de procesos pedagógicos de calidad en el preescolar, sin embargo, de acuerdo con el trabajo de campo realizado a través de la observación y grupo focal, se evidenció que entre las docentes de la institución objeto de estudio no hay total claridad sobre los mismos.

3. Las docentes tienen la facilidad de comunicar con amor, respeto y empatía; son gentiles con las familias y los niños y se esfuerzan por ofrecer experiencias innovadoras; no obstante, se deben reforzar los planteamientos teóricos de sus desarrollos porque no se evidenció el suficiente correlato entre teoría/práctica y la implementación concreta de planteamientos conceptuales en el desarrollo de la actividades y prácticas pedagógicas.

4. Es indudable la influencia positiva que tiene una comunicación asertiva entre el entorno familiar del niño y su institución educativa, porque allí se concreta la corresponsabilidad y se facilita la generación de aprendizajes para la vida, valores y principios que contribuyen a la formación integral.

En la investigación realizada, docentes, rector y padres de familia señalaron que tienen una excelente comunicación entre sí, porque de la solidez de la misma depende que los niños tengan confianza en sus docentes e instituciones y sus procesos de socialización y aprendizaje sean armónicos; la relación existente se ha basado en postulados de respeto, responsabilidad y compromiso, porque a partir de ellos se favorecen los desarrollos académicos, lúdicos, culturales, sociales y familiares de los niños.

La audiencia consultada expresó que debido a la pandemia Covid-19 y el desarrollo de sus actividades de manera virtual con los niños, la comunicación con los padres y familia en general fue más intensa y productiva. La programación de actividades y encuentros virtuales permitió que los padres de familia se expresaran con tranquilidad, vieran

al docente no como aquel que orienta una clase, sino como un amigo, un apoyo para solucionar inquietudes y situaciones que se presentan en la formación de sus hijos y en su entorno familiar.

Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf.
- Bermúdez, V. M. P. (2021). Procesos de Pensamiento: ¿cómo desarrollarlos a través de la investigación en el marco de enseñanza para la comprensión (Epc)? *Revista PACA 11*, pp. 91-105. <https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/3286/4277>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Artículo 15 [Título II]. *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cohen Arazi L, García M, Berdecio Salvatierra D, Villa Nova S, et al. *Estado de ánimo, emociones y conductas de los niños durante la pandemia de Covid-19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. *Arch Argent Pediatr* 2022;120(2):106-110. https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_ao_cohenarazi_21-1pdf_1641838135.pdf
- Cossio, J. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, vol 10(1), pp. 14-23. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Cruz-Hernández, E., & Cruz-Cruz, C. (2017). El tratamiento al contenido personalidades históricas en la educación preescolar. *EduSol*, 17(61), pp. 16-26. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753289013/475753289013.pdf>
- Chero-Pacheco, D. R., Magallanes-Taype, A., Castañeda, R. D. M., & Bohórquez, M. C. S. (2022). Limitaciones de la psicomotricidad en la etapa preescolar durante el Covid-19. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), pp. 187-193. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n22/a16-187-193.pdf>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo* 22(39): pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214>
- Gutiérrez Duarte, S., & Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), pp. 33-51. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-33.pdf>

- Locasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Aguayo, Y. C., Schodt, S. C., Hamre, B., ... & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo*, 53(1).
- López, N; Puentes, A. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Revista Entornos*, (24), pp. 103-122.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares del Preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Educación Inicial*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/#:~:text=Es%20un%20derecho%20impostergable%20de,partiendo%20del%20reconocimiento%20de%20sus>
- Muñoz, F., Quintero, J., Munévar, R. (2014). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. 4ª ed. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Öfele, M. R. (2014). Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia. Espacios en blanco. *Serie indagaciones*, (24), pp. 71-80. ISSN: 1515-9485. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806006>
- Procuraduría General de la Nación. (8 de noviembre de 2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. [Ley 1098 de 2006]. http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/codigo_de_infancia_y_adolescencia.pdf
- Salguero, E., Pulido, J., Triana, F. (2017). *La práctica pedagógica: estrategias y metodologías que transforman la educación*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-practica-pedagogica-estrategias-y-metodologias-que-transforman-la-educacion>
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, E & Quiceno H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, E & Quiceno H. *Pedagogía y epistemología*, pp. 21-40. Editorial Magisterio.

COHERENCIA ENTRE LOS DISCURSOS, LOS COMPROMISOS DE LOS SUJETOS SOCIALES Y LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS BÁSICOS RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA

COHERENCE BETWEEN THE DISCOURSES, THE
COMMITMENTS OF SOCIAL SUBJECTS AND THE
BASIC PEDAGOGICAL PROCESSES RELATED TO
RESEARCH IN BASIC SECONDARY AND HIGH SCHOOL
EDUCATION

Cristian Arbey Cruz Hernández*

Xiomara Natalia García Cedeño**

Recibido: Diciembre 22, 2022

Aceptado: Abril 12, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

103

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de planta de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, Neiva, Huila. subdirector.cpve@gmail.com
0000-0002-4372-5744

** Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de planta de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, Neiva, Huila. natawi85@gmail.com
0000-0003-4330-0532

Resumen: El presente artículo científico valora la coherencia entre los discursos, los compromisos de los sujetos sociales y los procesos pedagógicos básicos que se relacionan con la investigación en la educación secundaria y media. La investigación indaga la existencia o no existencia de una coherencia entre las tres categorías señaladas discursos, procesos pedagógicos básicos y la responsabilidad de los sujetos sociales (docentes y directivos docentes); teniendo en cuenta que constantemente se plantea dentro de las políticas públicas y las acciones del sistema educativo construir investigación, un discurso que se mantiene y asume un papel preponderante en la sociedad; sin embargo, en la práctica educativa es necesario reconocer la coherencia. La investigación responde a reconocer las voces de los sujetos sociales, las interpretaciones que tienen los docentes sobre el poder de aquel discurso y cómo se articula en los procesos pedagógicos, la respuesta a las condiciones que hay para realizar investigación, entre

Cómo citar este artículo:

Cruz, C. & García, X. (2023). Coherencia entre los discursos, los compromisos de los sujetos sociales y los procesos pedagógicos básicos relacionados con la investigación en la educación básica secundaria y media. *Revista PACA 14*, pp. 103-118.

otros. La Institución Educativa Técnico Superior de Neiva hace parte de la voz del trabajo investigativo: dieciséis docentes, dos directivos docentes y los documentos de la institución. Metodológicamente es de naturaleza cualitativa, con un enfoque investigativo de estudio etnográfico. Los instrumentos implementados para obtener los resultados esperados son la agenda de opinión, observación In situ, foros y narrativas e historias de vida. A partir de los hallazgos, la información se codificó en el software Atlas ti, esbozando unas redes semánticas que permiten, desde allí, construir una propuesta de intervención para fortalecer los procesos académicos y mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: investigación, coherencia, discurso, sujeto social, procesos pedagógicos básicos, formación en investigación, Atlas ti, educación básica secundaria y media.

Abstract: This scientific article values coherence between the discourses, the commitments of social subjects and the basic pedagogical processes that are related to research in basic secondary and High School Education. The research investigates the existence or non-existence of coherence between the three categories -indicated discourses, basic pedagogical processes and the responsibility of social subjects (teachers and teaching directors)- taking into account that it is constantly raised within public policies. And the actions of the educational system build research, a discourse that is maintained and assumes a preponderant role in society; however, in educational practice it is necessary to recognize coherence. The research responds to recognizing the voices of social subjects, the interpretations that teachers have about the power of that discourse and how it is articulated in the pedagogical process, the response to the conditions that exist to carry out research, among others. Técnico Superior Educational Institution of Neiva is part of the voice of the investigative work: sixteen teachers, two teaching directors and the documents of the institution. Methodologically it is qualitative in nature, with an investigative approach of ethnographic study. The implemented instruments that obtained

the expected results are the opinion agenda, in situ observation, forums and narratives and life stories. Based on the findings found, the information was codified in the Atlas ti software, outlining semantic networks that allow, from there, to build an intervention proposal to strengthen academic processes and improve educational quality.

Keywords: research, discourse, social subject, basic pedagogical processes, research training, Atlas ti, basic secondary and secondary education.

Introducción

La educación en Colombia constantemente se ha repensado frente a las acciones que se deben tomar para lograr una calidad educativa, promoviendo la transformación de los espacios de aprendizaje y fortalecer los mecanismos idóneos para este propósito. Sin embargo, se requiere que las “prácticas pedagógicas personales y de su contexto empírico, analizar el tema y profundizar en él, no tienen otro sentido que encontrar respuesta a interrogantes (...) con la finalidad de apropiarse con los elementos que permitan transformar las prácticas profesionales” (Oviedo *et al*, 2014, p. 14) La educación en Colombia debe considerar nuevos elementos que fortalezcan los sistemas de calidad educativas estar a la vanguardia de los cambios que hay en los entornos sociales. “En el pasado la educación adquiere muchas formas y demuestra ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias” (Bauman, 2007, p. 46).

Lograr que el aula de clase se convierta en un laboratorio donde crear discusiones, reflexiones e investigación, permite motivar al estudiante hacia un espíritu científico. “Investigación en el aula, es más allá de un levantamiento de datos en la escuela desde el saber-hacer del maestro, ha de preguntarse por un problema real y cotidiano encontrado en (...) sus prácticas culturales de aula” (Mejía & Manjarrés, 2013). El objetivo de la premisa de los autores es reconocer que la investigación es transformadora y rompe paradigmas y que no solo puede ser un proceso de universidades, también se encuentra dentro de la educación básica.

Últimamente se ha construido un discurso de abordar la investigación dentro del aula de clase, motivando a los docentes, estudiantes y directivos a realizar trabajo investigativo. El discurso sobre realizar investigación se plantea constantemente en las orientaciones institucionales. No

obstante, es necesario evaluar la existencia de elementos coherentes entre el discurso en investigación que se plantea en las instituciones, la responsabilidad del sujeto social articulado con los procesos pedagógicos básicos. Aquí surge la pregunta de la investigación ¿Existe coherencia entre los discursos, los procesos pedagógicos básicos y los compromisos de los sujetos sociales en el campo de la investigación en los niveles de educación básica secundaria y media?

La Institución Educativa Técnico Superior de Neiva en su discurso institucional presenta lineamientos para implementar investigación dentro del aula de clase, vinculando a los docentes y estudiantes a formular proyectos y formarse dentro de metodologías y actividades investigativas, como se presenta en uno de los ejes del proyecto educativo institucional (PEI) “contribuir a la actualización e investigación a nivel de conocimientos de áreas mayores en el desarrollo de competencias para el desempeño de actividades pedagógicas en la institución” (p. 27). La investigación plantea diagnosticar la formación de investigación en la Institución Educativa Técnico Superior de Neiva de los maestros de educación básica secundaria y media, caracterizar las condiciones para desarrollar investigación dentro de los procesos pedagógicos básicos de esta institución y estructurar una propuesta para implementar y consolidar sus procesos de formación en investigación.

106

Referentes teóricos

La Ley General de Educación define que los cursos de secundaria y media tienen como objetivo “el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 10) Teniendo en cuenta este objetivo, es necesario enfocar la investigación en el aula de clase para acercar a los estudiantes al campo científico y a la educación superior.

La investigación en aula de clase tiene un propósito; según Freire (2002) “estímulo del pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema” (p. 54). Para lograr investigación dentro del aula de clase se necesitan unas condiciones básicas como orientar los planes de estudio a la indagación, didácticas

que motiven al estudiante a participar en investigación, una formación en investigación para los docentes, entre otras. Freire (2002) señala que “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué porque indago y me indago” (p. 31). Para implementar los procesos de investigación y obtener resultados, necesariamente se deben identificar el contexto, las acciones que se deben realizar en el lugar y cómo llevar a cabo la investigación como estrategia pedagógica “Asumir la investigación para ser llevada a procesos pedagógicos requiere también preguntarse desde el lugar contextual en el cual se le da forma a la investigación como estrategia pedagógica” (Mejía y Manjarrés, 2011, p. 146); fortalecer los procesos investigativos en los estudiantes permite construir un espíritu científico.

Gastón Bachelard (2000) menciona una tesis fundamental que enfatiza lo mencionado anteriormente: “Poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar” (p. 21). Siguiendo a Bachelard, una cultura científica no debe estar inmóvil o ausente ante las realidades y los contextos de la institución o región, debe romper con los obstáculos epistemológicos como los saberes mal adquiridos, satisfacer la necesidad y ver en el fracaso cambios estructurales a la investigación. “El espíritu debe formarse reformándose. Al satisfacer la curiosidad, al multiplicar las ocasiones de la curiosidad, se obstaculiza la cultura científica en lugar de favorecerla” (Bachelard, 2000, p. 27).

Categorías de análisis de investigación

Discurso: El discurso, como señala la RAE (Real Academia de la Lengua Española), es “una serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente” Todo discurso está respaldado por un conjunto de elementos estructurales; detrás de cada discurso hay unas funciones, propósitos, objetivos, contextos, entre otros. El discurso, para Van Dijk (1989), es una estructura cognitiva que “hace sentido incluir en el concepto de discurso no sólo elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del discurso” (p. 18).

El discurso no está separado de las estructuras gramaticales de la oración, es un factor dinámico cuando es analizado, identificando el conjunto de interacciones sociales, de poder y el papel del sujeto social dentro de él. Igualmente, el discurso tiene como objetivo “Describir muchos aspectos relevantes de estos acontecimientos comunicativos, tales como los marcos temporales o espaciales, las circunstancias especiales, los participantes, y los papeles comunicativos y sociales” (Van Dijk, 1989, p. 4). También el discurso representa una interacción social, una interpretación que presenta unos objetivos específicos, “Así la interpretación de un discurso es la atribución de significados a las expresiones del discurso” (Van Dijk, 1985, p. 69) De acuerdo con el autor, la interpretación del discurso tiene un significado con elementos de intencionalidad o propósitos.

Bernstein (1998), en su libro *La estructura del discurso pedagógico*, señala: “El control simbólico constituye el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes” (p. 139) Plantear un control simbólico presenta una relación entre el poder y el discurso. Los significados conforman una relación de poder y de clase; así mismo, se va posicionando dentro del control social y constituyendo unos códigos de discurso que dominan. “Estos códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones” (Bernstein, 1998, p. 139). El discurso responde a un conjunto de elementos ideológicos, políticos, de control, de orden y dominantes. Para Foucault (1998) el poder requiere un control del discurso sobre la verdad: “estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (Foucault, 1998, p. 148).

Los sujetos sociales: Dubet (2010) señala que “La sociedad existe como un sistema integrado que se identifica con la modernidad, con un estado y con una división del trabajo elaborada y racional”. El individuo, siendo parte de la estructura social, cumple con unos patrones de conducta que tienen como objetivo ser un actor que obedece unos procedimientos. No obstante, para Dubet los docentes no son un actor social, son un sujeto social. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que “Los docentes describen su tarea como una actividad profundamente subjetiva

donde se compromete por completo su personalidad. Como si, en lugar de cumplir simplemente un papel y con frecuencia una vocación, se les pidiera construir permanentemente una relación pedagógica” (p. 77). Sin embargo, los docentes constantemente están asumiendo la importancia de una estructura educativa establecida.

En la escuela, según Dubet (1998) “hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos” (Dubet, 1998, p. 86). La escuela y el sujeto social (docente) tienen la responsabilidad de inculcar una cultura de modelos de conocimiento, donde el estudiante ocupe un papel dentro del aprendizaje y participe de una transformación social; asumir dentro de la praxis educativa una investigación rigurosa, indagar, investigar y evaluar los resultados encontrados: “Un método de investigación define siempre una relación del investigador con los sujetos sociales que estudia y, en lugar de negar esa relación o de querer neutralizarla, se la debe considerar como uno de los objetos de investigación” (Dubet, 2011, p. 36). Definir un programa o lineamientos de investigación es una necesidad para la educación secundaria y media; la investigación debe ser planteada desde los primeros años, permitiendo al sistema educativo fortalecer los mecanismos de participación y motivación a los estudiantes para ser investigadores y construir un espíritu científico.

Es necesario mencionar que en Colombia existe un programa muy abanderado por la academia: El Programa Ondas, para fortalecer lineamientos y proyectos de investigación en la educación secundaria y media, motivando a las instituciones a asumir el papel de crear investigación. El Programa Ondas, adscrito al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación posee como objetivo “convertirse en la estrategia fundamental de Colciencias (según Guía sectorial Nro. 2 de octubre de 2015 de la Ley Nacional de CTI 1286 de 2009) para el fomento de una cultura ciudadana y democrática en CTel en la población infantil y juvenil colombiana, a través de la investigación como Estrategia Pedagógica-IEP”.

Los procesos pedagógicos básicos: Los procesos pedagógicos básicos hacen parte del conjunto de actividades y prácticas que se estructuran y son implementados por los sujetos sociales (docentes) en el aula de clase. Tienen un propósito: generar y fortalecer aprendizajes y saberes con los

estudiantes. Estos procesos se ajustan a los contextos y necesidades de los estudiantes; también dirigen y participan activamente en cada uno de los procesos pedagógicos básicos. Palacios (2000) define los procesos pedagógicos como “el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común” (p. 1).

Cada uno de los procesos pedagógicos básicos se articula directamente con el desarrollo de las competencias de los estudiantes, fortaleciendo las capacidades y aptitudes que cada estudiante usa para llegar al aprendizaje significativo. “Cambiar procesos pedagógicos supone entonces transformar acontecimientos complejos en los que están implicados un conjunto de elementos y relaciones como el conocimiento, la afectividad, el lenguaje, la cultura, la ética, el aprendizaje, entre otros” (Palacios, 2000, p. 1). Implementar unos procesos pedagógicos articulados con los lineamientos de la investigación constituye una educación de calidad. Los procesos pedagógicos básicos implementados dentro del aula de clase y que permiten fomentar la investigación se clasifican en análisis, cuestionamientos, innovación, proposiciones, discusiones, reflexiones, síntesis y creatividad. Los contenidos de los procesos pedagógicos básicos influyen directamente sobre la calidad de los aprendizajes que tanto estudiantes como docentes articulan.

Metodología

La presente investigación es de enfoque metodológico cualitativo. Para Sánchez (2019) el método cualitativo se define como “la sustentación en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos” (p. 104). La investigación tiene un objetivo claro recuperar la voz de los sujetos sociales, analizar sus interpretaciones y discursos frente a la coherencia entre las tres categorías de análisis. El método de investigación cualitativo es el estudio etnográfico educativo orientado a analizar los fenómenos que se encuentran en el entorno educativo. Pulido (2003) señala que este método “favorece el estudio acerca de cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida del aula o las

relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales” (p. 29). La escuela es un espacio que constantemente debe autoevaluarse, reflexionar sobre los modelos pedagógicos, didácticos y lineamientos que se estructuran para construir los aprendizajes.

En el proceso metodológico de la investigación se implementan los siguientes instrumentos: la agenda de opinión, el registro de observación in situ, foros y debates y narrativas e historias de vida. Con cada instrumento se construyen varios tópicos generadores de discusión, donde se asumen los temas de discursos, condiciones, experiencia en investigación, entre otros. Cada uno de estos instrumentos de investigación analiza los puntos de vista y las interpretaciones que tienen los sujetos sociales frente a la investigación en la educación secundaria y media, rescatando la voz de cada uno de ellos.

Población y muestra

La Institución Educativa Técnico Superior de Neiva es el espacio poblacional donde se implementaron los instrumentos de investigación. Para la implementación, se contó con la participación de docentes y directivos de docentes de la institución.

Tabla 1

Categorización de la población objeto de estudio.

Instrumento de investigación	Número de sujetos que participó
Observación in situ	Seis maestros
Foros y debates	Seis maestros
Narrativas e historias de vida	Cuatro docentes
Agenda de opinión	Dos directivos docentes

Los instrumentos de investigación fueron validados con grupos de maestros de otras instituciones, proceso que permitió analizar y reconocer el valor de cada instrumento, identificar la factibilidad de los tópicos generadores de discusión para cada instrumento de investigación y validar la orientación de los instrumentos hacia los objetivos propuestos.

Análisis y procesamiento de los resultados

Implementado cada uno de los instrumentos de investigación, los resultados obtenidos se sistematizan y se organizan por medio del dispositivo software Atlas ti, programa que permite organizar, reagrupar y gestionar la información en redes semánticas: Investigación, discurso, sujeto social y procesos pedagógicos básicos, los cuatro códigos generales que representan el proceso de sistematización de la investigación en el software.

En la red semántica, el código de Discursos vincula el Proyecto Educativo Institucional (PEI) representa el discurso institucional y, dentro de él se presentan los planes de estudio, proyectos, manual de convivencia, entre otros, definiendo como la hoja de ruta que responde a las necesidades y alcanzar los fines de la comunidad educativa.

El siguiente código Sujeto Social representado en la red semántica señala tres elementos vinculables, las condiciones básicas como conjunto de características que debe tener la institución para cumplir los fines y funcionamiento de la educación, la actitud y compromiso de los sujetos sociales que está inminentemente vinculados a la motivación y por último, la autonomía en el aula de clase, permitiendo construir y enseñar una ruta a la independencia psicológica y afectiva para que el individuo, en este caso el estudiante y el docente formen y articulen un aprendizaje autodirigido.

Los procesos pedagógicos es el tercer código general de la red semántica que está definida dentro del proceso investigativo como las prácticas y el conjunto de relaciones de saberes y diálogos que los maestros desarrollan dentro del aula de clase para el aprendizaje significativo.

La red semántica finaliza con el código de Investigación, aborda tres elementos fundamentales, formación en investigación, precisando que ello implica fortalecer los mecanismos para un aprendizaje constante de investigación en el aula. La sistematización de proyectos, priorizando la necesidad de hacer del conocimiento participativo, transformador y como acción social. La investigación en el aula de clase donde la escuela se pregunte por los problemas reales cotidianos e investigar sobre aquellos hechos que generen conocimiento y cultura investigativa.

Tendencias

La formación en investigación que poseen los docentes se relaciona solo en sus estudios universitarios; no se presenta continuidad en investigación y formación debido a que no hay condiciones para avanzar en el proceso.

Docente 3: “Como lo dije anteriormente, en esta institución absolutamente nadie, ni coordinadores ni rector, hablan sobre investigación, no nos dan espacios ni asesoría para realizar investigación, no hay apoyo por parte de ellos y las actividades investigativas, como proyectos, los realizo sin el aval ni el apoyo de la institución”.

Los proyectos investigativos desarrollados por los docentes en el aula de clase no cuentan con el apoyo de la institución, son implementados por autonomía de cada docente y no han logrado ser sistematizados por falta de apoyo, valoración institucional e información para lograr publicarlo. Los discursos sobre investigación y orientación para proyectos investigativos que presentan Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de convivencia son desconocidos por los docentes. Igualmente, en el currículo y los planes escolares no hay evidencia de que se articulen proyectos de investigación. La Institución Educativa Técnico Superior de Neiva no cuenta con condiciones para realizar investigación, entre ellas, el tiempo laboral que se encuentra dividido en actividades curriculares, administrativas y preparación de clases.

Docente 5: “El PEI es un documento que solo hace parte de un discurso que no es interiorizado, corto y sin directrices; hace falta pasar de ser un elemento utópico, requiere ser socializado, sistematizado y que tenga bases en la realidad de la comunidad educativa”.

Los espacios deben adecuarse para fomentar investigación y plantear que las orientaciones para fomentar investigación puedan ejecutarse de acuerdo con el compromiso de los directivos. Los procesos pedagógicos básicos se presentan en el aula de clase, aunque desconocen que cada proceso respalda investigación.

Aspectos similares

Existe un vacío en los documentos oficiales de la institución educativa. El desconocimiento por parte de los docentes, la ausencia de socialización por parte de los directivos docentes y la necesidad inminente actualizar los documentos institucionales, teniendo en cuenta que lleva más de cinco años sin realizar cambios pertinentes, evidenciaron la ausencia de una articulación entre el PEI y el currículo.

Directivo docente 1: “En el documento PEI no se presenta dicho fin; el documento señala o se orienta a partir de las orientaciones del ministerio que, a su vez, solo esboza algunos elementos, es decir, el PEI de la institución requiere con urgencia muchos cambios, situación que aún se presenta difícil de realizar”.

Uno de los principios que plantea el documento es la formación en el cuerpo docente en investigación; sin embargo, se requiere un compromiso para esta formación. Los docentes señalan la necesidad de revisar la distribución de carga académica; constituir una cultura de la investigación requiere un tiempo determinado para enfocar en proyectos investigativos.

114

Aspectos divergentes

No hay articulación en las categorías de análisis de la investigación. Los discursos de la institución sobre investigación son pertinentes, pero requieren llevarse a la praxis. No obstante, existe una divergencia: los docentes señalan el desconocimiento de aquellos principios, pero los directivos esbozan que los principios no se han logrado articular. Se precisan actualizaciones en los documentos o reestructurar el PEI con un modelo pedagógico investigativo, elementos divergentes señalados por los docentes. Los procesos pedagógicos básicos son diseñados e implementados por cada docente, desde su libertad de cátedra, aunque no están articulados para enfocar investigación.

Docente 6: El docente implementa procesos pedagógicos como discusiones y cuestionamientos, abordando una estructura metodológica de la investigación, articulando hipótesis, entre otros. Sin embargo, no se presenta en su discurso que los procesos implementados tengan las bases de la investigación.

Los contenidos de las clases de los docentes se promueven en varias etapas como el uso de preguntas, explicación teórica; las actividades grupales e individuales se diseñan de acuerdo con la complejidad del trabajo.

Redes para la sistematización de la información analizada

Los resultados obtenidos se sistematizan en el software Atlas ti, que facilita que los resultados sean estructurados para otorgar un sentido a los datos; así mismo, se identifican cuatro redes semánticas para orientar la propuesta de intervención. Codificada la información, articulados los códigos y presentadas las redes semánticas anteriores, se presentan las siguientes condiciones básicas que permiten orientar la propuesta de intervención.

La red semántica “Discurso” identifica el Proyecto Educativo Institucional, el currículo y los informes de gestión de la institución como los principales componentes discursivos que necesitan ser actualizados y que respalden la investigación en el aula de clase. Igualmente, el desconocimiento, la omisión de la socialización de los discursos institucionales, la ausencia de proyección de la institución, la formación y motivación en investigación por parte de los directivos, son condiciones centrales de la red semántica para construir la propuesta.

Los “Procesos pedagógicos básicos”, segunda red semántica, vinculan los procesos con el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Condiciones como articular los procesos con las bases de la investigación, las preguntas de los estudiantes y los contextos, son elementos trascendentales para orientar la institución analizar y construir la propuesta alrededor del entorno educativo.

La red semántica “Sujetos sociales” señala la autonomía, actitud-compromiso y las condiciones como tiempo, apoyo y motivación institucional, infraestructura y reconocimiento por parte de las entidades educativas y gubernamentales como condiciones elementales para crear una cultura investigativa y orientar la propuesta de intervención.

La red semántica “Investigación” presenta tres criterios señalados por los docentes: formación en sistematización, formación y seguimiento en investigación e institucionalización, acciones que representan condiciones para la propuesta de intervención y la cultura investigativa.

Conclusiones

No hay coherencia entre las tres categorías de análisis discursos, sujeto social y procesos pedagógicos básicos. Aunque los documentos institucionales señalan elementos básicos para crear una cultura investigativa, los docentes desconocen los lineamientos para implementar proyectos investigativos que se presentan dentro de los documentos institucionales Proyecto Educativo Institucional (PEI) y currículos, debido a la falta de socialización por parte de los directivos docentes y presentar los direccionamientos para la debida implementación.

La formación en investigación no es continua y solo se presenta en los estudios universitarios. Aunque algunos docentes señalaron que siguen formándose en investigación y trabajan en proyectos investigativos, se implementan bajo autonomía de ellos, sin respaldo institucional; cada una de sus experiencias ha quedado dentro del trabajo personal, no han logrado sistematizarlas, proyectarlas o publicarlas. Desconocimiento sobre como materializar investigación es un patrón recurrente en los docentes de la institución; la investigación debe institucionalizarse dentro de las actividades de capacitación y formación docente constante.

116

Los procesos pedagógicos básicos son implementados y desarrollados por el cuerpo docente previamente a la clase y al ser finalizado, sin embargo, tienen un claro objetivo, fortalecer el pensamiento crítico. No obstante, los procesos no han sido reconocidos por los docentes como bases para realizar investigación; es desconocimiento de cada uno de ellos; aunque los articulan con el contexto de la institución, los procesos pedagógicos básicos no son asumidos como parte de un proceso investigativo que requiere ser profundizado.

A partir del análisis realizado de las realidades encontradas en la investigación, el equipo de investigación presenta para la institución, y de acuerdo con una interpretación de mayor profundidad, también la propuesta es factible para desarrollar dentro de las instituciones del municipio de Neiva.

El primer proceso de intervención es “la formación en investigación” planteada como una estrategia permanente mediante seminarios que consoliden la importancia de investigar, cómo investigar, contenidos

conceptuales sobre investigación, articulados con las problemáticas de la institución y desarrollados entre teoría y procedimiento operativo.

El segundo proceso de intervención es “las condiciones básicas” como tiempos básicos y necesarios estructurados dentro de la jornada educativa para institucionalizar investigación, implementando un cambio de seis horas a la semana de las veintidós horas que corresponden a cátedra para implementar con los estudiantes proyectos investigativos. Seguidamente, promover autonomía, un diálogo de saberes donde se construya investigación a partir de las interpretaciones y manifestaciones de cada sujeto social; no temerle al error, reconocer las dificultades del proceso, sistematizarlas para analizar los cambios permanentes que se registran. Sistematización para presentar ante la comunidad la experiencia y el nuevo conocimiento, el resultado después de un arduo proyecto investigativo. Por último, valoración y reconocimiento. La institución requiere fomentar un incentivo para reconocer el papel trascendental que tienen los docentes cuando desarrollan investigación en el aula de clase. Es conveniente articular apoyo económico, de reconocimiento, fortalecer alianzas con entidades para que los docentes puedan visualizar su nuevo conocimiento; así mismo, transmitir este conocimiento para fortalecer en compañeros y estudiantes el espíritu científico.

117

Una consideración final: desde la propuesta de intervención construir una cultura de la investigación que sea participativa, de compromiso institucional y reflexiva. Invitar al cuerpo docente a un diálogo de saberes, donde se lleven a la discusión la importancia y el papel fundamental de la investigación en el aula de clase, la necesidad inminente de estar a la vanguardia de los procesos de aprendizaje, comprender las interpretaciones de cada docente y buscar estrategias que permitan asumir la investigación como un compromiso de la docencia; constituir entre los docentes y la institución la cultura de la investigación.

Referencias Bibliográficas

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores. <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Bachelard%20Gaston-La-formacion-del-espíritu-científico.pdf>

- Bauman, Z. (2007). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida-1.pdf>
- Bernstein, B. (1998). *La estructura del discurso pedagógico*. Clases, códigos y control (vol. IV). Madrid, Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Poder, educación y conciencia*. Ciclo de conferencias realizadas en el CIDE, Santiago de Chile.
- Congreso de la República de Colombia (1991), Constitución Política de Colombia. Secretaría del Senado de la República de Colombia. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Congreso de la República de Colombia (1994) Ley 115, Ley General de la Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Dubet, F. (2011). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Edición, Complutense. <https://logicacritica.files.wordpress.com/2017/08/dubet-francois-sociologia-de-la-experiencia.pdf>
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. (Novena edición ed.). (A. Garzón, Trad.) Siglo XXI. México.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Institución Educativa Técnico Superior de Neiva. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Mejía Jimenez, M., Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el Siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), pp. 127-177. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1127
- Palacios, M. A. (2000). *La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos*. Seminario de Análisis Prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe Oficina Regional de Educación de UNESCO.
- Programa Ondas. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Oviedo, P. (2014). *El docente ante los desafíos del Siglo XXI*. Oviedo, P. Pastrana, L. Investigaciones y desafíos para la docencia del Siglo XXI, pp. 13- 26. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117032546/investigacion.pdf>
- Teun, V. D. (1985). *Análisis semántico del discurso*. (Ed.) Handbook of Discourse Analysis, vol. 2. (pp. 103-136). London: Academic Pres
- Teun, V. D. (1989). "Social cognition and discourse". En: H. Giles & R. P. Robinson (Eds.), Handbook of social psychology and language. (pp. 163-183).

RELATOS COLECTIVOS EN LA COMUNIDAD COMO FACTOR DE PROTECCIÓN PARA LA NIÑEZ ANTE PANDEMIA POR COVID-19

COLLECTIVE STORIES IN THE COMMUNITY AS A
PROTECTIVE FACTOR FOR CHILDREN AGAINST THE
COVID-19 PANDEMIC

Paulina Flores Trevizo*
Jorge Alan Flores Flores**

Recibido: Agosto 15, 2022

Aceptado: Abril 8, 2023

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

* Magíster en Investigación Humanística de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Coordinadora del Centro de Atención Psicológica para una Vida Libre de Violencia, Alma Calma, A.C. Chihuahua, México.
p347898@uach.mx
0000-0002-2257-676X

** Doctor en Filosofía de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Secretario de Investigación y Posgrado; Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
afflores@uach.mx
0000-0002-9523-2335

Cómo citar este artículo:

Flores, P. & Flores, J. (2023). Relatos colectivos en la comunidad como factor de protección para la niñez ante Pandemia por Covid-19. *Revista PACA 14*, pp. 119-134.

Resumen: Se plantea un análisis para desmitificar el supuesto bajo impacto que la pandemia por COVID-19 ha representado para la población infantil. A través de una descripción cronológica de los momentos que atravesó esta población se logra visibilizar la privación de derechos que se perpetró en contra de los niños a raíz de la pandemia. Durante el primer momento se les invisibilizó, asegurando que el virus no los afectaba; el segundo momento los estigmatizó, aseverando que eran *súper contagiadores*; y el tercer momento, cuando se manifiesta la crisis emocional y física de este grupo poblacional, debido a los impactos que la pandemia les detonó.

Es importante reconocer a este grupo poblacional y asumir que la pandemia también les impactó de manera contundente. Proponemos la herramienta de los relatos colectivos como factor de protección para la niñez ante la pandemia por COVID-19.

Palabras clave: discriminación; salud mental; resiliencia.

Abstract: An analysis is proposed to demystify the supposed low impact that the COVID-19 pandemic has represented for the child population. Through a

chronological description of the moments that this population went through, it is possible to make visible the disenfranchisement of rights that was perpetrated against children as a result of the pandemic. During the first moment they were made invisible, assuring that the virus did not affect them; the second moment stigmatized them, asserting that they were *super contagious*; and the third moment, when the emotional and physical crisis of this population group manifests, due to the impacts that the pandemic spark them off.

It is important to recognize this population group and assume that the pandemic also had a strong impact on them. We propose the tool of collective stories as a protection factor for children in the face of the COVID-19 pandemic.

Keywords: discrimination; mental health; resilience.

Introducción

La pandemia por COVID-19 ha sido una de las experiencias más difíciles de superar en el mundo moderno, ya que no solo atenta contra la vida sino que interfiere con diversas cuestiones relevantes para la población, tales como la salud, la economía y las dinámicas sociales (Rincón Ariza, 2021). Ha derivado consecuencias negativas, especialmente hacia los grupos poblacionales menos afortunados. Tal como advertiría Boaventura de Sousa Santos (2020) en su más reciente publicación *La cruel pedagogía del virus, la trágica transparencia del virus*. La pandemia afectaría considerablemente a las poblaciones más vulnerables. Esas poblaciones que, desde el siglo XVII, han estado a la deriva de lo que él considera son los tres unicornios dominantes en el mundo: "el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado" (Santos, 2020, p. 35), que están omnipresentes en la vida diaria de las sociedades. Y, a través de esta poderosa triada, es evidente que no existe cabida para los "pequeños sujetos de segunda" (Massó Guijarro, 2021, p. 6) a quienes se les ha maltratado desde los orígenes de la pandemia, simbólica y prácticamente "a causa de su discriminación esencial" (Massó Guijarro, 2021, p. 6). Así pues, la infancia representa hoy en día *el sur del virus*, lo cual no estaba en duda si abordamos la conceptualización que ha tenido la niñez a lo largo de la historia.

Como consecuencia de la pandemia se agravó drásticamente esta discriminación histórica, que se ha reflejado en la población infantil a través de los años. La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación -LFPED-, en su artículo 1ro., refiere que discriminación es "Toda distinción,

exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: [...] la edad" (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2020).

Desde los orígenes de la pandemia se obstaculizó a esta población el goce de varios de sus derechos. Hoy en día, a más de 2 años de sus inicios, sigue restringido su derecho a la protección de la salud y a la seguridad social.

Actualmente "En nuestro país solo se inmuniza a las y los adolescentes a partir de los 15 años, o a partir de 12 años si tienen comorbilidades [...] Esto deja desprotegidos a más de 16 millones de niñas y niños en México" (Save the Children, 2022). Asimismo, a causa de la pandemia, se les restringió el goce de los siguientes derechos: a no ser discriminado, a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, a la educación, al esparcimiento, a la libertad de expresión y de acceso a la información, de participación, de asociación y reunión, a la intimidad y al acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiofusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet. Se les negó el derecho a ser realmente escuchados y se tomaron decisiones por ellos, pensadas desde una postura adultocentrista (2021). A pesar de que Freire precisó que no son una población realmente de riesgo: "Se han convertido en el grupo de edad más perjudicado por la gestión del confinamiento. Más incluso que los animales domésticos, a los que el texto en el que se decretó el estado de alarma hace referencia varias veces [...] llamar a la reflexión sobre la necesidad de pensar en los derechos de la infancia durante este confinamiento" (Massó Guijarro, 2021, p. 6).

La discriminación de los niños durante la pandemia por COVID-19

En la Declaración Universal de Derechos Humanos (1990) se proclama "Que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna" (p. 1). Asimismo establece que:

"la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales" (p. 1), y destaca la importancia que posee la familia, como: "grupo fundamental

de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad" (1990, pp. 1-2).

A través de estas Declaraciones de las Naciones Unidas, se ha buscado dar ese reconocimiento especial y digno que los niños merecen, las cuales aspiran a que sus derechos sean respetados y a que se promueva su bienestar, teniendo en cuenta que "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento" (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990, p. 2). Por medio del reconocimiento de sus derechos se logró que actualmente "se les considere personas, bajo la misma condición de cualquier persona adulta" (Campos García, 2009, p. 377). Asimismo, por medio de la Convención del Niño se logró el cambio de idea, respecto a que "los niños son objeto de derechos a la de que son sujetos de derechos" (2009, p. 378).

Sin embargo, pareciera que estos acuerdos y declaraciones internacionales hubieran quedado en el olvido tras la pandemia. Resultaron invisibilizados, y una vez más, *la infancia representa el sur del virus*. Sus derechos quedaron prácticamente invalidados y resultaron simples promesas escritas en papel.

La pandemia del COVID-19 ha invisibilizado a los niños porque, desde el punto de vista epidemiológico, el virus los ha afectado en menor medida. Sin embargo, el impacto de la crisis actual en los niños puede tener consecuencias devastadoras a corto, mediano y largo plazo. Un artículo reciente estima que la mortalidad infantil global podría aumentar por primera vez en más de 60 años debido a los efectos indirectos en el estado nutricional infantil y a la falta de acceso a servicios básicos de salud (Hincapié, López-Boo, & Rubio-Codina, 2020, p. 3).

Repercusiones de la pandemia para la población infantil.

El cierre masivo de centros educativos, casas de cuidado o programas de acompañamiento familiar provocará "importantes impactos negativos en el desarrollo infantil y el aprendizaje, así como sobre la salud física y mental de los niños" (Hincapié, López-Boo & Rubio-Codina, 2020, p.

3). Actualmente, muchos centros educativos no disponen de equipo o tecnología necesarios para generar estrategias favorables para el aprendizaje. "Muchos niños reciben pocas o nulas oportunidades de aprendizaje pese a los portales, plataformas y estrategias de atención virtual que se han desarrollado" (2020, p. 4). Más de la mitad de los hogares de 20 países no tienen acceso a internet, teléfonos ni computadoras, propiciando rezago educativo para esta población en específico.

Al inicio de 2022, el 90% de los centros de primera infancia permanecían cerrados. En México, en un principio "se estableció la continuidad de actividades en los centros de atención infantil por considerarse servicios esenciales" (2020, p. 6). Sin embargo, "el agravamiento de la situación sanitaria ha conllevado el cierre de muchos de ellos o la operación de muchos otros a muy baja capacidad" (p. 6).

Sumado a lo antes mencionado, surgen otras cuestiones relevantes como el sedentarismo, el aislamiento y la falta de rutinas, que reducen las oportunidades de exposición a estímulos externos de aprendizaje que, a la vez, repercuten en una disminución de la actividad física. El tiempo frente a las pantallas, malnutrición, patrones de sueño irregulares, estado emocional afectado con niveles de estrés y ansiedad debido a una disminución en la calidad y cantidad de interacciones con familiares, maestros, compañeros de clase o amigos, serían solo algunas de las adversidades a las que están siendo sometidos los niños desde que se originó la pandemia (Hincapié, López-Boo & Rubio-Codina, 2020).

Por otra parte, millones de padres asumen actualmente el rol de cuidadores, maestros y promotores de desarrollo de sus hijos. Esto hace que las formas de crianza en el hogar se vuelvan desafiantes. La manera de responder a las necesidades de los niños se vuelve complicada, en donde la mayoría de las veces no hay espacio para la crianza cálida, oportuna y de retroalimentación positiva (Hincapié, López-Boo & Rubio-Codina, 2020).

La desigual división de las tareas domésticas y de cuidado; el estrés por tener que balancear el cuidado y el trabajo; la pérdida de empleo e ingresos; la ansiedad por motivos de salud; y los vacíos que se generan en la estructura de cuidados dada la falta de acceso, o incluso pérdida, de tíos, abuelos u otras personas que apoyaban en las tareas de cuidado y crianza. Las tensiones que

atravesan las familias agudizan también situaciones de abuso, maltrato y violencia en el hogar, dirigidas tanto a los niños como a sus cuidadores. (Hincapié, López-Boo & Rubio-Codina, 2020, p. 4).

Y, como si esto fuera poco, añadimos la situación de precariedad que se atraviesa por miles de hogares alrededor del mundo, ya que muchos no cuentan actualmente con la capacidad para cumplir con las medidas de higiene y salud requeridas para contener la pandemia (Hincapié, López-Boo & Rubio-Codina, 2020).

Cronología de la población infantil a través de la pandemia

Los autores Cevallos-Robalino *et al.*, conceden una interesante y valiosa aportación cronológica sobre los diferentes momentos que se han desplegado en torno a la población infantil durante la actual pandemia. Cabe destacar que durante estos tres momentos se acentúa la discriminación que han sufrido los niños a causa de la pandemia. "El primero, al inicio de la pandemia, con una invisibilización de los niños ante el virus; el segundo momento de estigma bajo la figura de "super contagiadores"; y el tercer momento, donde se evidencia la crisis consecuencia del fracaso en la comunicación de información en este grupo poblacional" (Cevallos-Robalino, Reyes-Morales & Rubio-Neira, 2021, p. 1).

Los autores destacan la necesidad actual de una justicia comunicativa, que involucre a los niños como grupo primario de atención, en donde se plantee una nueva normalidad que incluya su empoderamiento, con información clara y real, para combatir desde su corta edad el virus de la infodemia que, según los autores, es uno de los enemigos más letales a los que nos enfrentamos actualmente por el confinamiento por SARS-COV-2.

La llamada infodemia o sobreabundancia en el volumen de la información real y falsa, entre rumores, teorías conspirativas, discursos estigmatizantes, y productos pseudocientíficos (4), cuyas consecuencias han afectado a toda la población a nivel mundial, vulnerando especialmente a un grupo del que poco se habla, y que constituye nuestra población de estudio y análisis, los niños. (Cevallos-Robalino, Reyes-Morales & Rubio-Neira, 2021, p. 1).

Momento 1. El virus no afecta a los niños. El mito

La baja incidencia clínica de COVID-19 en niños generó uno de los mitos y, a la vez, uno de los pilares más sólidos que cimentó la pandemia. Este se difundió rápidamente a la gran mayoría de la población: *COVID-19 no afecta a la población infantil*. Sin duda, esto invisibilizó toda problemática del catastrófico efecto de la pandemia alrededor del desarrollo infantil. Mientras se difundía esta información,

La realidad a nivel mundial fue marcada por la interrupción en los sistemas de protección infantil: el cierre de escuelas en 107 países, lo cual afectó a más de 860 millones de niños (13) provocando de forma subsecuente otros problemas. Apareció la inseguridad alimentaria, ya que se perdieron aportes nutricionales diarios en un alto porcentaje de la población infantil que recibía alimentación en sus establecimientos educativos; la “normalidad” entendida como la vida cotidiana en familia, rutinas establecidas, interacción social y recreación con actividades deportivas, se vio alterada con un aumento de hábitos malsanos como el sedentarismo y el tiempo frente a pantallas, entre otros efectos (Cevallos-Robalino, Reyes-Morales & Rubio-Neira, 2021, p. 3).

125

Asimismo, en diversos países se incrementaron los casos de violencia física, psicológica y sexual en contra de niños. También se limitó también su acceso a servicios de atención médica, de protección y justicia, y se les restringió cualquier tipo de salida. Los niños enfrentaron un gran reto, al cual necesitaron adaptarse forzosamente y sin previo aviso (2021). Precisamente, López-Gatell, titular de la Subsecretaría de Prevención y Promoción de Salud en México, confirmó el momento anterior a través de las siguientes declaraciones realizadas durante la sección *Los Martes de la Salud* de la conferencia matutina del Presidente Andrés Manuel López Obrador. El 24 de agosto de 2021 ratificó que "La situación con menores de edad, ni en México ni en el mundo, ha mostrado que sea población de riesgo" (Expansión política, 2021); el 10 de agosto de 2021 argumentó: "Todas estas ideas que han circulado de que es una epidemia ahora de niños y adolescentes no tiene sustento de evidencia ni en México ni en ninguna otra parte del mundo" (La Redacción, 2021); el 7 de septiembre de 2021 afirmó: "Por cada dosis que, por ejemplo, por acción judicial por estas sentencias de amparo se desviarán hacia un niño o una niña cuyo riesgo es considerablemente menor, se le está quitando la oportunidad a

una persona que tiene un riesgo mayor" (Ramírez, 2021), incentivando, mediante estas declaraciones, la obstaculización en el cumplimiento efectivo de los derechos de millones de niños.

Momento 2. Los infantes son supercontagadores. El estigma

Esta sería la siguiente etapa por la que atravesaría la población infantil. Luego de decretar que el virus no tenía repercusiones en ellos, posteriormente se les estigmatizó como portadores y supercontagadores asintomáticos. Meses después se pudo afirmar que los niños no eran transmisores significativos del virus. Inclusive se constató que "los niños, en particular los niños en edad escolar, son impulsores mucho menos importantes de la transmisión del SARS-CoV-2 que los adultos" (Massó Guijarro, 2021, p. 5).

Después de seis meses de la pandemia, diversos estudios corroboraban que se debía considerar seriamente la reapertura de las instituciones educativas, inclusive durante el tiempo de propagación de COVID-19, ya que al hacerlo "podríamos minimizar los costos sociales, de desarrollo y de salud potencialmente adversos y profundos que nuestros niños continuarán sufriendo hasta que se pueda desarrollar y distribuir un tratamiento o una vacuna eficaz o, en su defecto, hasta que alcancemos la inmunidad colectiva" (Massó Guijarro, 2021, p. 5).

Este cierre masivo de centros educativos y recreativos para los infantes puso en riesgo la nutrición diaria de miles de niños, los cuales dependían de las comidas escolares. Tal como menciona Boaventura De Sousa Santos (2020) "Si las escuelas cierran, desaparece la merienda escolar que garantiza la supervivencia de los niños" (p. 54). En definitiva, estas pausas en nivel educativo sin duda tendrán repercusiones en el desarrollo, potencial y bienestar de los niños (Massó Guijarro, 2021).

Desde este punto surge la transición que daría lugar al Momento 3 "donde los niños al sentirse señalados y casi culpables del contagio de sus familiares y amigos, empezaron a evidenciar conductas desadaptativas que reflejaban el poco soporte para su resiliencia y comprensión de la realidad" (Cevallos-Robalino, Reyes-Morales & Rubio-Neira, 2021, p. 3).

Momento 3. La crisis. -Sus consecuencias e impactos-

La incidencia de trastornos mentales en niños se elevó exponencialmente durante la pandemia. Los niños también están viviendo las graves afectaciones que contrajo el confinamiento por SARS-COV-2. Sin embargo, sus voces han sido apagadas tras las pantallas. Los niños también están siendo afectados por esta pandemia, no solo los adultos. Un estudio "describió que el 38,5% de un grupo de más de 3 000 niños se han sentido angustiados y el 24,5%, deprimidos durante esta pandemia" (Cevallos-Robalino, Reyes-Morales & Rubio-Neira, 2021, p. 3). Su principal preocupación es el temor a que sus familiares mueran o enfermen por COVID-19.

Como podemos observar, han sido muchas las adversidades a las que los niños han sido sometidos, pero sin duda la secuela psicoemocional es la más severa. Una exposición prolongada a eventos traumáticos o estresantes constituyen un impacto emocional en la vida de cualquier persona, principalmente durante la etapa infantil. Esto "se incrementa cuando la información no es adecuadamente transmitida, generando altos niveles de estrés y dando lugar, posteriormente, a trastornos o enfermedades orgánicas". (Cevallos-Robalino, Reyes-Morales & Rubio-Neira, 2021, p. 3). Tal como refiere Rojas-Estapé (2021): "Un estado de estrés mantenido lo que va a hacer es modificar al sistema inmunológico" que, sin duda, desencadena diversos problemas tanto físicos, como psicológicos.

Como resultado, tendremos las llamadas *experiencias infantiles adversas*, las cuales tendrán repercusiones en la adultez, disminuyendo calidad en la salud física, mental y emocional (Cevallos-Robalino, Reyes-Morales, & Rubio-Neira, 2021). Por lo tanto y desde esta visión, podemos constatar que el abordaje o la información que se tenga respecto a la pandemia pueden generar una experiencia infantil adversa, o podemos cambiar los discursos para concebir relatos que fortalezcan la salud emocional de nuestros niños.

Diversas investigaciones recomiendan a los gobiernos redirigir la mirada hacia esta población para que surja más evidencia científica respecto al tema y, fundamentado en esto, se despliegue información veraz y apropiada para cada etapa de la niñez. Se sugiere también "la elaboración de estrategias y acciones específicas consolidando un sistema

de comunicación eficaz, que permita combatir la infodemia y fortalecer los mecanismos de protección integral de la población infantil" (Cevallos-Robalino, Reyes-Morales & Rubio-Neira, 2021, p. 4).

Sin embargo, más allá de las recomendaciones que se sugieren a los gobiernos, nos encontramos con que "El manejo de la información desde la determinación social es vital" (2021, p. 5). Esto sugiere una oportunidad crucial para la comunidad adulta, al reconocernos como principales portadores de información para los niños.

Debemos crear discursos reflexivos en los que desmitifiquemos falsos constructos acerca del *bajo impacto* que la pandemia tiene sobre los niños. Más aún, reunir recursos que permitan crear estrategias benéficas, pensadas desde la realidad que viven hoy en día millones de niños, quienes siguen estando a la sombra de los adultos.

Comunidad y relatos colectivos como factor de protección para los niños ante pandemia por COVID-19

128

A través de los *relatos colectivos* encontramos una visión esperanzadora, un recurso comunitario valioso y con aplicaciones actuales convenientes, por medio de los cuales podemos cambiar el discurso actual que tenemos sobre COVID-19. A la vez, otorgar herramientas que propicien factores de protección y el desarrollo de la resiliencia en la comunidad, contribuyendo con esto al bienestar de los niños.

Como breve introducción al tema de los relatos colectivos partimos del siguiente proverbio africano: "Se necesita un pueblo para tener a un hijo", citado por Cyrulnik (2020), quien encarna la figura contemporánea más representativa en cuanto al término de resiliencia. Durante la conferencia *Pandemia y Resiliencia*, otorgada por parte del Observatorio Nacional de Resiliencia, el autor manifestó la importancia del entorno en el que se desenvuelve un niño. Menciona que uno de los problemas más alarmantes hoy en día es la falta de un pueblo o de una comunidad que cobije a la madre y a su hijo. Existen muchas mujeres alrededor del mundo criando niños solas -sin un padre ni redes de apoyo-, por lo que ambos se encuentran en una posición de vulnerabilidad y frente a este panorama el bebé tiende a manifestar alteraciones en su desarrollo tanto físico como psicológico y neurológico.

Cyrulnik (2020) afirma que por medio de la política, la cultura y la familia podemos revertir estas condiciones a favor de la madre y su hijo. Especialmente si formamos redes de apoyo que otorguen ese cobijo a las madres, por ejemplo mediante los lazos afectivos que se tejen alrededor de la madre y el hijo, al momento de dar consejos sobre la alimentación, vestimenta o dialogar sobre los diversos procesos que atravesarán en el futuro.

Políticamente, se necesita postergar a la mujer embarazada y al bebé hasta que aparezcan las primeras palabras, y por medio de esto se les dará un buen punto de partida, con el cual se desencadenará un proceso de resiliencia rápido y fácil. Si no se hace de esta manera, será posible hacerlo más tarde, pero será más difícil, y "la resiliencia será mucho menos espectacular y mucho menos eficaz" (Cyrulnik, 2020).

Cyrulnik (2020) concede este relevante y crucial factor de protección para las sociedades en general, incluso en tiempos de pandemia. Establece que la comunidad es el soporte principal para que un niño pueda desarrollarse correctamente durante sus primeras etapas de vida, propiciando así comunidades que abrazan y fortalezcan a las madres y sus niños, generando con esto guías efectivas de resiliencia. Para Cyrulnik (2017) la resiliencia está conformada por cuatro factores fundamentales: neurológicos, afectivos, psicológicos y los *relatos colectivos*. Este último se resume en su siguiente afirmación "El lenguaje crea condiciones humanas" (Cyrulnik, 2021). Desde aquí partiremos y abordaremos principalmente *los relatos colectivos* y los conceptos que se desarrollan en torno a este.

Según Granados *et. al.* (2016), la construcción de los relatos posibilita que los sujetos se reinventen en el presente. Así, los relatos permiten que el sujeto no se quede anclado en lo que pasó, en la experiencia traumática o en el hecho doloroso, tampoco en la adversidad que sigue doliendo. Ahora puede transitar hacia una oportunidad nueva y un futuro modificable y esperanzador con opción de reinventarse positivamente a través de un relato diferente. En definitiva, un proceso que se puede nombrar resiliente representa "la elaboración de una nueva interpretación de los acontecimientos y de los contextos y, por ende, una nueva mirada de las personas" (Mandariaga, Palmas, Surjo, Villalba & Arribillaga, 2014, p 12 ctd en Granados, Alvarado & Carmona, 2016, p. 13).

Sin embargo, "no es posible hablar de resiliencia si no existe un relato de afrontamiento y transformación. No es posible hablar de resiliencia si no existe un relato que permita la reconfiguración de la vida y la afectación de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que empobrecen, explotan y marginan a los sujetos y a las comunidades" (2016, p. 13). Las aplicaciones de los relatos colectivos como trabajo de resiliencia se logran en el desplazamiento de lo vivido a lo narrado. En medio del caos, buscar cierto orden a partir del trabajo narrativo. Un orden que arme la trama de una manera menos dolorosa o dura para las personas –individualmente- o colectivamente.

Cyrulnik afirma lo antes mencionado y declara que existen dos momentos para vivir un evento: un primer momento es cuando se atraviesa por la experiencia, y como segundo momento, cuando se relata.

La forma de decir es un factor importante en la fabricación de los sentimientos, si hablamos mal de un fenómeno, generalmente agravamos el sufrimiento de este fenómeno, mientras que si hablamos bien, no modificamos el fenómeno en sí, ni la herida, ni el trauma, como lo han tenido los colombianos después de 50 años de guerra. Pero sí, la forma de hablar de estos fenómenos le puede permitir a Colombia inventar una nueva forma de ser colombianos. Y al contrario, si los colombianos hablan mal de estos años de dificultad y sufrimientos que han experimentado pueden volverse encarcelados del pasado, prisioneros del pasado, y mantener así el sufrimiento de los últimos 50 años (Cyrulnik, 2017).

También refiere como ejemplo el evento del 11 de septiembre en Estados Unidos, en donde miles de niños sufrieron traumas a causa del devastador suceso. Sin embargo, Cyrulnik (2020) enfatiza que "A partir del momento en que el niño habla, puede estar tranquilizado o traumatizado por la forma de hablar y de contar esa experiencia". Rojas Estapé (2021) lo llamaría trabajar con la narrativa del trauma, es decir, "a medida que uno puede verbalizar el trauma y crear una historia o cuento sobre lo sucedido, la mente va integrando lo que sucedió y las heridas van sanándose". Esto invita continuamente a la reflexión de la elaboración narrativa que hacemos como adultos acerca de los acontecimientos de la vida diaria. Más aún, nos convoca a repensar los relatos que hemos producido desde los orígenes de la pandemia.

Cyrulnik (2021) ejemplifica lo antes mencionado con su concepto sobre *la memoria del trauma*, que es: "a memoria del hecho o del golpe recibido, a la que se añade la memoria de las palabras; esta memoria transforma la memoria del trauma". Es por esta razón que podemos transformar la experiencia a través de las palabras. En definitiva, los relatos nos ponen en comunidad, tanto en el eje del tiempo como del espacio. A su vez, nos instalan en una posición de posibles creadores de nuevas historias, las cuales se heredarán a las próximas generaciones como estrategias de afrontamiento ante sus propias circunstancias de vida.

Conclusiones

Esta restricción -por acción u omisión- que ha obstaculizado a la población infantil el gozo de sus derechos, se ha visibilizado de forma notoria con la pandemia. Marta Plaza (2021) lo resume de la siguiente manera: "El trato habitual que se da a la infancia supone quitarle voz, usurpar su discurso en aras de una supuesta mayor protección, condenar a la invisibilización social y la falta de credibilidad, y asumir sin siquiera denuncia social la vulneración cotidiana de sus derechos individuales y colectivos" (p. 9).

131

A través de los tres momentos que se han manifestado en la población infantil -el mito, el estigma, la crisis y sus consecuencias- a causa de la pandemia, hoy más que nunca se reconoce que la perspectiva adultocentrista ha privado, y sigue negando el acceso al cumplimiento efectivo de los derechos de millones de niños.

Afortunadamente, cuando se entrelazan áreas de investigación que trabajan a favor de la niñez podemos encontrar herramientas sumamente útiles, otorgando estrategias que nos permiten encontrar soluciones actuales y pertinentes a los problemas. La obra de Cyrulnik invita y compromete a la sociedad adulta a ser partícipe de estas nuevas formas de narración que se abordarán en torno a la pandemia. Como sociedad es prácticamente imposible reestructurar las dinámicas actuales a las que los gobiernos nos han sometido. Sin embargo, los relatos colectivos emergen desde un trabajo multidisciplinar entre las ciencias y las humanidades, como esa mirada esperanzadora que pretende reducir los impactos negativos que la pandemia trajo consigo. Uno de estos impactos surge sin duda, de la privación de derechos a la que fueron

sometidos abruptamente los niños. Es por esto que, aunque no podamos hacer mucho por regresarlos nuevamente a sus planteles educativos o recreativos o a su vida anterior, podemos reconocer estos 3 momentos y trabajar desde ahí.

Cyrulnik (2020) señala que gran parte del trabajo de reestructuración de las narraciones surgirá de los psicólogos, filósofos, sociólogos, historiadores, novelistas, etc, quienes tenemos una gran responsabilidad actualmente, que involucra la forma de relatar las experiencias sobre lo vivido durante la pandemia, que sin duda, repercuten en nuestro funcionamiento cerebral y en cómo percibimos el mundo (Cyrulnik, 2017). Consideramos que *la memoria del trauma* resume perfectamente los aportes de Cyrulnik; la vivencia o experiencia –sea traumática o no- cambia su significado a través del lenguaje y a través de las palabras (2021). La actual pandemia no es una excepción; al contrario, es un contexto esperanzador para aplicar las aportaciones de Cyrulnik, ya que podemos reconfigurar la experiencia socialmente vivida a través de las palabras, como se corrobora con otros escenarios de crisis, en donde la humanidad experimentó situaciones traumáticas, las cuales se han podido reelaborar positivamente a través de las palabras, a través de la narración que nos contamos diariamente y a través de los relatos colectivos que nuestros niños están escuchando. Esto, dicho en otras palabras, se denomina resiliencia, definida como: "la capacidad de reemprender el camino de un desarrollo sano, tras haber experimentado un sufrimiento psíquico agudo" (Cyrulnik, 2017).

Referencias Bibliográficas

- Campos García, S. (2009). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. El cambio de paradigma y el acceso a la justicia. IIDH(50), pp. 351-378. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3643803>
- Cevallos-Robalino, D., Reyes-Morales, N., & Rubio-Neira, M. (12 de 05 de 2021). Evolución e impacto de la infodemia en la población infantil en tiempos de COVID-19. *Panam Salud Publica*, 45, pp. 1-7. doi:<https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.38>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (2 de septiembre de 1990). Ohchr.org. Obtenido de Convención sobre los Derechos del Niño: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Cyrulnik, B. (7 de abril de 2017). Entrevista a Boris Cyrulnik. (P. Bouvier, Entrevistador, & A. MacKay, Editor) Seyne-sur-Mer, Francia.

- Cyrulnik, B. (30 de enero de 2017). Resiliencia y arte: Los relatos del trauma. *La Paz se toma la palabra*. (Á. Pérez Mejía, Entrevistador) Colombia. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=6CC_g157QL0&t=1921s
- Cyrulnik, B. (17 de octubre de 2020). Pandemia y Resiliencia. *Observatorio Nacional de Resiliencia*. (S. Nabinger, & S. Cabral, Entrevistadores) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=jOUUJwbEZ7c&t=37s>
- Cyrulnik, B. (21 de enero de 2021). Entrevista a Boris Cyrulnik. *Temas de psicoanálisis*. (P. Tardío, Traductor) doi:<https://www.temasdepsicoanalisis.org/2021/01/14/entrevista-a-boris-cyrulnik/>
- Cyrulnik, B. (19 de agosto de 2021). Segundo Coloquio "Resiliencia en Pandemia" || Boris Cyrulnik || Lab. de Medicina Narrativa UV. *Resiliencia en pandemia*. (C. Warnken, Entrevistador, & V. Domingo, Traductor) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Me2POTLiSsqo>
- Expansión política. (24 de agosto de 2021). *EXPANSIÓN política*. Obtenido de <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/08/24/0-004-la-probabilidad-de-hospitalizacion-de-un-menor-por-covid-lopez-gatell>
- Granados, L., Alvarado, S., & Carmona, J. (2016). Narrativas y resiliencia. Las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *CES Psicología*, 10(1), pp. 1-20.
- Hincapié, D., López-Boo, F., & Rubio-Codina, M. (2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (10 de abril de 2020). *asesoria.juridicas.unam.mx*. Obtenido de GUÍA JURÍDICA POR AFECTACIONES DEL COVID-19. ¿Qué se entiende por discriminación?: <https://asesoria.juridicas.unam.mx/preguntas/pregunta/44-Que-se-entiende-por-discriminacion>
- La Redacción. (10 de agosto de 2021). Idea de que la tercera ola de covid afecta a niños y adolescentes "no tiene sustento": López-Gatell. *Proceso*. Obtenido de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/8/10/idea-de-que-la-tercera-ola-de-covid-afecta-ninos-adolescentes-no-tiene-sustento-lopez-gatell-269568.html>
- Massó Guijarro, E. (2021). Infancia y pandemia: crónica de una ausencia anunciada. *Salud Colectiva*, 17:e3303, pp. 2-12. doi:10.18294/sc.2021.3303
- Ramírez, R. (07 de septiembre de 2021). *Por cada vacuna a un niño con amparo se le quita la oportunidad a un adulto, dice López-Gatell*. Obtenido de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/lopez-gatell-dice-que-menores-vacunados-contra-covid-por-amparo-quitan-oportunidad-a-adulto-7183765.html>
- Rincón Ariza, D. (2021). El contexto de la pandemia, una oportunidad pedagógica para fortalecer la biodiversidad y la cultura. *Revista PACA 11*, pp. 197-213.

- Rojas Estapé, M. (2021). Terapia vitamina. De *Encuentra tu persona vitamina*. Editorial Espasa. Obtenido de https://open.spotify.com/episode/2frmcGfMexXU4QELNW3hdz?si=KtP5xqb4TAGjujOG8dp8UA&utm_source=native-share-menu
- Rojas-Estapé, M. (13 de septiembre de 2021). *La neurociencia de las emociones*. (Melania, Entrevistador) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Tjqrualxgkl>
- Santos, B. d. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Save the Children. (25 de enero de 2022). *Savethechildren.mx*. Obtenido de VACUNA CONTRA COVID-19: UN DERECHO DE LA NIÑEZ: <https://www.savethechildren.mx/enterate/noticias/la-vacuna-contracovid-19-es-un-derecho-de-las-nin>

SACRALIDAD Y TABÚ: ABORDANDO LA MENSTRUACIÓN DESDE UNA CLASE DE QUÍMICA

SACRALITY AND TABOO: APPROACHING MENSTRUATION FROM A CHEMISTRY CLASS

Wilmer A. Gómez Fierro*

Recibido: Diciembre 21, 2022

Aceptado: Abril 13, 2023

Tipo de Artículo: Revisión Temática

* Licenciado en Ciencias Naturales, Física, Química y Biología de la Universidad Surcolombiana. Docente del Colegio Rafael Pombo, Neiva, Huila.
wilmer992015@outlook.com
0000-0003-3987-2271

Cómo citar este artículo:

Gómez, W. (2023). Sacralidad y tabú: abordando la menstruación desde una clase de química. *Revista PACA 14*, pp. 135-147.

Resumen: El propósito de la investigación es diseñar una propuesta pedagógica con el fin de reconocer la problemática de discriminación que padecen las mujeres frente al hecho de la menstruación y el uso de toallas higiénicas, abordado desde la clase de química. Para ello se desarrolló una propuesta pedagógica que radicó en la recolección de concepciones de los estudiantes respecto a preguntas de las problemáticas que padecen mujeres vulnerables y el diseño de una experiencia de aula de química, en específico sobre separación de mezclas, en donde, hicieron uso de las toallas higiénicas. De este modo, se generó una contribución para consolidar nuevas propuestas de trabajo pedagógico que permita una clase de química crítica que contribuya a la lucha antidiscriminatoria.

Palabras clave: química, discriminación, menstruación, propuesta pedagógica

Abstract: The purpose of the research is to design a pedagogical proposal in order to recognize the problem of discrimination suffered by women in the face of menstruation and the use of sanitary napkins, addressed from the chemistry class. For this, a pedagogical proposal was developed that was based on the collection of students' conceptions regarding questions of the problems suffered by vulnerable women and the

design of a chemistry classroom experience, specifically on the separation of mixtures, where they made use of sanitary napkins. In this way, a contribution was generated to consolidate new proposals for pedagogical work that allows a class of critical chemistry that contributes to the fight against discrimination.

Keywords: chemistry, discrimination, menstruation, pedagogical proposal.

Introducción

Los seres humanos parten de la lógica clasificatoria de las cosas para normalizar las tendencias y conductas dentro de la cultura, haciendo de características como el sexo un elemento clave para regir las normas y reglas de convivencia inmersas en la comunidad. Desde esta perspectiva se entiende que los cuerpos han sido y continúan siendo objeto de la normalización social (Foucault, 1976; Turner, 1989).

Uno de los procesos fisiológicos ligados al sexo que han marcado un hito en la sociedad ha sido la menstruación, la cual corresponde a una función de los órganos genitales de la mujer cuando llega a la pubertad, que consiste en un sangrado que se repite periódicamente cada mes, causado por el desprendimiento del endometrio que ocasiona un flujo sanguíneo expulsado a través de la vagina (Lozano, 2014). Sin embargo, a pesar de ser un ciclo natural del proceso no fértil de la mujer, este puede ser mediado por factores biológicos, psicológicos y sociales de la menstruante; por ende, este ciclo es único en cada mujer y puede variar a lo largo de su vida reproductiva (Mileo y Tomé, 2019; Morales, 2016).

La realidad y el contexto de las mujeres influyen en el proceso biológico del ciclo menstrual, a tal punto que se puede afectar su vida a nivel personal y social (Lesmes y Correal, 2016). Desde esta perspectiva, es indudable que las sociedades, al ser cambiantes y dinámicas, tienden a tener una visión distinta de la menstruación y cada una de ellas ha construido un significado sobre este proceso.

La menstruación, de lo biológico a lo sobrenatural

En términos etimológicos la palabra menstruación proviene del español "Menstruo" que a su vez deriva del latín "mensis" que significa mes; sin embargo, en el protoindoeuropeo esta raíz tiene una relación con varias lenguas que vinculan su significado con la palabra "Luna"

(Iglesias, 2009). Esto se debe a que las comunidades han establecido una representación para el proceso biológico de la menstruación, en este caso, la menstruación y la luna se relacionan porque ambas coinciden con un ciclo (Carrasco y Gavilán, 2009). También se establece que su significado va encaminado con la influencia que ejerce la luna sobre los mares, por lo cual las comunidades intuyeron que sucedía lo mismo con los líquidos del cuerpo.

Es que la concepción de luna como ciclo va más allá para las comunidades, pues para los antiguos grupos sociales (y para los presentes, pues en el argot popular continúa siendo una pieza fundamental de su cultura) la luna comprendía un elemento clave para los procesos de medición, ya que con esta se reconocían las temporadas de lluvia para los cultivos, el crecimiento de los vegetales, la fecundidad de los animales y las mujeres, entre otros (Bergqvist, 1999; Buckey y Gottlieb, 1998). En este sentido, la percepción de la luna, a pesar de que era fundamento clave para las civilizaciones, no era el primordial, pues el sol comprendía la panacea de las deidades. Por ende, la luna entra en contrariedad con el sol, siendo aquella un objeto que carece de luz propia y que no es más que el reflejo del sol mismo, por ende, simboliza la dependencia de la mujer hacia la figura masculina y con esto los cambios durante los meses (Mansfield y Stubbs, 2004).

La representación del hombre con el sol llevó a consolidar y reproducir una figura simbolizada por el fuego, que a su vez construyó esa idea de hombre rígido, fuerte y valiente en la sociedad. Caso contrario con la mujer, que al ser representada por la luna (figurativo de otro gran elemento, el agua) se construyó una visión de ente pasivo, sumiso y recesivo en las comunidades. De ahí la gran idea de que la luna afecta a todos los líquidos, desde las mareas hasta la menstruación de la mujer.

Esta idea consolidó la tesis de que la influencia de la luna en la menstruación de la mujer significaba que esta era un trabajo imperfecto para la naturaleza. Más aún, cuando la mal llamada cuna del conocimiento, como se le considera a Grecia, ratificaba esbozos en medicina como los mencionados por Hipócrates (padre de la medicina), quien aseveraba que la sangre menstrual era productos de desechos corporales, pues la mujer era defectuosa, ya que la temperatura de su cuerpo era elevada. Por otra parte, Galeno (excelso médico del Imperio Romano) pensaba que

la mujer, al ser fría y húmeda en su interior, generaba una mala digestión de los alimentos; de este modo, la función del sangrado era eliminar los desechos de su cuerpo (Iglesias, 2009).

Es que el acto de sangrar era una condición que imputaba un estigma en la tradición popular y religiosa de la civilización. Para la civilización persa, la mujer que menstruaba era impura, por lo tanto, tenía que aislarse de la comunidad durante cinco días en un cuarto con paja seca y cerca al fuego y al agua, elementos que simbolizaba la pureza. Además, no podías tener relaciones sexuales hasta que se le hiciera el ritual de purificación (Iglesias, 2009). En la India oriental, el acto de menstruar arraigaba un ritual de purificación de la mujer, el cual se debía cumplir de forma precisa; este ritual establecía que la mujer debía hacer gárgaras doce veces, frotarse los dientes, lavarse las manos y los pies; posterior a esto, se debía zambullir en el río doce veces, pero al salir del río debía lavarse el cuerpo en estiércol, lodo, azafrán y terminar otra vez zambullida en el lodo por otras veinticuatro veces más (Feijóo, 2016).

En el Imperio Romano se establecieron ciertos significados como los de Galeno, pero también algunas justificaciones como las de Plinio el Viejo, quien establecía en su libro "Naturalis historia" que nada tenía más fuerza, ya sea para el bien o para el mal, que la sangre menstrual de las mujeres, pues gracias a esta se dañaban los cultivos, el vino se cortaba y los animales abortaban, pero también, si las mujeres caminaban sobre los cultivos, podían erradicar las plagas (González y Olarte, 2021). Esta concepción de impureza para los romanos venía de muchos años atrás, pues cuando la filosofía cristiana entró en contacto con las concepciones judías, empezaron a interpretar de otra forma las diferencias bilógicas entre los dos sexos, generando una gran influencia en las concepciones religiosas que comparten corrientes como el cristianismo y el islam. Por tanto, es común encontrar en la Biblia referencia a la impureza de la mujer que se relaciona con el período de la menstruación, o también en el Corán, en donde se sitúa a la menstruación como una enfermedad que se debe ahuyentar para purificar a la persona (Poueriet *et al*; 2022).

En siglos posteriores, en específico durante el siglo XIX, se continuaba con una visión mitológica frente a este hecho, pues durante la propagación de la melancolía en las jóvenes, producto según los médicos de la época por los súcubos (demonios que atraían a las mujeres) que ingresan bilis

negra en el útero de las mujeres y esto puede provocar un malestar en su menstruación y en todo el cuerpo (Leader, 2011). Los médicos creían en la gran influencia del útero en el cuerpo de las mujeres, por lo tanto, recomendaban que durante los estadios de la menstruación la mujer era débil y se podían predisponer a un sinfín de enfermedades. De este modo, las mujeres no eran enviadas a la escuela ni podían hacer ejercicios que necesitaran un gran movimiento de su cuerpo.

Por otra parte, en diversas culturas la sangre se ha considerado como un elemento vital de los seres vivos; por ende, se le han otorgado algunas propiedades esotéricas. De este modo, se ha utilizado con finalidades mágicas y curativas para la preparación de algunos menjurjes y pociones, característico en las comunidades indígenas de América o aborígenes de África. Un ejemplo de ello ha sido la comunidad pumé de Venezuela, que considera a la mujer como de “sangre buena” pues esta se regenera con la menstruación y el parto, por tanto, se mantiene un orden en el cosmos y aseguran la pervivencia de la comunidad pumé (Orobitg, 2020). En otras comunidades se considera la sangre menstrual como un medicamento vital para la cura de enfermedades del sistema gástrico, tejido cutáneo, fiebre, entre otros, pero, también funciona como escudo protector para los hechizos como es el “mal de ojo” (Alarcón, 2005).

En concordancia con lo descrito en los apartados anteriores, se deja en evidencia la gran repercusión social que ha generado (y continúa generando) la menstruación, la cual se ha forjado desde el saber ancestral y el imaginario colectivo de las comunidades, causando un eje de su transformación. A partir de esto, se ha propiciado la construcción de imaginarios que constituyen los saberes ancestrales para dar un significado al acto de menstruar, lo que a su vez ha construido una manera particular de cómo la mujer afronta la menstruación en su contexto.

Menstruar en Colombia, la pesadilla para las mujeres

En 2019 se presentó una noticia que marcó un hito a nivel legislativo en Colombia: la señora Martha Cecilia Durán Cuy, identificada como habitante en condición de calle, instauró una acción de tutela contra la Secretaría de Salud de Bogotá, debido a la falta de recursos para adquirir durante su ciclo menstrual toallas higiénicas en la cantidad y la regularidad necesaria; como consecuencia de este hecho, en diversas ocasiones tuvo

que recurrir a utilizar trapos durante su etapa menstrual. De igual forma, comunicó que muchas comunidades de escasos recursos y en condiciones como en las que ella se encontraba, optaron por realizar maniobras como la utilización de toallas higiénicas recolectadas de la basura o utilizar sustancias y materiales capaces de mitigar el flujo menstrual, esto también producto del desconocimiento del cuidado higiénico en las zonas íntimas.

La situación que narró la señora Cecilia desembocó en que la Corte Constitucional marcara una decisión histórica en este país, pues expidió una sentencia que señala la condición de la señora Cecilia como una violación a la dignidad humana y al derecho fundamental a la salud. Por tanto, poner de manifiesto que la higiene menstrual es un derecho fundamental resultaría visionar que la mayoría de mujeres en Colombia tuvieran la plenitud de ser educada y dotada de los materiales óptimos para tener la seguridad de menstruar.

Sin embargo, en la más reciente encuesta del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) realizada entre 2021 y 2022 a más de 45 mil mujeres no gestantes, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 55 años, dejó en evidencia el deplorable panorama que padecen las mujeres en Colombia. Las cifras mencionan que aproximadamente 500 mil mujeres en el país tienen problemas económicos para obtener los productos de aseo necesarios para atender el ciclo menstrual. El 1,2%, que equivale a 45 mil mujeres, ha usado calcetines, ropa vieja, trapos, papel higiénico o servilletas para atender la menstruación. También, que el 0.5% de las mujeres (17 mil mujeres) no tuvieron los recursos para usar algún elemento. De igual forma, se enmarca como conclusión de este estudio que las mujeres más vulnerables para adquirir productos de higiene personal en el período menstrual son mujeres jóvenes (10 a 17 años), con niveles bajos de estudio, reconocidas como indígenas, y clases sociales bajas.

No obstante, en la actualidad a nivel político se gestan proyectos de ley para los estratos 1, 2, 3, y habitantes en condición de calle, con la finalidad de atender el ciclo menstrual y con productos gratuitos. Así mismo, para establecer la menstruación como derecho fundamental, se ha propuesto declarar como excepción del IVA (Impuesto al Valor Añadido) a los elementos de higiene menstrual, así como su gratuidad en las instituciones educativas y centros penitenciarios.

Contexto de la investigación y el cuerpo del análisis

El presente trabajo se desarrolló en una institución de carácter privado en la ciudad de Neiva con sesenta y tres (63) estudiantes de grado décimo (educación media), cuyas edades oscilan entre 14 y 18 años. El propósito de la investigación fue diseñar una propuesta pedagógica con la finalidad de visibilizar la problemática de discriminación que padecen las mujeres frente al hecho de la menstruación y el uso de toallas higiénicas, abordado desde la clase de química, en específico desde la enseñanza de la temática de mezclas.

Desarrollo de la propuesta pedagógica

Las actividades diseñadas en la presente propuesta pedagógica, más allá de ser construidas con la intencionalidad de priorizar conceptos, procedimientos y actitudes de un pensamiento científico riguroso para la enseñanza de la química, busca entender la educación en ciencias como un ejercicio político, en donde convergen las problemáticas sociales que permitan entender la ciencia como una serie de hechos conectados a la realidad del estudiante (Orozco, 2022). Esto evidencia la priorización de una ciencia propia del contexto latinoamericano, el cual se aleja de la construcción educativa de un conocimiento científico eurocentrista que no evoca ni construye ciudadanía.

Por lo tanto, en este trabajo no se establece una necesidad de priorizar en el estudiante conceptos básicos de las mezclas, sino que, a través de lo que ellos planteen en la práctica y el desarrollo de la problemática, se dará uso de estas temáticas, pero enfocándolo netamente a un proceso lógico y deductivo, mas no de memorización. Por consiguiente, para la primera parte de la propuesta pedagógica se establecieron preguntas como las siguientes:

- ¿Qué hace una mujer en condición de calle cuando está en su período menstrual?
- ¿Qué hace una mujer cabeza de familia cuando está en su período menstrual y no le alcanza el dinero para comprar toallas y protectores?
- ¿Consideras que las escuelas deberían enseñar temáticas sobre el uso de productos menstruales, en específico en la clase de química?

De este modo, el análisis de las narrativas por parte de los estudiantes arraiga una perspectiva reflexiva, la cual evoca un proceso de introspección sobre la práctica social, como también sobre el ejercicio docente que se implementa, y la crítica ponderante acerca de la enseñanza de la ciencia y su orientación de las clases. Bajo esta premisa, el objetivo de la primera parte de la propuesta pedagógica se encamina a reflexionar acerca de las concepciones e imaginarios que enmarcan los estudiantes frente a las problemáticas inmersas en las preguntas, caracterizándolas, como lo establecen Gómez y Peralta (2021) en:

- **Concepciones subjetivas:** En este apartado el estudiante evoca un análisis de los hechos respecto a su contexto y visión de la realidad. Contiene aspecto y estructuras relevantes, que parten desde una perspectiva de normas y valores, más allá de lo establecido por la institucionalidad académica o científica.
- **Concepciones de conocimiento científico/académico:** En este apartado se establece un posicionamiento del conocimiento ligado a los conceptos de la ciencia o de la academia, aunque esto no enmarca un grado de validez sobre las otras concepciones.

142

Por otra parte, el segundo proceso de la propuesta pedagógica fue la ejecución de una experiencia de aula, en donde se tomó como hilo conductor la separación de mezclas a través de elementos como la toalla higiénica y extractos vegetales como la zanahoria y la espinaca. El objetivo de la experiencia de aula era evaluar la capacidad que tenía la toalla higiénica para separar las mezclas y realizar un corrimiento de los extractos. Al final, los estudiantes debían indagar sobre el comportamiento de las sustancias y reflexionar sobre los acontecido.

Resultados y discusión

La menstruación es un proceso fisiológico que se enmarca y regula a través de las conductas sociales, cuyo desarrollo se ha sacralizado o castigado a lo largo de la historia (Ruiz, 2008). En la actualidad, el lobby de las industrias y la publicidad no han contribuido a que este sesgo desaparezca; por el contrario, ha consensuado a que la menstruación siga cargando un simbolismo negativo.

De este modo, con las respuestas a las preguntas se plantea cómo es la visión de los estudiantes frente a situaciones comunes, pero poco establecidas desde la práctica de la cotidianidad y poco planteadas desde el contexto problemático, pues a través de la publicidad, vivencias y experiencias de estudiantes de un contexto económico medio-alto, consideraciones de la menstruación de las personas habitantes de calle o en situaciones económicas vulnerables no entran en el argot de sus privilegios. Por consiguiente, en la Figura 1 se plantean las palabras más representativas del discurso de los estudiantes para dar respuesta a los interrogantes.



Figura 1. Concepciones de los estudiantes para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Con base en las palabras registradas en la Figura 1, se establece que las concepciones subjetivas y académicas parten de interrogantes enmarcados desde una visión “prohibición”, pues consideran que la menstruación es un hecho limitado solo para aquellas personas que tienen los recursos para poder solventar los productos higiénicos, esto se da, ya que según autores como Zallico (2019), cuando se habla de la menstruación en espacios públicos o bajo circunstancias fuera de la normalidad, la conducta de los estudiantes va a ir ligada a situaciones de vergüenza, asco, curiosidad, entre otras. Algunos estudiantes mencionaban que: *“Me imaginaba que las mujeres de la calle no menstruaban porque la droga les daña el cuerpo y les impide menstruar”* [E45] *“Pobrecitas esas mujeres, pues me imagino que deben colocarse basura, además, creo que les debe llegar poquito por la droga que consumen”* [26]. Esto permite entender que la mujer en condiciones de pobreza o vulnerabilidad sigue siendo percibida como un sujeto diferenciado del resto social; por ende, la exclusión resulta ser el

camino más viable para la negación de sus derechos y la inobservancia como ser político, social y económico (Rojas, 2018).

De igual forma, los estudiantes desconocían que elementos tan popularizados como es el caso de una toalla higiénica fuera tan inaccesible para ciertas mujeres en Colombia, pues enmarcaban que: *“Eso quizás les sucede a los campesinos, pero muchas mujeres pueden comprar toallas higiénicas, pero en caso de que no puedan se pueden lavar las partes íntimas”* [E23] este hecho de desconocimiento se establece como una actitud de apatía frente a las circunstancias de su entorno, producto de que en Colombia no se le dé prioridad a la problemática que padecen las mujeres y que este hecho no sea enmarcado en las escuelas.

Por otra parte, durante la experiencia de aula los estudiantes realizaron los procesos de macerado para la espinaca y la zanahoria para realizar el corrimiento a través de un proceso de capilaridad por la toalla (Figura 2). Sin lugar a duda, el hecho que enmarca este proceso es que muchos de los estudiantes hombres tocaban por primera vez una toalla higiénica; este proceso genera un avance para empezar a frenar el tabú y la vergüenza frente a este producto y al acto de menstruar, pues las sociedades han sectorizado el reconocimiento de estos productos netamente a las mujeres propiciando aún más la brecha de desigualdad y discriminación hacia ellas.

Según autores como Fernández *et al.* (2016), desde el punto de vista social, la menstruación parte de la invisibilización que se le da a este proceso biológico, pues en las comunidades el ocultamiento, la burla y el tabú se propagan mayoritariamente desde los hombres hacia las mujeres. Por consiguiente, que los hombres manipularan, midieran y evaluaran el corrimiento sobre la toalla menstrual generó en ellos interrogantes y comentarios como: *“No sabía que las toallas tuvieran un lado que va hacia delante y otro para atrás”* [E13] *“la toalla higiénica absorbe más rápido en el centro que en las partes laterales”* [E20].



Figura 2. Macerado de la espinaca y corrimiento de las sustancias en la toalla higiénica.

Conclusiones

Las comunidades han construido un saber y un legado ancestral sobre la menstruación, dejando de lado una visión natural de este proceso y otorgando diferentes grados de sacralidad y esoterismo al cuerpo de la mujer y su proceso de menstruación. De este modo, el cuerpo de la mujer y su proceso biológico se limitaron y condicionaron respecto a las creencias de la sociedad, propiciando la discriminación desde tiempos inmemorables.

En la actualidad, a pesar de los avances en medicina y el desarrollo de las comunidades para la promoción de diferentes productos higiénicos, el ciclo menstrual continúa siendo un tema tabú para gran parte de la población colombiana, debido a que se sigue exponiendo este tema con un velo de experiencia personal, dificultando la divulgación de este proceso en las comunidades.

Por último, al caracterizar y divulgar las concepciones de los estudiantes frente a los diferentes contextos en que se encuentran las mujeres, lo que se busca, más allá de generar un juicio de valor frente a si eran acertadas, verdaderas o discriminadoras, es que contribuyan a la consolidación de nuevas propuestas de trabajo pedagógico que permitan una clase de química crítica que contribuya a la lucha antidiscriminatoria.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón-Nivia, M. Á. (2005). Algunas consideraciones antropológicas y religiosas alrededor de la menstruación. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 56(1), pp. 35-45.
- Bergqvist A. (1999). Menstruation still full of myths. *Lakartidningen*; 14:(96):1860-76.
- Buckey T, y Gottlieb A. (1998). *Blood magic: the anthropology of menstruation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Carrasco, A. M. y Gavilán Vega, V. (2009). Representaciones del cuerpo, sexo y género entre los aymara del norte de Chile. *Chungará (Arica)*, 41(1), pp. 83-100.
- Feijóo Tituana, M. B. (2016). *Tapua la menstruación como parte de los ciclos de violencia simbólica* (Bachelor's thesis, Quito: USFQ, 2016).
- Fernández Tijero C., R. Coca J. y Pérez Sedeño E. (2016). El imaginario social de la mujer venenosa: ciencia, metáfora y hermenéutica. *Investigaciones Feministas*, 7(2), pp. 293-311. <https://doi.org/10.5209/INFE.51666>
- Freis, A., Freundl-Schütt, T., Wallwiener, L. M., Baur, S., Strowitzki, T., Freundl, G., y Frank-Herrmann, P. (2018). Plausibility of menstrual cycle apps claiming to support conception. *Frontiers in Public Health*, 6, p. 98.
- Foucault, M. (1976). Historia de la sexualidad/Vol. 1. *La voluntad de saber* (Vol. 1). Siglo XXI Editores México.
- Gómez-Fierro, W. A. y Peralta-Velosa, M. N. (2021). Concepciones de los estudiantes en una clase de química sobre la discriminación. *Tecnología Investigación y Academia*, 9(2), pp. 63-69.
- Gómez-Fierro, W.; Lozano-Rodríguez, A. y Amórtegui-Cedeño, E. (2020). Desarrollando "grandes ideas de la ciencia" a través de una práctica pedagógica en un colegio oficial de Neiva. *Revista Electrónica EDUCyT*, Vol. Extra, pp. 327-338.
- González, F. F. y Olarte, E. M. (2021). Lo íntimo natural: esteticismos menstruales y sus representaciones culturales. *La Tadeo Dearte*, 7(8), pp. 122-135.
- Iglesias Benavides, J. L. (2009). La Menstruación: un asunto sobre la Luna, venenos y flores. *Medicina universitaria*, 11(45), pp. 279-287.
- Leader, D. (2011). *La moda negra. Duelo, melancolía y depresión*, Madrid, Sexto Piso.
- Lesmes, C. I. M. y Correal, C. A. (2016). Creencias y vivencias de mujeres adultas sobre la menstruación en el municipio de Cota, Colombia. *Revista Salud Bosque*, 6(1), pp. 55-64.
- Lozano Vicente, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*, 22(40), pp. 11-36.
- Mansfield, P. y Stubbs, M. (2004). Tracking the course of menstrual life: contributions from the Society for Menstrual Cycle Research. *Women Health Iss*;14: pp. 174-176.

- Mileo, A. y Tomé, D. S. (2019). El tabú de la menstruación como instancia productora y perpetuadora de ignorancia subjetiva y estructural. *Avatares Filosóficos*, (5), pp. 159-171.
- Morales, M. D. R. R. (2016). Del tabú a la sacralidad: la menstruación en la era del sagrado femenino. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, 18(24), pp. 134-152.
- Peña, A. E. *La maldición de la Sangre*. [Internet]. 2009 [cited 2005 December 12]. Available from: <http://anaelenapena.blogspot.com/2005/12/carrie-la-maldicin-de-la-sangre.html>
- Poueriet, J. A. R., Román, C., Alemán, M., Concepción, A., Peñalba, E. y Pimentel, M. (2022). Prevalencia de síndrome de ovario poliquístico en pacientes que acudieron a una consulta de ginecología-obstetricia y endocrinología en La Romana, República Dominicana, durante el período enero 2019-enero 2020. *Ciencia y Salud*, 6(2), pp. 77-83.
- Orobitg, G. (2020). Sangre y lógica del don entre los indígenas pumé de Venezuela. Un modelo femenino del cosmos. *Tabula Rasa*, (36), pp. 223-245.
- Orozco Marín, Y. A. (2022). *Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos para uma didática decolonial e interseccional*.
- Ruiz, V. F. (2008). *Cuerpos que hablan: géneros, identidades y representaciones sociales*. Editorial Montesinos.
- Rojas Lizama, D. (2018). Aporofobia, el rechazo al pobre. *Revista de Filosofía*, 74, pp. 319-321.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: FCE, 323.
- Zalocco, O. (2019) Lo cuir de la menstruación en las aulas. *Revista de Educación*, 10(8), pp. 233-250.

EVALUADORES

Andrea del Pilar Melo Romero

Colegio Orlando Higueta Rojas I.E.D., Pitalito, Huila
cpililu_mao@yahoo.es

Ángela Urrego Tobón

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Sede Medellín, Antioquia
aurrego@elpoli.edu.co

Ángela Victoria Vera Márquez

Universidad del Rosario, Bogotá D.C.
angela.vera@urosario.edu.co

Catalina Trujillo Vanegas

Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila
catalina.trujillo@usco.edu.co

Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Universidad de San Buenaventura de Cali, Valle del Cauca
claudiavelez@ustadistancia.edu.co

Deivis Robinson Mosquera Albornoz

Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia
deromoal@gmail.com

Eliana Johana González Vargas

Universidad Sucolombiana, Neiva, Huila
elianagonvar@gmail.com

Esteban Mariano Suarez

Universidad de la República, Salto, Uruguay
marianodoc01@unorte.edu.uy

Francisco Javier Portilla Guerrero

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá D.C.
franciscoportillag@gmail.com

Leidy Ximena Guevara Salazar

Universidad Santiago de Cali, Valle del Cauca
lexigue@hotmail.com

Luis Alfonso Caro Bautista

Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá D.C.
lcaro@areandina.edu.co

Magda Julissa Rojas-Bahamón

Universidad de la Amazonia. Florencia, Caquetá
mjulissa@gmail.com

Martha Patricia Vives Hurtado

Escuela Superior de Administración Pública ESAP, Bogotá D.C.
vivesmp@gmail.com

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
olcedi@gmail.com

Paola Viviana Cardona Cerón

Colegio Pio XII, Mocoa, Putumayo
stepaca08@gmail.com

William Rodríguez Sánchez

Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca
rodriguez.william@correounivalle.edu.co

