

Volumen **16**

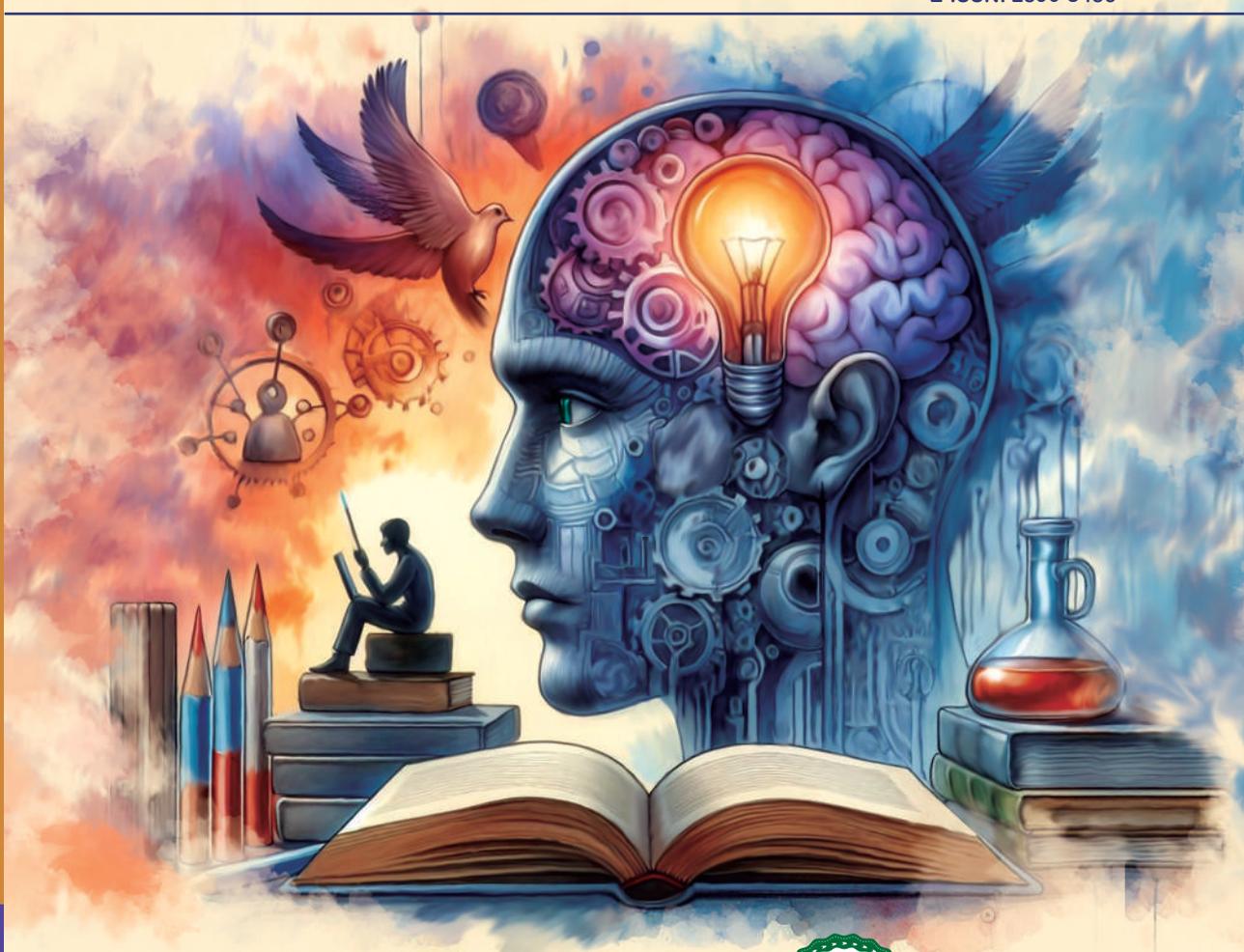
Número 1
Julio - Diciembre 2024



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

ISSN: 2145-8243
E-ISSN: 2590-8456



 **TdeA**
Institución Universitaria





Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales



ISSN: 2145-8243

E-ISSN: 2590-8456

DOI: 10.53995/rsp

Volumen 16, número 1, julio - diciembre de 2024

Dirección editorial y Editor

Mauricio Jaraba Vergara

Ph. D. Universidad Iberoamericana de México,

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

Coeditor

Oscar Tomás Mesa Cartagena

Mág. en Educación, Universidad de San

Buenaventura

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

Auxiliar editorial

Hugo Andrés Zuluaga Giraldo

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

Indexación

BASE: Bielefeld Academic Search Engine

BIBLAT: Bibliografía Latinoamericana

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias
Sociales y Humanidades

Dialnet

DOAJ: Directory of Open Access Journals

Open Journal System

Metabiblioteca S.A.S.

Institución editora

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Grupo de investigación Senderos

Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia

PBX: (+57 604) 444 3700

senderos@tdea.edu.co

<https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos>

Corrección de estilo, ilustraciones, diseño,

diagramación e impresión

Divegráficas S.A.S

Portada e ilustraciones

Isabella Gómez Álvarez / Divegráficas S.A.S

Corrección de estilo

Cristian Camilo Giraldo Duque / Divegráficas S.A.S

Google Scholar

LatinREV: Red Latinoamericana de Revistas

Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

MIAR: Matriz de Información para el Análisis de

Revistas

REDIB: Red Iberoamericana de Innovación y

Conocimiento Científico

Esta revista incorpora contenidos derivados de procesos de investigación, reflexión y revisión académica y no representa, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Rector

Leonardo García Botero

Vicerrectora Académica

Andrea Johana Aguilar Barreto

Director de Investigación

Fabio Alberto Vargas Agudelo

Decana Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Angela María Ramírez Betancur

Directora Grupo de investigación Senderos

Nadia Milena Henao García

Comité editorial

Jair Hernando Álvarez Torres
Ph. D. en Historia Universidad Nacional de
Colombia Sede Medellín
Tecnológico de Antioquia – Institución
Universitaria
Medellín, Colombia

Mauricio Vanegas Gil
Mag. en Escritura Creativa de la Universidad
Internacional de la Rioja
Director de Biblioteca Instituto Tecnológico
Metropolitano Medellín
Medellín, Colombia

Daniel Gracia Armisen
Ph. D. en Estado, Cultura y Sociedad en la
Edad Moderna, Zaragoza España
Tecnológico de Antioquia – Institución
Universitaria
Colombia

Kelly Giovanna Muñoz Balcázar
Ph. D. Ciencias Sociales y Política,
Universidad Iberoamericana de México
Universidad Autónoma Metropolitana
México
Fundación Universitaria de Popayán

William Antonio Ariza Rúa candidato a
doctor en Educación de la
Universidad Internacional Iberoamericana
de México
Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Politécnico Grancolombiano.
Bogotá, Colombia

Comité científico

Gabriel Alexander Solorzano Hernández Ph.
D Filofoía Universidad Pontificia Bolivariana
Universidad Pontificia Bolivariana-UPB
Medellín, Colombia

José Fernando Saldarriaga Ph. D Filosofía
Universidad Pontificia Bolivariana
Universidad Autónoma Latinoamericana -
UNAULA Medellín
Medellín, Colombia

José Federico Agudelo Torres Ph. D Educación
Universidad Católica Luis Amigó Medellín
Institución Universitaria - Tecnológico de
Antioquia
Medellín, Colombia

Olga Patricia Ramírez Otálvaro Ph. D
Psicología de la Educación Cultura y
Sistemas Semióticos Universidad Autónoma
de Barcelona
Institución Universitaria - Tecnológico de
Antioquia
Medellín, Colombia

Richard Alberto Serna Maya
Candidato a doctor en Estudios políticos y
jurídicos de la UPB
Universidad Autónoma Latinoamericana,
UNAULA, Medellín
Medellín, Colombia

Comité arbitral

Edgar William Cerón Gonzalez
Ph.D. en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana
Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA Medellín
Medellín, Colombia

Leonardo Jaraba Vergara
Mág. en Licenciatura y Ciencias Sociales, Universidad Cooperativa de Colombia – Campus Bogotá
Bogotá, Colombia

Didier Alberto López Montoya
Mág. en Humanidades, Universidad Católica de Oriente – UCO
Medellín, Colombia

Alexánder Hincapié García
Ph. D. en Educación, Universidad de Antioquia
Universidad de San Buenaventura – USB, Medellín
Medellín, Colombia

Juan Felipe Álvarez Villa
Mág. Filosofía con Énfasis en Ética, Universidad Pontificia Bolivariana – UPB, Medellín
Institución Universitaria Visión de las Américas
Medellín
Medellín, Colombia

Bibiana Patricia Rojas Arango
Ph. D. en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Umanizales, Manizales
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Medellín, Colombia

Alejandro Escobar Chavarriaga
Mág. en Motricidad y Desarrollo Humano, Universidad de Antioquia
Docente Secretaria de Educación Medellín
Medellín, Colombia

Farid Antonio Villegas Bohórquez
Ph. D. en Filosofía Universidad Pontificia Bolivariana Medellín
Docente Secretaria de Educación Medellín
Medellín, Colombia

Eduardo Fernando Paz Diaz
Ph. D. Ciencias Sociales y Política, Universidad Iberoamericana de México
Universidad Autónoma de México
Ciudad de México, México

Jair Hernando Álvarez Torres
Ph. D. en Historia Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín
Institución Universitaria - Tecnológico de Antioquia
Medellín, Colombia

Juan Guillermo Hurtado Orozco
Mág. en Educación y Desarrollo Humano
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
Institución Universitaria Salazar y Herrera
Medellín
Medellín, Colombia

Leidy Dayan López Bravo
Ph. D. en Ciencias de la Educación Universidad de San Buenaventura – Medellín
Institución Universitaria - Tecnológico de Antioquia
Medellín, Colombia

Nadia Milena Henao García
Mág. en Educación
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Medellín, Colombia



Contenido

Presentación Mauricio Jaraba Vergara	7
El papel de la educación en la construcción social de la memoria María Dolores Segura González	11
La enseñanza del conflicto armado: controversias y alternativas pedagógicas para la memoria y la paz Ariel Gómez-Gómez, Santiago Alexis Correa Monsalve, Geraldine Gallego Osorio y David Holguín Ramírez	25
Pedagogización de la sociedad contemporánea: una explicación de su lógica de funcionamiento Andrés Klaus Runge Peña	41
Convivencia escolar en Hispanoamérica y España: una revisión bibliográfica (2013-2023) Diego Ismael Rodas Flores y Mayra Lucrecia Gómez Contreras	49
Hacia una comprensión de las experiencias de aprendizaje en la etapa inicial escolar, como estrategia para el fortalecimiento de los procesos autónomos infantiles Tatiana Paola Ocampo Ortega, Luz Adriana Castaño Vergara y Olga Lucía Molina Torres	69
Lectura crítica para la emancipación: hacia una lectura transformadora William Andrés Orozco Henao y Diego Fernando Zuluaga Avendaño	85

La gamificación como estrategia de fortalecimiento del aprendizaje significativo de la geometría en los estudiantes de séptimo grado de las instituciones educativas Nuevo Futuro y CASD de la ciudad de Medellín Sebastián Agudelo Giraldo y Brahyán Echeverry Gómez	101
Realidades formativas desde las TIC en el área de historia Eliana Palacios Carrillo y Ángela María Velásquez Velásquez	119
Participación de los padres en la educación primaria: una comparación bajo pandemia y reactivación educativa José Ángel Vera Noriega, Ana María Candelaria Ramírez Ramírez, Daniella Carolina Salazar Ramírez y Claudia Berenice Yocupicio Zazueta	133
Worry as the New Normal. Generation Z Facing its Future Through the Educational Process Gerardo Romo Morales y Sophie Agulhon	147
Directrices para los autores	158

Presentación

Cuántos estudiantes en el aula de clase se cuestionan por el sentido de una cátedra que desconoce su realidad. Es menester del educador, asumir un rol investigativo, creativo y crítico, ante una dinámica social mudable que exige transformaciones en las formas de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, nos convoca abrir caminos, generar espacios de reflexión que permitan líneas orientadas al conocimiento certero, que facilite herramientas para las escuelas del futuro.

Frente a lo expuesto anteriormente, Senderos Pedagógicos es la revista de producción académica de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, que alcanzan en esta edición el Volumen 16. Un espacio dedicado a la reflexión e investigación que viabiliza la *paideia* del pensamiento desde las diversas problemáticas que la educación pone como reto para encontrar una sociedad más justa en un país diverso y multicultural. La Revista apuesta por el ejercicio pleno del derecho a la divulgación de productos investigativos, reflexivos y de análisis de la realidad mediante los cuales se construyan diálogos globales y locales de saber.

En este número la publicación se abre espacio con 10 artículos entre investigación y reflexión que ponen en evidencia el rigor académico del Tecnológico de Antioquia como institución pública orientada al ejercicio de la educación y la academia. Es un gusto que usted como lector se adentre en el plexo de estas elaboraciones que grosso modo se exponen en las páginas abiertas y democráticas de Senderos Pedagógicos.

El primer artículo titulado: *El papel de la educación en la construcción social de la memoria*, se presenta en la modalidad de investigación, escrito por la Doctora en Pedagogía María Dolores Segura González. En estas páginas se da paso a la determinación del papel de la educación en la reconstrucción de tejidos mediados por la memoria destinados a emancipar el violento dolor que demanda la reconciliación crítica de eso que se llama pasado.

En otras latitudes, se presenta el artículo resultado de investigación: *la enseñanza del conflicto armado: controversias y alternativas pedagógicas para la memoria y la paz*. Es una producción de Ariel Humberto Gómez Gómez, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y,

los Licenciados en la misma área del conocimiento: David Holguín Ramírez, Geraldine Gallego Osorio y Santiago Alexis Correa Monsalve. Desde la perspectiva de los autores el conflicto armado siempre tendrá como destino la paz y por lo cual el texto propone alternativas para el ejercicio de una educación en el ineludible escenario de la convivencia. Colombia es un país malogrado por el martillar de los gatillos, la propuesta es ahora construir la paz bordeando de conocimiento el horizonte de la utopía histórica.

Pedagogización de la sociedad contemporánea: una explicación de su lógica de funcionamiento. Es un artículo de reflexión escrito por el Doctor en Educación Andrés Klaus Runge Peña, una autoridad en el interregno de las ciencias educativas. En este texto la pedagogía orienta su objeto de análisis al abordaje de la idea de sociedad. Propone que los problemas sociales deben ser trabajados de manera pedagógica y de esta manera, comprender que tenemos una gran responsabilidad para darles solución.

El cuarto artículo titulado: *Convivencia escolar en Hispanoamérica y España: una revisión bibliográfica (2013-2023)*. Es un artículo de Investigación por Diego Ismael Rodas Flórez, Magíster en Psicopedagogía y en Psicología Clínica y Mayra Lucrecia Gómez Contreras, Psicóloga Clínica. El artículo hace un paralelo desde las categorías violencia y convivencia escolar. Es un análisis transcontinental escrito para pensar desde el enfoque de revisión escolar donde los autores sitúan su atención en los temas de convivencia y violencia. Se concluyen que es en el sujeto donde la educación hace su aporte para la transformación independiente de las latitudes: en todo espacio es posible promover la integración pacífica de los individuos desde la formación.

Hacia una comprensión de las experiencias de aprendizaje en la etapa inicial escolar, como estrategia para el fortalecimiento de los procesos autónomos infantiles. Es un artículo resultado de investigación escrito por las Magíster en Educación: Tatiana Paola Ocampo Ortega, Olga Lucía Molina Torres, y la Licenciada en Educación Luz Adriana Castaño Vergara. Se trata de una apuesta por la necesidad de interpretación -lo que sería una hermenéutica- de los acontecimientos que en el devenir escolar marcan la ruta de los procesos para el aprendizaje. Es un estudio que se enfoca en la comprensión de los procesos autónomos infantiles como condición fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas en la escuela.

Lectura crítica para la emancipación: hacia una lectura transformadora. Es un artículo de investigación donde el Magíster en Educación William Andrés Orozco Henao y el Doctorante en Pedagogía Diego Fernando Zuluaga Avendaño, toman la palabra para proponer que, en la competencia de interpretación crítica, reside la problemática central de los resultados en educación, y, para ello el texto ilustra sus hipótesis desde la revelación de datos desde exploración que tuvo como microcontexto la Institución educativa Baltazar Salazar.

El artículo resultado de investigación *La gamificación como estrategia de fortalecimiento del aprendizaje significativo de la geometría en los estudiantes de séptimo grado de las instituciones educativas Nuevo Futuro y CASD de la ciudad de Medellín*, de los autores Brahyan Echeverry Gómez y Sebastián Agudelo Giraldo, ambos Magíster en Educación pone en el punto crítico de la comprensión y para ello reivindican la incorporación del juego al aula. Se trata de un debate crítico que vincula el debate entre enseñanza y lúdica, partiendo de la condición ludens del sujeto que en todo espacio y tiempo siempre ha sido un jugador y para efectos de enseñanza, resulta fundamental hacer del juego una herramienta formativa sin que este se desvirtúe de su esencia.

El octavo artículo de investigación *Realidades formativas desde las TIC en el área de historia*, es un texto escrito por las Doctoras en Educación y Estudios Sociales, Eliana Palacios Carrillo y Ángela María Velásquez Velásquez, respectivamente; hace un vínculo entre las categorías de

educación y las tecnologías de la información en búsqueda de elementos para la interpretación del proceso educativo. Se ponen en discusión la incorporación de tecnologías al aula, hasta dilucidar horizontes de participación en la construcción de conocimiento.

Participación de los padres en la educación primaria: una comparación bajo pandemia y reactivación educativa. Para nadie es un secreto que el año 2021 cambió con el coronavirus las tendencias de la humanidad y su perspectiva frente al mundo. Hoy ese pretérito conduce a recoger resultados como los que nos muestran en su artículo de investigación, el Doctor en Psicología Social José Ángel Vera Noriega (Psicología – UNAM), Ana María Candelaria Ramírez Ramírez, Daniella Carolina Salazar Ramírez y Claudia Berenice Yocupicio Zazueta, todas ellas Doctorantes del Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (Sonora, México). Es un texto en el que los autores reivindican el rol de la figura de los padres en la formación, asunto del cual la sociedad se hizo consciente dadas las implicaciones a las que la pandemia por Coronavirus empujó desde el encierro, haciendo consciente a la educación de nuevos modelos de enseñanza que no fueron tenidos en cuenta sino hasta que la presión por la supervivencia social lo impuso.

Se cierra esta publicación con el artículo de investigación *Worry as the New Normal: generation Z Facing its future through the educacional process*, escrito por Gerardo Romo Morales Doctor en Ciencias Políticas y Sociología y Sophie Agulhon, Doctora en Ciencias de los Riesgos con orientación en Gestión. Es un texto donde se enfatiza en la preocupación como categoría esencial ausente en el proceso educativo. De esta manera en torno a la necesidad de proponer una educación que aporte a la formación integral, el texto cuestiona el rol de la generación Z, es decir nativos digitales que arriban al mundo en los años 90. Se trata de un texto en donde los autores hacen una reflexión desde los imaginarios y la comprensión de la educación en función de las distintas proyecciones profesionales y de construcción de sentido entre los jóvenes.

Con este decálogo de artículos la revista Senderos Pedagógicos, quiere contribuir al debate didáctico y de la enseñanza. Se trata de una mirada refrescada frente a aquello que en la década de 1980 saltó al horizonte de América Latina con la utopía de Movimiento Pedagógico y que, en el devenir de 30 años de reflexión histórica, es ahora el punto bisagra en entre una escuela lapidaria que decide encontrar en lo líquido, los ambientes virtuales de aprendizaje por los cuales dar lugar a otras discusiones, porque, de hecho, existen otras maneras de aprender.

Mauricio Jaraba Vergara¹

Director y editor

<https://orcid.org/0000-0002-6385-3428>

¹ Doctor en Ciencias Sociales y Política de la Universidad Iberoamericana de México; magister en Estudios Políticos y Licenciado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Miembro del grupo de investigación Senderos y docente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. mauricio.jaraba@tdea.edu.co.

Este es un Artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Cretive Commons BY-NC-SA 4.0



El papel de la educación en la construcción social de la memoria¹

The Role of Education in the Social Construction of Memory

Autora:

María Dolores Segura González²
<https://orcid.org/0009-0006-0993-4696>

Recibido: 19/10/2023

Aprobado: 06/06/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1537

Resumen

En el artículo se presenta un análisis sobre la dimensión social de la memoria y su vínculo con la educación. El enfoque pedagógico del tema aborda las experiencias vinculadas con la transmisión de pasados violentos y conflictivos, en una descripción que precisa de la transmisión intergeneracional y el deber de memoria. El objetivo del texto es analizar y promover una perspectiva teórica inclusiva en torno a las relaciones entre memoria y educación. Para ello, primero se analizan las dos dimensiones de la educación: práctica social y producto institucionalizado; luego se elabora una propuesta teórica sobre la memoria y se expone el papel de la educación en la construcción social de la memoria diferenciando su dimensión sociocultural de la escolar. Se concluye que las categorías memoria y educación se determinan recíprocamente.

Palabras clave: memoria, educación, escuela, pedagogía.

¹ Artículo de Investigación

² Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. metzyaotl@comunidad.unam.mx

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Abstract

In the article it is presented an analysis about the social dimension of memory and its link with education. The pedagogical approach of the topic addresses the experiences linked with the transmissions of violent and conflictive pasts, in a description that specifies the intergenerational transmission and the duty of memory. The objective of the paper is analyzing and promoting an inclusive theoretical perspective around the relationship between memory and education. For it, first of

all it is going to be analyzed the two dimensions of education: social practice and institutionalized product. Then, it is going to be elaborated a theoretical proposal about memory and exposed the role of education in the social construction of memory differentiating its sociocultural dimension from the school dimension. It is concluded that the categories memory and education determine each other reciprocally.

Keywords: memory, education, school, pedagogy.

Introducción

Existe una gran cantidad de enunciados para referirse al carácter social y colectivo de la memoria: memoria nacional, pública, vernácula, histórica, popular, dominante, pública, privada, inscrita, incorporada, cultural, comunicativa, prostética, posmemoria, etcétera. Este crecimiento exponencial del interés por la memoria, este “boom de la memoria”, como lo ha llamado Huyssen (2001, p. 22), adquiere sentido en un contexto social e histórico influido por fenómenos culturales y políticos donde tienen lugar guerras, genocidios y exterminios. Dicha obsesión cultural por la memoria y el pasado, en palabras del autor, se percibe en la restauración y musealización del patrimonio, la creciente producción de documentales históricos, el resurgimiento y reinención de las tradiciones, las adecuaciones a las fechas conmemorativas, la valoración de “lo retro” y de las modas pasadas, el *marketing* de la nostalgia, la popularización de la escritura de memorias y biografías y el entusiasmo por las genealogías.

Como se puede observar, la noción de memoria queda expuesta a una multiplicidad de usos que van desde reconocerla como algo individual y abstracto, un proceso propio del desarrollo psicológico y mental, hasta identificarla como una cualidad colectiva que impulsa la continuidad de las formas de vida particulares y concretas de un grupo social, de su cultura e identidad. La polaridad individuo/colectivo genera discrepancias entre los especialistas en el estudio de la memoria, nada diferente de lo que ocurre entre los no especialistas, en el habla común y en la vida cotidiana.

En el plano de la investigación pedagógica, se confirma que hay cierto consenso en que la educación desempeña un papel fundamental al constituir el vínculo entre ambas dimensiones de la memoria, gracias a que en la interacción se construyen identidades. Existe, aún, una peculiar inclinación investigativa a circunscribir el tema de la memoria a los estudios sociales desde una perspectiva histórica y política que

enfatisa la transmisión de las memorias consideradas traumáticas y cuyo interés institucional recae en el deber de la escuela.

De acuerdo con Rivaud Delgado (2010), esta condición formaría parte de una tendencia generalizada en los estudios sobre la memoria, caracterizada por entenderla en su dimensión histórica objetivada, enfatizar la dinámica dominante-dominado, centrar su atención en los conflictos surgidos de versiones sobre el pasado aparentemente irreconciliables, sustentar la creación de políticas de la memoria que obliguen a los gobiernos a tomar una posición respecto al pasado y delimitar la dinámica social de la memoria a su dimensión oficial, institucionalizada, discursiva y con usos políticos³. De ahí que, desde esta perspectiva, la educación institucionalizada en escuelas y museos convoque un deber ético de memoria y se exprese en propuestas pedagógicas con criterios específicos de selección de acontecimientos que deben ser recordados porque, vinculados a la narrativa de los derechos humanos, la democracia, la paz y la justicia, adquieren pertinencia.

Este posicionamiento conduce a la formulación de objetivos axiológicos específicos para formar sujetos conscientes de las atrocidades cometidas en el pasado, como garantía de no repetición y como exigencia de verdad y justicia. Se refiere a la escuela como “un lugar estratégico para la transmisión del pasado, de valores y de discursos nacionales que estructuran la vida social y construyen sujetos” (Urrea y Cagua, 2017, p. 37). Asimismo, está relacionado con propuestas pedagógicas referidas a la educación para la paz y la implementación de la memoria histórica (Flórez y Valencia, 2018), para la democracia (Jelin, 2014), para los derechos humanos, bajo el supuesto de que, al transmitirlos, se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión (Rosemberg y Kovacic, 2010), para el “nunca más” (Sacavino, 2015), para una ética de la restitución (Viart, 2019) y para impulsar la creación de políticas en educación y memoria (Adamoli y Kahan, 2017). No obstante, se soslaya la comprensión sobre la manera en que la memoria se construye socioeducativamente, así como el modo en que se transforman los contenidos y significados que la integran.

Un apunte teórico y metodológico para evitar el uso indiscriminado del término *educación* será el de identificar las dos dimensiones de la educación (en tanto práctica social y producto institucionalizado), cuestión que se desarrolla en el primer apartado. En el segundo, a partir de un enfoque sociológico de la educación, se exponen algunos rasgos sobre la memoria, atendiendo a los planteamientos de teóricos clásicos como Halbwachs (2005) y Berger y Luckmann (1968). Desde estas herramientas de análisis, se exponen algunos elementos teóricos para comprender el vínculo entre educación y memoria. Por último, se concluye con algunas consideraciones sobre la compleja relación entre memoria, educación y escuela.

3 En el caso de México, por ejemplo, la Administración federal ha llevado a cabo acciones que delimitan lo que se recuerda —y la manera de hacerlo— desde un sentido predefinido. Entre las acciones dirigidas a la dimensión objetivada de la memoria, se encuentran: el renombramiento de calles (por ejemplo, Puente de Alvarado por Calzada México-Tenochtitlan), de estaciones de transporte colectivo (de estación Glorieta de Colón a estación Amajac) y de espacios públicos (el Árbol de la Noche Triste, que alude a la derrota del conquistador Hernán Cortés, por el Árbol de la Noche Victoriosa, en honor a la defensa indígena); también la realización de un repositorio digital llamado “Memória. México, haz memoria” y los actos conmemorativos que realzan a personajes históricos de la independencia, la reforma y la revolución mexicanas (Segura González, 2023, p. 125).

Las dos dimensiones sociales de la educación

La distinción aquí elaborada entre la dimensión social y la institucionalizada de la educación obedece a fines analíticos, pues en la realidad social los procesos, tanto educativos como de construcción de la memoria, no se generan de manera independiente o automática, sino que forman parte de una dinámica amplia que integra una matriz de relaciones complejas, donde se presenta la determinación recíproca entre lo institucional y lo educativo, lo individual y lo colectivo.

La primera dimensión se integra al fenómeno en su sentido más amplio: se refiere al proceso de transmisión, comunicación y asimilación de la cultura. De hecho, “la esfera de la cultura es el objeto privilegiado de la estructura educativa” (Dávila, 1990, p. 225). Cabe señalar que la cultura, a decir de Giménez (2009), “nunca debe entenderse como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados” (p. 10); es más bien una construcción colectiva y dinámica en constante transformación.

Desde una visión integral, el autor se refiere a la cultura como la organización social de significados que provienen de experiencias comunes mediadas por formas objetivadas; sin embargo, agrega que, para hacer posible la interpretación de dichas formas culturales exteriorizadas, se requiere de los esquemas cognitivos que lo habilitan para ello. Por tal razón, la cultura surge de la dialéctica entre formas objetivadas y formas interiorizadas tanto por individuos como por grupos sociales (Giménez, 2009, p. 9). En este sentido, como práctica y proceso social, la educación es el principal recurso de los individuos para tomar contacto con su entorno sociocultural.

La transmisión de la cultura abarca dos procesos estrechamente conectados con la esfera educativa, a saber: la socialización y la individualización. El primero abarca la esfera inmediata de la cultura, pues esta es el contenido a comunicarse mediante la educación, mientras que la individualización integra “la esfera mediata de la apropiación”, en la cual la cultura puede ser producida, reproducida o transformada por el sujeto (Dávila, 1990, p. 227). De este modo, la praxis comunicativa entre sujeto-sociedad y sociedades se manifiesta en términos dialécticos y de manera complementaria: por un lado, comunicación y transmisión de la cultura de determinada sociedad a sus integrantes y, por otro, como asimilación y transformación de la sociedad por quienes forman parte de ella (Segura González, 2023).

Al hacer referencia a la educación como producto institucionalizado de una sociedad y no como práctica y proceso social, es necesario precisar que esta no es una actividad neutral, pues su función adquiere sentido en los fines y valores provenientes del vínculo con su contexto sociohistórico, donde el logro de los objetivos predeterminados encierra una particular visión social y política. Por ello se dice que, en cuanto que producto institucionalizado, la educación es una inculcación expresa, regulada, prescrita y programada como institución por una sociedad concreta, y no una educación fortuita, accidental, esporádica o intermitente (Dávila, 1990, p. 226).

La educación como institución le otorga a la escuela el cometido no solo de socializar la cultura, sino también de legitimar los principales valores que integran al individuo como parte de un grupo social en sus distintos momentos históricos.

Por ello, además de fungir como el anclaje memorístico que posibilita la idea de estabilidad y permanencia frente a la contingencia temporal, esta dimensión de la educación también inscribe y reproduce una determinada visión del pasado. En este sentido, la escuela se perfila como un marco social de la memoria, un referente cultural obligado y punto de partida para la formación identitaria dentro de un grupo social específico nutrido con necesidades del presente (Halbwachs, 1991). Por lo tanto, en la interacción escolar el sujeto es provisto de referentes culturales como fechas, personajes, lugares, acontecimientos, nociones espaciotemporales, significaciones y patrones de experiencia, esto es, un horizonte político e ideológico que “influye en la forma en que se interpretan, ordenan y sitúan los sucesos a la hora de recordarlos” (Seydel, 2014, p. 194); de ahí que la interpretación del pasado cambie de acuerdo con las transformaciones de los marcos sociales y de la función atribuida a la escuela.

Como resultado de las dos dimensiones que integran la educación, la investigación pedagógica sobre memoria requiere incorporar los marcos interpretativos sociales e institucionales de la educación y abrir nuevos horizontes de análisis que contribuyan al abordaje integral de la compleja e indisoluble relación entre memoria y educación.

Apuntes sobre la memoria

La memoria integra las acciones de recordar y olvidar como proceso en el que los sujetos acceden a diversas fuentes de conocimiento, ya sea desde la experiencia personal o del conocimiento indirecto. Desde 1925, Maurice Halbwachs (1995), sin poner en entredicho la función psíquica del sujeto, cuestionó la idea de que la memoria pudiera ser tratada como una función aislada, una operación mental del individuo separado de todos los lazos que lo unen a su sociedad. Actualmente se afirma que, en el proceso de recordar, participan activamente tanto los mecanismos moleculares, celulares y cerebrales y los esquemas mentales y emocionales de las personas como intereses mediados por las prácticas culturales. La información sobre personas, lugares, fechas y acontecimientos que un grupo social considera importante de transmitir a las nuevas generaciones se hace relevante.

Es importante resaltar que, si bien los esquemas mentales contienen información basada en el pasado, también son flexibles para adaptarse a nuevas situaciones, debido a que organizan el conocimiento actual, fruto de la experiencia directa o indirecta, y proporcionan un marco de referencia para entender el presente y actuar en consecuencia. La memoria puede comprenderse, entonces, como la capacidad de usar el conocimiento adquirido producto de la experiencia (presente y pasada, directa e indirecta) para resolver problemas que presenta el contexto sociocultural y el entorno inmediato y personal.

La memoria no debe entenderse como un recuerdo fiel de la realidad; por el contrario, es profundamente dinámica y cambiante. Los recuerdos que conforman la memoria no se almacenan ni conservan como una inscripción en la mente (Bastias *et al.*, 2017, p. 95). El sujeto, al entrar en contacto con su entorno, recibe la información

a través de los sentidos en una dinámica compleja vinculada con la corteza cerebral: patrones sinápticos, estímulos, axones de entrada, etcétera. La percepción del mundo, el sentimiento de pertenencia, la identidad y, en general, el modelo que el sujeto ha construido para percibir la realidad y guiar la conducta no provienen únicamente de los sentidos: corresponden a una combinación del aprendizaje cultural de patrones efectuados con anterioridad, consolidados mediante la experiencia y significados socialmente desde la conducta; deriva así que la memoria y, con ella, los recuerdos son potencialmente modificables por las experiencias novedosas vividas a lo largo de la vida.

La reconstrucción del pasado efectuada por los individuos conserva un componente colectivo, resultado de la historia misma de las sociedades y los grupos sociales. De ahí que la naturaleza social de las memorias implique que, además de recordar eventos sociales con la ayuda de las memorias de otros, lo hagamos en un contexto de códigos culturales, conductas y valores compartidos. Halbwachs (1995) entendió la memoria como un acontecimiento o testimonio del pasado, negando que este pudiera ser vertido sin más en la mentalidad de alguien en el presente; más bien consiste en una reelaboración del pasado.

El recuerdo tampoco se conserva, sino que se reconstruye a partir del presente, por lo que un acontecimiento no explica la realidad pasada, sino la verdad del presente, tal como la sociedad y los individuos la construyen. En este sentido, un recuerdo puede tener múltiples explicaciones o significados en relación con las necesidades e intereses de las personas y colectivos que reconstruyen sus memorias de manera particularizada.

La memoria individual y la memoria colectiva se encuentran en diálogo permanente, pero no se deben confundir. La memoria colectiva está compuesta por la selección de algunos recuerdos (individuales, plurales e históricos) que penetran entre los miembros de un grupo o colectivo; sin embargo, estos cambian de sentido e intensidad en la medida en que son incorporados por los integrantes de un grupo social. Contraria a la memoria individual, que tiene como soporte una facultad psíquica y como fuente la experiencia personal, la memoria colectiva es la transformación de los recuerdos y significados sobre el pasado elaborados entre los integrantes de un colectivo, quienes son los portadores de dicha memoria.

En consecuencia, la memoria individual no puede ser interpretada sin recurrir a su contexto social de origen, ya que solo de esta manera el recuerdo puede ser a la vez reconocido y reconstruido. La memoria individual es como una especie de filtro que no se encuentra totalmente cerrado o aislado de la memoria colectiva: puede surgir de un conglomerado de recuerdos comunes apoyados unos sobre otros, pero estos no son los mismos para todos. Tales recuerdos aparecerán con mayor o menor intensidad para cada uno de los miembros de un grupo y se manifestarán en acciones, declaraciones, apropiaciones y experiencias individuales.

Ejemplo de lo anterior es que constantemente se recurre a los testimonios de otros para corroborar o invalidar, pero también para completar aquello que se sabe de un acontecimiento, persona o lugar acerca del cual ya estamos, de alguna manera, informados y del que, sin embargo, muchas circunstancias nos siguen resultando

confusas (Halbwachs, 2005). En esta acción de corroborar, invalidar, completar o aclarar las circunstancias y la manera en la que suceden los recuerdos, están presentes referentes tanto individuales como colectivos.

Entonces, ya que la memoria es resultado de una práctica social que se forma y organiza dentro de los diferentes marcos sociales, culturales e históricos, las memorias se tornan plurales y diversas, porque, además de ser sostenidas por un grupo específico de individuos en un espacio y un tiempo determinados, son reinterpretadas y reapropiadas de manera individual de acuerdo con las experiencias y las emociones.

La memoria individual o autobiográfica no se opone a la memoria histórica. Existen diferentes interpretaciones para la relación existente entre la memoria autobiográfica o individual y la memoria histórica. La más común es considerar que ambos tipos de memoria se oponen. Este razonamiento se fundamenta en la convicción de quienes consideran que la memoria autobiográfica puede explicarse por sí misma y reconstruirse a través de las experiencias individuales y los testimonios de una persona, sin necesidad de contextualizar los testimonios y las narrativas que elabora un individuo para explicar su proceder.

Por otra parte, se encuentran quienes le atribuyen a la memoria histórica la capacidad de rectificar o corregir las memorias individuales consideradas equivocadas o falsas. Sin embargo, ambas interpretaciones oponen la memoria autobiográfica a la memoria histórica como si una fuera independiente de la otra.

Respecto a la diferencia entre memoria autobiográfica y memoria histórica, Halbwachs (1991) sostiene que la memoria individual se auxilia de la memoria histórica por el hecho de que la historia de nuestra vida forma parte de una historia más general. Esta última, de mayor extensión, presenta el pasado de forma resumida y esquemática, con la apariencia de ser “una historia” con sus propias lógicas de representación del pasado. A diferencia de la memoria histórica, la memoria de nuestra vida aparece en un contexto más continuo y denso, con la apariencia de integrarse por las vivencias auténticas que presentan los hechos tal como sucedieron verdaderamente; de allí que la memoria autobiográfica sea múltiple y heterogénea y se transforme a medida que es actualizada, tanto por la experiencia personal de los individuos como por el contacto al interior de los grupos sociales en los cuales participan.

No existe una relación de oposición entre la memoria autobiográfica o individual y la memoria histórica, como tampoco hay oposición entre individuo y sociedad, pues el individuo es producto de la sociedad; más bien, existen solo diferencias en el grado de complejidad para evocar los recuerdos y dar un significado al pasado.

La memoria biográfica siempre será memoria de un individuo socializado cuya manifestación individual abarcará las inevitables reelaboraciones de hechos pasados, mientras que la memoria histórica (también con sus múltiples reinterpretaciones) expresa el contexto social e histórico que constituye la condición esencial de la existencia de la memoria individual, no como una condición meramente externa, sino que participa activamente en la reconstrucción continua de la memoria autobiográfica.

Las crisis de memoria también podrían llamarse crisis de sentido sobre el pasado. Las personas recuerdan, olvidan, construyen y reconstruyen sus memorias (y con ellas también su pasado) para enfrentar la necesidad de explicarse su presente y proyectar su futuro. En esta construcción intervienen tanto los contextos sociohistóricos de origen, producción, recepción o resignificación de las memorias, como las reinterpretaciones individuales y colectivas sobre los contenidos. Esto explica por qué la reconstrucción de las memorias no está libre de conflictos y tensiones, sino que, por el contrario, está formada por las influencias, imposiciones, confrontaciones o alianzas que se producen entre sectores con diferentes intereses y aspiraciones, tanto al exterior como al interior de una comunidad específica. Si bien la memoria es una versión del pasado que se reelabora en el presente, también lleva implícita o explícitamente una visión de futuro.

Con base en lo anterior, es importante exponer que existen las llamadas crisis de memoria, entendidas como la diferencia entre los contenidos de la memoria que transmiten los adultos y los que reciben los jóvenes. Estas se deben principalmente a la interacción de dos tipos de recuerdos que conforman la memoria, a saber: los vividos y los históricos.

Los recuerdos vividos tienen su fuente en la experiencia personal, se fundan en el conocimiento directo de un hecho o momento histórico y, por lo tanto, se encuentran enraizados en los individuos, mientras que los recuerdos históricos tienen por fuente un conocimiento indirecto transmitido a través de los libros, las prácticas, la costumbre, la historia, los archivos, el patrimonio cultural y la oralidad. Estos refieren hechos o momentos históricos de los que el individuo, si bien no participó en ellos directamente, sí tiene el conocimiento indirecto que mantiene viva la memoria a través de las conmemoraciones y acciones fácticas.

En el desarrollo continuo de la memoria, no existen líneas de separación claramente trazadas entre los recuerdos vividos y los históricos, ni entre lo individual y lo colectivo, tampoco entre la juventud y la adultez. Es por ello que, eventualmente, surgen las crisis de memoria como resultado de la dinámica de los procesos sociales, donde se interrelacionan las diversas experiencias que forman parte de la comunicación cotidiana dentro del colectivo.

Después de todo, siempre habrá crisis de memoria, pues el pasado nunca es el mismo, como afirma Halbwachs (1991): “el recuerdo es, en buena medida, una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos prestados del presente, y preparado además por otras reconstrucciones hechas en épocas anteriores en donde la idea original resulta alterada” (p. 11).

Ahora bien, la construcción y transmisión de la memoria también está vinculada con los discursos sobre el pasado y sus usos políticos. Las personas, los colectivos y los grupos sociales construyen, transforman y transmiten sus memorias. En esta dinámica se entretajan desde los sistemas neuronales y las características psicológicas de las personas, hasta el entorno social en el que se desarrollan las conductas, las narraciones, las historias y, en general, el sistema social en el que ocurre la rememoración, su tiempo y su espacio.

La relación memoria-política hace referencia tanto a la construcción de relatos sobre el pasado, pero realizada en el presente, como a los usos del espacio público en las acciones de recordar. Estos podrían ser las conmemoraciones, los lugares de memoria y las políticas del recuerdo. Son una manifestación de la capacidad de los sujetos para crear y apropiarse de su pasado, para denunciar las violaciones a los derechos humanos, para lograr objetivos valiosos, como la verdad y la justicia, para el rescate de testigos y testimonios sobre pasados violentos y para fortalecer la búsqueda de la democracia y la cultura de paz.

Educación y memoria

La base sociológica de los procesos a través de los cuales se construye la memoria incluye componentes históricos, culturales, políticos, económicos y educativos. Estos, a su vez, contemplan la recepción, creación, selección, negociación, uso, consumo, apropiación e institucionalización en la transmisión de los contenidos de la memoria y sus respectivos significados, de acuerdo con cada contexto espaciotemporal.

Los procesos educativos hacen evidente la dinámica social entre la memoria social/colectiva y la memoria individual. La educación, al constituirse en escenario de práctica y proceso social intersubjetivo, permite “romper” con la experiencia inmediata como fuente única de memoria, sobre la base de que la vida social y la educación mantienen una relación indisoluble gracias a procesos sociales tanto de objetivación como de subjetivación (Berger y Luckmann, 1968). En otras palabras, la memoria

se objetiva en un sinnúmero de artefactos —objetos, edificios, libros, el lenguaje, obras artísticas, placas, estelas— los cuales son subjetivados —es decir introyectados y significados— por los individuos en interacción. Gracias a esta relación dialéctica de objetivación/subjetivación, la memoria intersubjetiva se erige y se transforma y con ello se va también articulando la misma realidad social. (Kuri Pineda, 2017, p. 13)

La educación representa un referente insoslayable a partir del cual se construye el mundo social, debido a la intersubjetividad que porta y a la vez posibilita. Es por ello que las prácticas educativas son resultado de acciones habitualizadas, ideas y acciones compartidas y accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, muchas de ellas llevadas a cabo de manera irreflexiva. Esto significa que son acciones que “controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada” (Berger y Luckmann, 1968, p. 74), aspecto que explica el papel de la educación en los procesos de continuidad y cohesión social.

De manera complementaria, los procesos socioeducativos de individualización incorporan también un componente de resignificación, cambio y transformación, de potencial cultural y político. Así surge una tensión entre lo psíquico y lo histórico-social, donde la memoria no solo actúa como el registro de una experiencia en la

psique, sino también como el cuestionamiento que el sujeto se plantea sobre los sucesos pasados. La memoria desdetermina las significaciones de lo histórico social transmitido en las prácticas socioeducativas, al pasar su contenido por lo psíquico. Los contenidos de la memoria que proceden del imaginario social o, en otras palabras, las significaciones imaginarias sociales que “hacen posible la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan” (Castoriadis, 2006, p. 78) “no son nada si no son compartidas, participadas, por ese colectivo anónimo, impersonal, que es también cada vez la sociedad” (p. 79).

En este sentido, la memoria individual es considerada una parte total de la sociedad, puesto que el sujeto incorpora el entretejido de significaciones imaginarias sociales que conforman la sociedad, no sin antes aclarar que la memoria individual y la colectiva no son equivalentes, ni la colectiva es la suma de las individuales.

La memoria no se restringe al registro ni a la reproducción mecánica del pasado; es más bien selección y resignificación sobre el pasado, “un referente que posibilita que los sujetos se orienten en el mundo” (Kuri Pineda, 2017, p. 13). La permanente distinción entre lo psíquico y lo histórico-social, entre lo instituido y lo instituyente, ofrece la posibilidad de entender la memoria y su crucial papel en los procesos educativos de reproducción y continuidad social, así como en los de cambio y discontinuidad.

De acuerdo con Castoriadis (2006), la sociedad encarna significaciones referentes al conjunto de las herramientas, del lenguaje, de las maneras de hacer, de las normas y de los valores, etcétera, de todo lo que impone, con o sin sanción formal, maneras de actuar y de pensar; de esta manera, la sociedad contribuye con la regulación de las relaciones y las prácticas sociales (pp. 76-77). Así, las instituciones se convierten en un referente central de contexto, desde el cual se ejerce la función de la memoria.

La relación entre escuela y memoria posee matices particulares: aquella, al ser considerada una institución privilegiada para la elaboración de la memoria, ha sido definida por Jelin y Lorenz (2004) como una organización emprendedora de la memoria. Esto tiene sentido, pues la memoria construida por/en la escuela cumple una función normativa, al expresar una ideología legitimadora del presente, lo que logra, justamente, construyendo una imagen del pasado. Asimismo, al incorporar los procesos de socialización, simultáneamente la escuela constituye procesos de identificaciones orientados a la formación de sujetos morales a través de la intersubjetividad.

En su calidad de producto institucionalizado, la escuela es un agente que incentiva al reconocimiento y legitimidad ética y política de una versión del pasado. De este modo, mantiene la atención institucional sobre su actividad y sobre el uso ético-político y público de la memoria. Como producto cultural, la memoria se enmarca como una de las grandes finalidades de la educación, en la medida en que remite tanto a los contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje como a prácticas concretas llevadas a cabo en el aula y también fuera de ella. Sin embargo, los ejes temáticos en la relación educación-memoria continúan priorizando la construcción

de la memoria de y en la escuela, principalmente por alumnos y docentes. Al decir de Aguirre y Alonso (2017), ello podría explicarse en parte debido al “giro cultural que, al calor de una marcada lectura antropológica, ha integrado ampliamente el concepto de cultura escolar” (p. 1305).

La escuela es una institución corresponsable del sostenimiento de la estructura social debido a su compromiso con “la enseñanza-aprendizaje de conocimientos [culturales] específicos, la transmisión de valores y reglas, y la transmisión del sentimiento de pertenencia nacional” (Jelin y Lorenz, 2004, p. 2), ello a través de la inclusión o exclusión de contenidos curriculares, de los fines de la educación y la intencionalidad pedagógica.

El problema subyacente es confundir la intención pedagógica en términos de contenidos, métodos y objetivos (qué, cómo y para qué se enseña: elementos desarrollados en un contexto social, histórico y político específico) con la construcción del significado cultural apropiado por los sujetos. Este último es producto de la interacción entre los procesos de objetivación cultural de la memoria y la acción de los sujetos en el proceso de subjetivación, apropiación y resignificación de la cultura, del pasado y de la memoria misma.

Conclusiones

Las versiones sobre el pasado según las cuales los individuos y los colectivos sociales orientan su experiencia son parte constitutiva de los procesos socioeducativos, culturales y escolares. Se afirma, entonces, que la tendencia que ha tenido el abordaje del vínculo entre memoria y educación, de privilegiar la dimensión institucionalizada de la educación, ha soslayado en sus análisis la importancia de la dimensión social de la educación.

El análisis presentado ha diferenciado la educación, como práctica y proceso social, de las particularidades de la educación como un producto institucional y escolar. Se ha procurado reflexionar sobre el alcance social, histórico y cultural de la esfera de lo educativo, rompiendo con la idea de la institución escolar como un espacio delimitado y autónomo, producto únicamente de sus particularidades normativas y organizacionales y de sus objetivos éticos y políticos.

La formulación efectuada sobre la memoria es caracterizada dentro de una construcción social mediada por un análisis integrador de relaciones complejas, donde influyen lo social y lo institucional, lo institucional y lo cotidiano, lo cotidiano y lo cultural, lo cultural y lo político, lo político y lo escolar.

La educación cumple un importante papel en la construcción social de la memoria. Es un campo de posibilidades para el desarrollo sociocultural. La escuela se desempeña como un espacio donde los sujetos circunscriben tanto su experiencia educativa como sus respectivos procesos de uso y apropiación.

Referencias

- Adamoli, C. y Kahan, E. (2017). El abordaje del Holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria. *Aletheia*, 7(14).
- Aguirre Lora, M. E. y Alfonso Garatte, M. (2017). La memoria escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1305-1310.
- Bastias, F., Cañadas, M. B. y Avendaño, P. A. (2017). Perspectivas sobre el estudio de la memoria: sus comienzos y su actualidad. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(1), 93-104. <https://doi.org/10.17533/udea.rpsua.v9n1a07>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Trad. S. Zuleta). Amorrortu.
- Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates, 1974-1997* (Trad. S. Garzonio). Kats.
- Dávila, F. (1990). Algunas precisiones analíticas desde el campo de la teoría social, útiles para un acercamiento a la delimitación del campo educativo. En P. Ducoing y A. Rodríguez (Comps.), *Formación de profesionales de la educación* (pp. 223-232). UNESCO - UNAM - ANUIES.
- Flórez Orellano, J. C. y Valencia Ibarra, M. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar. *Revista Cambios y Permanencias*, 9(1), 898-912.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32. <https://doi.org/10.17428/rfn.v21i41.972>
- Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de *La Memoria Colectiva* de Maurice Halbwachs. Selección y traducción: Miguel Ángel Aguilar D. *La Revista de Cultura Psicológica*, 1(1), 5-13.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (69), 209-219.
- Halbwachs, M. (2005). Memoria individual y memoria colectiva. *Estudios*, (16), 163-187.
- Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido: Cultura y memoria en tiempos de globalización* (Trad. S. Fehrmann). Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(221), 225-242. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70822-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70822-0)
- Jelin, E. y Lorenz, F. G. (2004). Educación y memoria: Entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y F. G. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Siglo XXI.
- Kuri Pineda, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: Una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.001>

- Rivaud Delgado, F. (2010). *El hacer cotidiano del pasado. Apuntes para una sociología de la memoria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/68699>
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- Segura González, M. D. (2023). *Memoria y educación. Investigación, pedagogía y prácticas educativas de la memoria* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3633772>
- Seydel, U. (2014). La constitución de la memoria cultural. *Acta Poética*, 35(2), 187-214. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2014.2.451>
- Urrea, A. y Cagua, A. (2017). Memoria y educación: enseñando el pasado violento en la escuela. *CROLAR. Critical Reviews on Latin American Research*, 6(2), 37-43.
- Viart, D. (2019). El relato de filiación. *Ética de la restitución contra deber de memoria en la literatura contemporánea. Cuadernos LIRICO*, (20). <https://doi.org/10.4000/lirico.8883>



La enseñanza del conflicto armado: controversias y alternativas pedagógicas para la memoria y la paz¹

The Teaching of Armed Conflict: Controversies and Pedagogical
Alternatives for Memory and Peace

Autores:

Ariel Gómez-Gómez (autor principal)²

ORCID: 0000-0002-6123-878X

Santiago Alexis Correa Monsalve³

ORCID: 0009-0003-1291-5320

Geraldine Gallego Osorio⁴

ORCID: 0009-0001-9320-9342

David Holguín Ramírez⁵

ORCID: 0009-0005-8425-0086

Recibido: 31/10/2023

Aprobado: 29/05/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1553

Resumen

Este artículo muestra algunos resultados de la investigación *Educación para la paz a través de la memoria ejemplar en contextos afectados por el conflicto armado colombiano*, realizada en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Para este texto se priorizan los hallazgos relacionados con las implicaciones que tiene la enseñanza del conflicto armado colombiano y los posibles criterios pedagógicos para avanzar en esta ineludible tarea. El estudio se inscribe en un paradigma sociocrítico y se desarrolla a través de una investigación sobre acción educativa, sustentada en una didáctica de tipo crítico. Los resultados muestran asuntos controversiales en la enseñanza del conflicto armado y algunas reflexiones derivadas de una propuesta pedagógica aplicada en el aula. Las conclusiones del trabajo evidencian la importancia de la enseñanza de nuestro pasado reciente en la escuela, buscando aportar con ello a la construcción de paz.

1 Artículo de Investigación

2 Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Magíster e Educación y Desarrollo Humano y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales. arielgomez80@gmail.com

3 Licenciatura en ciencias sociales- Universidad de Antioquia. correamonsalve.santiago@gmail.com

4 Licenciatura en ciencias sociales - Universidad de Antioquia. geral.991405@gmail.com

5 Licenciatura en ciencias sociales, Universidad de Antioquia. dholguinramirez@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Palabras clave: conflicto armado, memoria, educación para la paz.

Abstract

This article presents some results of the research titled *Education for Peace through Exemplary Memory in Contexts Affected by the Colombian Armed Conflict*, conducted within the framework of the Bachelor's Degree in Social Sciences at the University of Antioquia. This text prioritizes findings related to the implications of teaching the Colombian armed conflict and the possible pedagogical criteria for advancing in this essential task. The study is rooted in a

socio-critical paradigm and is carried out through research on educational action, underpinned by a critical didactic approach. The results reveal controversial issues in the teaching of the armed conflict and some reflections stemming from a pedagogical proposal implemented in the classroom. The conclusions of the work underscore the importance of teaching our recent past in schools, aiming to contribute to the construction of peace.

Keywords: armed conflict, memory, peace education.

Introducción

La enseñanza del conflicto armado es un tema tan controversial como importante, pues hace parte de las memorias que han impactado nuestro pasado reciente. Es un tema ligado a las vivencias y biografías individuales y familiares, porque se trata de una experiencia común en nuestra memoria colectiva de un acontecimiento de alcance intergeneracional, cuyo impacto permea el conjunto de las relaciones sociales. Se trata, pues, de un contenido importante en nuestra experiencia histórica, al que no podemos dar la espalda y cuya tarea se concreta en preguntas como: ¿qué podemos aprender del conflicto armado?, ¿qué aprendizajes podemos extraer del horror? No se trata de una tarea sencilla, toda vez que implica reflexionar en torno a las enseñanzas que una generación le transmite a otra como producto de las experiencias que ha logrado obtener del pasado.

Sin duda alguna, los pasados violentos han sido un tema rehuido en la escuela, especialmente en aquellos países que han padecido hechos sociales traumáticos en su historia reciente, como lo fueron las dictaduras militares en el Cono Sur. Específicamente, en las escuelas de Argentina y Chile (con algunas modestas excepciones) fue casi dos décadas después del fin de los regímenes totalitarios cuando los contenidos de la historia reciente, basada en el terrorismo de Estado, fueron introducidos al currículo obligatorio (Carretero y Borrelli, 2008; Herrera y Pertuz, 2016). Ha sido un proceso no exento de luchas y disputas (Jelin, 2002) entre diferentes grupos que buscan incidir en las representaciones colectivas acerca del pasado.

En Colombia, esta es todavía una tarea en ciernes, que empieza a abordarse de manera tímida en pocos libros de texto escolares de fines del siglo XX y algunos (aún precarios) contenidos de enseñanza de las ciencias sociales a principios del siglo XXI (Arias Gómez *et al.*, 2022). En oposición a la historia reciente del conflicto armado, el pasado ha sido abordado en las escuelas colombianas a partir de memorias de victoria

y honor, sustentadas en las experiencias de grandes héroes de la independencia y en un relato monocultural, católico y estadocéntrico de la identidad nacional; es decir, se trata de una concepción del pasado orientada a la consolidación del Estado nación a partir de la adhesión sentimental a unos valores patrióticos representados en una memoria oficial (Arias Gómez, 2015; González Lara, 2012; González, 2014; 2015).

Esta tendencia en la representación del pasado y su transmisión escolar a las nuevas generaciones prevaleció hasta fines del siglo XX, cuando, inspiradas en el giro posmoderno, las nuevas teorías de la enseñanza y el aprendizaje, así como las renovadas corrientes de la historia y la enseñanza del pasado, dieron paso a una incipiente actualización de los contenidos de enseñanza y empezó a surgir la idea de la historia desde abajo y en plural, que reivindica las voces de los vencidos y la diversidad de relatos que ponen en entredicho una memoria homogénea y oficial (Torres y Amaya, 2015). Es así como cobra relevancia la pregunta por el pasado reciente, que tiene efectos en nuestra vida presente y con el cual tenemos una filiación directa, un vínculo innegable y, por supuesto, una responsabilidad fundamental.

Sin embargo, enseñar el conflicto armado en un contexto como el colombiano reviste unas particularidades que no podemos eludir, sobre todo si esperamos que dicha enseñanza tenga unos efectos sociales positivos encauzados a la transformación de la violencia que aún pervive en nuestra cultura política. En este sentido, la investigación sobre la que versa este artículo se propone analizar las implicaciones de la enseñanza del conflicto armado colombiano y algunos aspectos pedagógicos que permiten orientar una acción de enseñanza del pasado hacia la construcción de paz.

Esta es una investigación educativa desarrollada en un entorno escolar de carácter oficial en la Comuna 13 de Medellín (uno de los territorios más afectados por el conflicto armado colombiano en entornos urbanos), con estudiantes de noveno grado que han padecido de forma directa los impactos de la violencia al interior de la comuna y fuera de ella, ya que muchas familias han vivido en la zona durante varias generaciones, mientras que otras provienen de diferentes regiones del país o de la ciudad y han llegado a la comuna como resultado del desplazamiento rural e intraurbano.

Para sustentar la intencionalidad de la investigación, se han retomado referentes teóricos provenientes de campos diversos de las ciencias sociales (la filosofía y el derecho) y la pedagogía (didáctica y educación para la paz). Además, para hablar del concepto de *conflicto armado*, se retoman algunas herramientas jurídico-normativas que permiten identificar los atributos empíricos de dicho tipo de conflictividad, para diferenciarla de otras formas de conflicto y violencia. Es así como el derecho internacional humanitario (DIH) y los Convenios de Ginebra ofrecen una base observable para aprehender y analizar diferentes características, actores, intereses y deberes de los partícipes en un conflicto armado y, al mismo tiempo, posibilitan una puerta de entrada a los contenidos de la enseñanza de este.

Por otro lado, los conceptos de *memoria colectiva* (Halbwachs, 2004) y *memoria ejemplar* (Todorov, 2000) permiten sustentar las formas de abordaje y los contenidos del pasado en la enseñanza y construcción de la memoria reciente. El primero posibilita encuadrar los procesos de memoria a partir de unos marcos sociales que le dan vida, al tiempo que hace posible la asignación de significados acerca del pasado.

El segundo permite hablar de los abusos y de los buenos usos de la memoria, lo cual pone en cuestión la idea de que la memoria es, *per se*, liberadora y más bien muestra que solo a partir de los fines y las intencionalidades es posible inferir el carácter emancipatorio del pasado.

Así mismo y con el interés de que la enseñanza del conflicto armado sea un aporte a la construcción de paz, y no una cuna de multiplicación de odios y venganzas, se adoptan los postulados del modelo crítico conflictual de la educación para la paz propuestos por Xesús Jares (1995; 1999), a partir de los cuales es posible distinguir entre conflicto y violencia, así como generar las condiciones para la construcción de una idea de paz sin ausencia de conflictos ni diferencias, en la que la pluralidad sea asumida como un valor y no como una amenaza.

Con el fin de fortalecer el sustento pedagógico de la propuesta de enseñanza del conflicto armado y su intencionalidad hacia la construcción de paz, y considerando que esta es una investigación de carácter educativo, se acude también a la propuesta didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki (1986; 1991; 1992), con la intención de resaltar una supremacía de la didáctica sobre la metódica, esto es, una prevalencia de los fines y las intencionalidades por sobre las metodologías y los medios.

Concomitante con lo anterior, es necesario resaltar que ninguna praxis pedagógica acerca del conflicto armado podrá eludir las preguntas acerca de los contenidos del pasado que se pretenden enseñar (*el qué*); los sujetos y los contextos que enseñan, aprenden y hacen memoria del conflicto armado (*el quién*); las estrategias y mecanismos empleados para la enseñanza de ese pasado (*el cómo*), y, sobre todo, las intencionalidades y los fines hacia los que se dirige dicha enseñanza (*el para qué*). Sin estos interrogantes básicos la enseñanza del conflicto armado será solo una alusión ciega al pasado, sin una pregunta orientada desde el tiempo presente para soñar y construir un futuro en paz.

Metodología

En el contexto de la presente investigación, es fundamental situar la metodología en la Comuna 13, una de las 16 comunas que integran la ciudad de Medellín. Esta comunidad ha sido históricamente afectada por el conflicto armado colombiano y continúa lidiando con diversas manifestaciones de violencia en la actualidad. Los sujetos participantes del estudio fueron estudiantes de básica secundaria de noveno grado en una institución de carácter oficial, entre los cuales también se halla población extranjera.

Esta investigación es de carácter socioeducativo y, a través de su objetivo general, buscó aportar a la enseñanza del conflicto armado colombiano a partir del concepto de *memoria ejemplar* para el fortalecimiento de la educación para la paz. El desarrollo metodológico de la investigación es cualitativo, lo que permitió a los investigadores reconocer, describir y comprender procesos de manera flexible, situándolos en el contexto real de estudio, lo que permite una comprensión más profunda y precisa de los fenómenos investigados.

Para el estudio se adoptó un enfoque epistemológico socio-crítico, el cual acoge la idea de que la investigación social no es solo empírica ni interpretativa, sino que también refleja un carácter autorreflexivo que estima que la realidad social se forja a partir de intereses que sirven a los grupos humanos, buscando preparar a los sujetos para transformar la realidad social en busca de promover su propia liberación y emancipación a partir de la multiplicidad que implica lo humano (Alvarado y García, 2008). En este sentido, con el interés de proponer un compendio de estrategias didácticas desde la memoria ejemplar para la enseñanza del conflicto armado colombiano y la educación para la paz, la investigación se llevó a cabo bajo el método de investigación-acción. Según Latorre (2005), la investigación-acción se define como un conjunto de acciones orientadas por el profesorado y otros miembros participantes de una comunidad educativa, con el propósito de mejorar el sistema escolar y social por medio de la planificación y el desarrollo de un conjunto de acciones diseñadas para mejorar una situación específica.

Dentro de las principales particularidades de la investigación-acción, resalta su carácter participativo, colaborativo y práctico. En su dimensión participativa, los sujetos involucrados en su propia realidad buscan mejorarla. En términos colaborativos, el trabajo se lleva a cabo en grupos comprometidos con su propio quehacer, y tiene un enfoque práctico que se basa en la reflexión de la acción, orientada a mejorar la práctica en el contexto educativo (Kemmis, 1997; Latorre, 2005). Para llevar a cabo la investigación, se implementó el procedimiento propuesto por Latorre (2005), que consta de cuatro etapas: plan de acción, implementación del plan de acción, observación de la acción y reflexión, como se expone en la Tabla 1.

Tabla 1
Fases de la investigación-acción

Fases del ciclo de investigación-acción	Procedimientos realizados en cada fase
Plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y diagnóstico del problema de desinterés frente al pasado reciente Planteamiento de hipótesis de acción estratégica mediante tabla de operacionalización de objetivos
Implementación de la acción	<ul style="list-style-type: none"> Implementación de diferentes estrategias didácticas fundamentadas en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, así como entrevistas y grupos focales Recolección y sistematización de evidencias de la acción
Observación de la acción	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de la acción a través del instrumento de diario pedagógico resultante de la técnica de observación participante
Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> Recopilación, organización y representación de la información en tablas de codificación y matrices de análisis Interpretación a la luz de la teoría y la experiencia

Nota. Adaptación del modelo de Latorre (2005).

Considerando el objetivo general de la investigación, el propósito de contribuir a la enseñanza del conflicto armado colombiano, se desarrolló un proceso metodológico sustentado en la didáctica crítico-constructiva del pedagogo alemán Wolfgang Klafki (1986; 1991; 1992). Este proceso se consolidó en un instrumento de planeación que fue empleado para la implementación de secuencias didácticas, las cuales posibilitaron tanto la enseñanza del conflicto como la recopilación de datos necesarios para la investigación. Klafki (1986), a través de su enfoque, establece una relación fundamental entre el sujeto y el contexto histórico en el que se encuentra. Su objetivo es fomentar la autodeterminación, la determinación y la solidaridad de los seres humanos a través de la educación. Sostiene que los contenidos, por sí solos, no poseen un carácter formativo, ya que pueden perpetuar relaciones de desigualdad, explotación y poder. Esto evidencia la necesidad de cuestionar los propósitos de los contenidos educativos que se pretenden enseñar, así como la importancia de la temporalidad de dichos contenidos, tanto en el presente como en el futuro de los estudiantes. Asimismo, enfatiza en la relevancia de la metodología utilizada, la estructura, las técnicas y los medios empleados en la orientación de los contenidos.

En relación con las técnicas e instrumentos diseñados para la recolección y el análisis de la información, se privilegió la observación participante y las planeaciones basadas en el enfoque didáctico crítico-constructivo de Klafki (1986). A partir de esto, se diseñó una propuesta pedagógica que representó un valioso aporte a la enseñanza del conflicto armado en la institución donde se llevó a cabo el estudio. Esta propuesta incluyó la implementación de cinco secuencias didácticas y la creación de 25 diarios de campo. Para recopilar información sobre los hechos de violencia experimentados por las familias de los estudiantes, se optó por la técnica de la entrevista. En total, se llevaron a cabo 17 entrevistas con este propósito. Además, se empleó un cuestionario como instrumento para explorar los imaginarios de paz y la resolución de conflictos en los estudiantes y sus familiares, lo cual dio como resultado un total de 43 completados. En cuanto a la técnica del grupo focal, se seleccionaron seis estudiantes: tres que habían tenido experiencias con el conflicto armado y tres que afirmaban no haberlas tenido. Esto se hizo con el objetivo de fomentar una conversación en torno a los imaginarios de paz, violencia, conflicto y acciones de solidaridad en su contexto.

Resultados

Los resultados investigativos se muestran en dos grandes apartados. Primero se exponen algunos argumentos controversiales en la enseñanza del conflicto armado en Colombia, evidenciados a partir del desarrollo del estudio, para luego mostrar algunos resultados derivados de una estrategia pedagógica implementada para la enseñanza de este.

Aspectos controversiales del conflicto armado colombiano e implicaciones para su enseñanza

En esta parte se plantean algunos asuntos complejos que se hacen presentes en el momento de enseñar el conflicto armado colombiano, algunas controversias que se hicieron evidentes a partir del proceso investigativo que aquí se expone y que, además, se derivan de la propia complejidad de conflictividad bélica que caracteriza la historia reciente de nuestro país.

Insuficiencia de los marcos teórico-normativos para analizar el conflicto armado colombiano. Uno de los caminos mayormente empleados para aprehender y entender el conflicto colombiano es el uso de herramientas teórico-normativas que permiten distinguir entre un conflicto armado y otras formas de violencia armada que responden a intereses, actores, móviles y consecuencias diversas. Es así como el DIH (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2008) y el concepto de *delito político* (Orozco Abad, 2006) han sido dos matrices empleadas para asir y tratar las conflictividades bélicas de nuestro pasado reciente, y también para enseñarlas e investigarlas.

El DIH nos ayuda, entre otras cosas, a identificar los atributos empíricos de un conflicto armado (como son la responsabilidad de mando de las estructuras en confrontación y su capacidad para desplegar acciones militares sostenidas en un territorio que se encuentra bajo su control); también nos permite diferenciar entre un conflicto armado internacional y uno no internacional y, adicionalmente, nos ofrece reglas y normas para regular los impactos de la guerra y la protección a la población civil no combatiente, entre otros aspectos. Por otro lado, el delito político ha sido empleado como recurso jurídico para otorgar reconocimiento de beligerancia a algunos actores con quienes es posible adelantar procesos de negociación, los cuales se diferencian de otros actores no beligerantes, con los que se adelantan procesos de sometimiento. Los primeros son considerados criminales políticos, cuyo accionar está dirigido al bienestar colectivo (por ejemplo, la búsqueda de justicia social y distributiva), mientras que los segundos son caracterizados como criminales comunes o como terroristas, cuyos intereses responden a la búsqueda del bienestar particular (como son la codicia y el enriquecimiento individual).

No obstante, pese a que dichas herramientas teórico-normativas son útiles para enseñar el conflicto armado, resultan insuficientes si se tienen en cuenta las complejidades que el conflicto en sí reviste para Colombia. Es así como, al indagar por las vivencias de los estudiantes que participaron en la presente investigación, se encontró que sus memorias sobre los actores de la violencia no admiten siempre una clara distinción entre criminales políticos o comunes, toda vez que la violencia que unos y otros producen les afecta por igual:

En La Loma, era un solo pequeño sector que fue victimizado por personas con armas amenazando a las pocas personas que habitaban el lugar (E.F. #16, 2022).

Si uno quiere tener una casa propia, no solamente uno paga el lote, sino que también le tiene que pagar a ellos (los de la vuelta), simplemente porque uno va

a vivir ahí, o si uno va a construir ahí. Me parece un tema muy injusto, porque ellos quiénes son para cobrarnos donde vamos a vivir... no son nadie (G.F.est4)

Por otra parte, para continuar argumentando por qué los marcos establecidos no son suficientes, algunos intelectuales del conflicto han optado por analizar el caso colombiano como un conflicto regional complejo (por su incidencia en territorios fronterizos con Ecuador o Venezuela). Al respecto, Trejos Rosero (2013) expone la ambigüedad que existe en cuanto a las fronteras que el DIH establece entre un conflicto interno y un conflicto internacional; además señala que resulta contradictorio que, pese a la distinción entre combatientes y no combatientes en el DIH, en Colombia la mayor parte de las víctimas provienen de la población civil. Como se puede evidenciar, los marcos de referencia para entender el conflicto colombiano son importantes pero insuficientes, y esta es solo la primera de las razones por las que resulta compleja la enseñanza de lo que ha sido y es todavía el conflicto armado en nuestro país.

La ambigüedad en las distinciones en torno a los actores, intereses, acciones, causas, consecuencias, factores históricos de la violencia, etc. Las mutaciones, la degradación y el reciclaje de la guerra en Colombia, principalmente luego de la incursión de los diferentes grupos armados en el negocio del narcotráfico, han generado enormes dificultades para que socialmente sea posible distinguir los diferentes actores y móviles detrás de las formas de violencia que han tenido lugar en el devenir histórico colombiano. Esto se evidenció de forma directa en la investigación, pues uno de los principales hallazgos fue la dificultad de los estudiantes y de sus familiares para realizar claras distinciones entre los actores que participan en el conflicto armado, los móviles detrás de las acciones violentas que llevan a cabo y las causas históricas relacionadas con el nacimiento de los diferentes grupos; además de la confusión que se da entre las causas y las consecuencias del conflicto.

Los participantes de la investigación suelen señalar y nombrar a la guerrilla, en general, como principal actor violento en el conflicto armado: “Grupos guerrilleros conquistando el lugar, todo el barrio, por la ubicación que tiene” (P.O. #8), “Vivía en San Javier - La Loma y la violencia salió por la guerrilla y la Operación Orión” (E.F. #7, 2022). De este modo, no se muestra un reconocimiento de la intervención activa de actores armados estatales y grupos paramilitares en el conflicto armado, ni siquiera al interior de lo vivido en el Comuna 13, además de desconocer el hecho de que son diversos los grupos guerrilleros que han tenido lugar en la historia del país.

También se evidenció un desconocimiento, por parte de los participantes, de las causas históricas detrás de la creación de ciertos grupos armados y su relación con diferentes luchas sociales, lo cual impide que logren hacer distinciones entre las causas y las consecuencias del conflicto armado:

El relato oficial ha hecho que los estudiantes creen que el único responsable del conflicto armado son las guerrillas, y los ven como grupos terroristas que amenazan la estabilidad del país; sin embargo, pude comprobar que ninguno conocía las causas que llevaron al origen de estos grupos, ni tampoco reconocían el papel que tuvieron las fuerzas del Estado y los grupos paramilitares auspiciados por los gobernantes. (D.P Sep-7/22 D.H, 2022)

Todo esto ocasiona que la enseñanza del pasado reciente colombiano, particularmente del conflicto armado, presente grandes desafíos para los maestros de ciencias sociales, ya que es un contenido de enseñanza que, dentro de la sociedad, está profundamente politizado y es objeto de propaganda política y desinformación mediática. Por esta razón, es necesario generar procesos formativos que eviten sesgar la información o tomar partido en favor de alguno de los bandos enfrentados en el conflicto, así como permitirles a los estudiantes que logren matizar críticamente la complejidad del conflicto armado colombiano y las diferentes formas de violencia que se viven en la actualidad.

Los obstáculos del distanciamiento temporal con un pasado que no ha pasado. Una de las principales situaciones evidenciadas al momento de utilizar el concepto *memoria ejemplar* (Todorov, 2000), como una posibilidad para abordar la enseñanza del conflicto armado colombiano, está relacionada con que, a diferencia de la Europa de la posguerra, donde nace esta categoría, en Colombia la guerra sigue estando presente en muchos territorios. Por eso, todavía es posible encontrar relatos que no aluden necesariamente a un pasado distante, pues se refieren a hechos y situaciones que actualmente se siguen presentando y que suponen una serie de retos, ya que, tal como lo señala Uribe de Hincapié (2003), la memoria ejemplar busca

transformar las experiencias traumáticas de los sujetos en aprendizajes políticos, entendidos éstos como los procesos mediante los cuales la gente modifica sus creencias, sus valores, sus acciones, sus estrategias culturales y sus comportamientos sociales a causa de crisis severas, frustraciones, sufrimientos y dolores en el entorno de períodos bélicos o violentos. (p. 22).

No obstante, en contextos en los cuales la violencia y las violaciones de derechos humanos aún están vigentes, como es el caso de la Comuna 13, donde la guerra dejó una marca en la historia de sus habitantes, la memoria ejemplar se enfrenta al miedo, a la impotencia, a la naturalización de la violencia y a la dificultad de pasar de la experiencia individual al aprendizaje colectivo de carácter público, sensaciones que se evidencian en estos relatos obtenidos durante la investigación: “Miedo a hablar” (C.S. #7, 2022), “Miedo a salir de las casas, por la violencia de día y de noche; imposibilidad de moverse por el barrio” (P.O. #9), “—¿Qué hacer para que, en contextos de violencia, las cosas mejoren? —Nada, porque si uno hace algo, le puede ir mal a uno; entonces no, nada” (E.P. #23, 2022).

Esta situación es una muestra de lo complejo que es construir memoria ejemplar en lugares donde la violencia se transforma pero no desaparece, pues hace que el testimonio, eje central de la memoria ejemplar desde el cual se empiezan a tejer hilos que permitan reconocer y darles un nuevo sentido a las experiencias traumáticas del pasado, termine atrapado en una serie de recuerdos contradictorios e inconexos, lo que impide generar un relato colectivo que sirva como referencia común para la no repetición de estos hechos. Aún hoy, hay presencia de actores armados que amedrentan a la población y ejercen control territorial en la Comuna 13 y esto, por supuesto, genera la ruptura del tejido social y dificulta la acción colectiva, pues el espacio público se percibe como una amenaza, por lo que los sujetos se confinan cada

vez más en los espacios privados, donde sus experiencias se perciben como únicas y singulares, lo que impide encontrar ejemplaridad en ellas.

Cambios y permanencias generacionales en los sentidos acerca del pasado.

La memoria colectiva, tal como fue desarrollada por Halbwachs (2004), presenta dos elementos clave. Por un lado, existe una estrecha relación entre la memoria autobiográfica y otras memorias que influyen en su formación, dando lugar a lo que se conoce como la memoria individual. Esta memoria se ve moldeada por los eventos y recuerdos que conforman la autobiografía, lo que a su vez revela la existencia de una memoria colectiva surgida de las interacciones entre hechos y recuerdos que contribuyen a la construcción de la narrativa personal (Saban, 2020). La memoria colectiva, por su parte, tiene un fuerte componente cultural y social. Desde el nacimiento, el ser humano es un ser social que depende de otros para ser acogido e integrado en el mundo simbólico. Este proceso implica la adquisición de costumbres, conocimientos y tradiciones, esto es, un colectivo simbólico que moldea el desarrollo de la vida en sociedad.

La memoria, por lo tanto, combina elementos individuales y colectivos que influyen en la formación de los recuerdos de las personas. En el caso de los estudiantes que participaron en la investigación, sus recuerdos y percepciones del pasado han sido influenciados por las historias transmitidas por sus familiares acerca del conflicto armado colombiano. Esto conduce a la distorsión de la memoria, un fenómeno propio en todo proceso de transmisión del pasado (Feierstein, 2012) y que para el caso de los participantes de esta investigación conlleva a menudo la consecuencia de no lograr hacer distinciones entre los diferentes actores armados y de la clasificación de los actos violentos, lo que perpetúa la desinformación y la reproducción de sentimientos como el odio.

En cuanto al odio, se observa que el discurso sobre el “enemigo interno” y la falta de comprensión de la historia del conflicto armado colombiano, tanto por parte de los familiares como de los estudiantes, han contribuido a la creación de un único actor culpable de la violencia en Colombia, por lo que se transmite una memoria sesgada que es potencialmente peligrosa, dados los sentimientos que acarrear los recuerdos. Esto se agrava con la sobreabundancia de información, que pone en riesgo la memoria al propiciar olvidos instantáneos debido a la saturación de datos (Todorov, 2000).

Además, las manifestaciones de violencia observadas en el contexto de la investigación han puesto en evidencia su naturalización, expresada en la tendencia a utilizar adjetivos superlativos para calificarla. Por ejemplo, un participante expresó: “En este momento, las cosas han cambiado para mejor [en comparación con el tiempo de la Operación Orión]. Literalmente, ya casi no hay violencia ni matan a las personas ni estudiantes” (P.O. #4).

Esta percepción minimiza y omite otras formas de violencia que no son necesariamente directas, como la violencia estructural, lo cual evidencia el profundo impacto que han tenido y siguen teniendo los hechos violentos grabados en la memoria de los estudiantes, que desembocan en sentimientos como el miedo y el constante ciclo de odio que no permiten dar el paso hacia procesos de reconciliación que aporten a una cultura de paz.

Como se puede ver en los hallazgos que hasta aquí se han expuesto, la enseñanza del conflicto armado resulta ser un tema complejo, que requiere del tacto pedagógico del maestro y de la elaboración de herramientas reflexivas que permitan analizar críticamente las zonas grises y controversiales de nuestro pasado reciente. Es por eso que, a continuación, se describen los resultados de una estrategia pedagógica para la enseñanza del conflicto armado colombiano, teniendo en cuenta las complejidades antes expuestas.

La enseñanza del conflicto armado a partir de memorias ejemplares para la paz

En el marco de esta investigación, por su carácter educativo, se desarrolló una estrategia didáctica basada en la didáctica crítico-constructiva propuesta por Klafki (1986), la cual se fundamentó en dos referentes principales: (a) la memoria ejemplar, como forma de abordar la enseñanza del conflicto armado colombiano, y (b) el modelo crítico-conflictual-noviolento de la educación para la paz, propuesto por el pedagogo Xesús Jares (1995; 1999), desde el cual fue posible hacer de lo que se nombra como educación para la paz el fin mismo de la enseñanza del conflicto armado.

Así las cosas, la categoría de memoria ejemplar permitió abordar el conflicto armado desde las memorias familiares y personales de los estudiantes, en búsqueda de relaciones que permitieran hallar, en experiencias aparentemente individuales, situaciones sociales más amplias, con el fin de generar reflexiones colectivas encaminadas a construir paz desde el presente. De esta manera, el modelo propuesto por Jares, que asume la paz no solo como la ausencia de violencia directa, sino también como la lucha contra otras formas de violencia, como la estructural y la cultural⁶, se convirtió en el fin de la enseñanza del conflicto armado para este trabajo.

Al implementar la propuesta didáctica, surgieron dos hallazgos principales: en primer lugar, que los estudiantes tienden a percibir la palabra *conflicto* de forma negativa y a asumir la paz como algo imposible de alcanzar; en segundo lugar, que, pese a que la categoría de memoria ejemplar presenta algunos retos en el contexto colombiano, en el que la violencia no ha cesado, es posible hallar en ella una posibilidad pedagógica para el abordaje del conflicto armado encaminado hacia la educación para la paz, mediante la identificación de lecciones del pasado no solo a partir de los relatos de violencia, sino también de los relatos de solidaridad, participación y cuidado que han permitido, en contextos como el de la Comuna 13, que las comunidades resistan de forma colectiva los embates de la guerra y las violencias estructurales que perviven en el territorio. En este sentido, frente al primer hallazgo, es posible decir que los participantes perciben el conflicto como algo negativo porque consideran que es lo

⁶ De acuerdo con Galtung (2004), es posible distinguir tres formas de violencia: (a) la directa: una violencia visible, que se manifiesta en robos, asesinatos, etc.; (b) la estructural: invisible y naturalizada, expresada en formas como la injusticia y la desigualdad, y (c) la cultural, que se reproduce a través de prejuicios y estereotipos de tipo étnico, cultural, religioso, generacional, de género, etc.

contrario a la paz, por lo que lo asocian directamente con guerra y violencia: “Para mí, la palabra *conflicto* significa guerra, pelea o disputa entre dos partes y que no es capaz de llegar a un acuerdo para resolver este” (C.F. #1), “La paz es todos en armonía, sin conflictos y todos ayudándose entre sí” (P.D. #25), “La paz son situaciones donde no hay ni guerra ni conflictos” (P.D. #6).

En el modelo crítico-conflictual-noviolento de la educación para la paz, el conflicto no es algo negativo, sino una parte natural de las relaciones humanas, puesto que es normal que existan diferencias y perspectivas opuestas entre las personas y, por tanto, no debe evitarse hablar de los conflictos, pues negarlos por pensar que son negativos puede obstaculizar su resolución (Jares, 1999). De esta manera, la educación para la paz es, fundamentalmente, una educación para la tramitación y resolución de los conflictos por vías no violentas. Esto resulta crucial y necesario en el contexto colombiano, el cual ha estado marcado por décadas de tramitación violenta de los conflictos. Por otra parte, la tendencia de los participantes a percibir la paz como un asunto inalcanzable e imposible fue recurrente; de hecho, los sujetos participantes suelen percibir la paz como algo externo a ellos: “Yo tengo mis creencias y yo creo que Dios a uno sí lo mantiene y él es el que da la paz, porque en este mundo no hay paz, yo digo que es en el cielo” (G.F. est. 4), “Paz es vivir tranquilamente y que la sociedad tenga un mismo pensamiento de cambio para generar paz; en pocas palabras, algo literalmente imposible” (P.D. #27).

Siguiendo el modelo de educación para la paz de Jares, el cual parte de un enfoque crítico que cuestiona tanto las formas de violencia directa como las formas estructurales que impiden a los sujetos el pleno ejercicio de sus derechos, es importante reflexionar sobre la urgencia de llevar a cabo procesos pedagógicos que fomenten la idea de que la paz es posible, ya que son los sujetos los que construyen la realidad social.

A lo largo de la investigación, la educación para la paz se constituyó como fin de la enseñanza del conflicto armado, a través de la memoria ejemplar, pues la propuesta didáctica crítico-constructiva de Klafki (1986), que fue eje rector de la propuesta didáctica empleada, advierte constantemente acerca de la importancia de hacer formativos los contenidos de enseñanza, ya que enseñar el conflicto armado no garantiza por sí mismo la no repetición de hechos violentos o injustos, sino que el contenido debe ser abordado con una intencionalidad clara.

Ahora bien, sobre el segundo hallazgo de este apartado, es necesario aclarar que, aunque la categoría de memoria ejemplar presentó algunos retos a la hora de leer la realidad colombiana, esto no significa que haya que descartarla; por el contrario, al realizar la investigación e implementar la propuesta didáctica, se mostró cómo esta categoría presenta grandes potencialidades pedagógicas a la hora de abordar las memorias sobre el pasado reciente colombiano y enseñar el conflicto armado. En este sentido, no solo es una categoría útil para extraer lecciones sobre hechos violentos y dolorosos del pasado, sino también, y muy importante, una gran posibilidad para aportar a la reestructuración del tejido social y al fomento de la acción colectiva, mediante el abordaje de memorias y relatos de solidaridad que funjan como lecciones para el presente, pues en el pasado ha sido posible actuar colectiva y solidariamente,

por lo que es posible hacerlo también en el presente como forma de construir paz. En este orden de ideas, en la implementación de la propuesta didáctica se expresaron los siguientes relatos: “La gente se unió y hacían marchas contra la violencia” (R.C. #2, 2022), “En los tiempos de la violencia, en el barrio algunas amistades y familiares que tenían una casa más segura se la brindaban a los que no tenían” (C.F. #10), “Podemos empezar ayudando a una persona para ir cambiando un poco y así, algún día, cambiar el pensamiento de las demás personas, y así, de una vez, cambiar para que no se vuelva a repetir lo que pasó en el pasado” (C.S. #2, 2022).

De los hallazgos resultantes de la implementación de la propuesta didáctica, es posible concluir que el conflicto armado es un tema socialmente complejo, que requiere ser convertido en contenido de enseñanza por los maestros, con una intencionalidad pedagógica clara. Además, es importante evitar la revictimización, la sensibilización sin sentido y la continuidad, con o sin intención, de cadenas de odio, venganza y violencia. Por eso, es necesario pensar estrategias pedagógicas que aborden la enseñanza del conflicto armado como aporte a la construcción de paz en un país en que las diferentes formas de violencia perviven.

Conclusiones

Se mencionarán algunos puntos para tener en cuenta en el abordaje de la enseñanza del conflicto armado colombiano, pues, a diferencia de otras temáticas, el conflicto armado es un fenómeno reciente, que puede ser sensible para estudiantes o familiares que hayan sido víctimas o que hayan tenido, de alguna u otra forma, participación en él. En primer lugar, es preciso destacar la pertinencia del concepto *memoria ejemplar* como una herramienta que permite poner los recuerdos sobre el conflicto armado al servicio del presente, con el propósito de evitar que estos hechos vuelvan a suceder. La escuela debe ser el lugar donde se motive a los estudiantes a participar en espacios públicos y compartir sus historias para contribuir a la reconstrucción del tejido social, entendiendo que la paz no es algo que se consigue de manera individual.

Lamentablemente, en la investigación fue evidente la desesperanza de muchos estudiantes frente a una paz futura. Por esa razón, es vital generar espacios pedagógicos en los que, a través de la comprensión de las diferentes problemáticas sociales presentes en el territorio, se empodere a los estudiantes como sujetos activos, capaces de generar propuestas que vayan más allá del espacio escolar y produzcan un impacto positivo en la comunidad.

En segundo lugar, se hace un llamado a que los maestros de ciencias sociales aprovechen el momento histórico por el que atraviesa el país, luego de la firma de los acuerdos de La Habana, y la propuesta del gobierno actual de construir una “paz total”, un contexto que permite comprender y explicar que la paz no solo la construyen los políticos, sino que es una responsabilidad de todos y cada uno de los colombianos. La paz empieza a partir de cosas tan sencillas como el relacionamiento con el otro, la creación de vínculos en los que primen el diálogo y el respeto por la diferencia y

la vida. Es necesario rechazar la violencia como forma de solucionar los conflictos y reconocer que la paz va más allá de la simple ausencia de violencia directa, pues también se debe combatir la desigualdad, la discriminación, la exclusión, la injusticia y otros factores que son las raíces de muchas problemáticas sociales.

Por último, cabe señalar que no basta con las intenciones de paz que tengan los maestros, pues en un tema tan complejo como lo es el conflicto armado, detrás del cual hay diferentes intereses y abunda la desinformación y la propaganda, es fundamental tener una formación académica que posibilite la comprensión crítica del tema, que se identifiquen con claridad sus raíces históricas, los participantes y sus acciones, sin tomar partido por ninguno, porque es necesario evitar la transmisión de una versión sesgada de los acontecimientos. Es deber del maestro lograr que sus estudiantes reconozcan los procesos de configuración histórica de las diferentes formas de violencia y realicen distinciones entre actores, intereses, causas y consecuencias, con el fin de superar los prejuicios y la desinformación, ya que estos fueron evidentes en las declaraciones de varios estudiantes durante la investigación.

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias Gómez, D. H., González, M. P., Rodríguez, S. P. y Rubio Soto, G. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Colombia, Argentina y Chile*. Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789585000148>
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (9 de abril de 2008). ¿Cuál es la definición de “conflicto armado” según el derecho internacional humanitario? <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/article/other/armed-conflict-article-170308.htm>
- Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones: Sobre la elaboración del genocidio*. Fondo de Cultura Económica.
- Galtung, J. (2004). *Transcender y Transformar: Una introducción al trabajo de conflictos* (Trad. F. Montiel). Montiel & Soriano Editores.
- González Lara, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 56-73. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73>

- González, M. I. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 27(81), 32-48. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- González, M. I. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano. *Páginas de Educación*, 8(1). <https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.498>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (Trad. I. Sancho-Arroyo). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Herrera, M. C. y Pertuz Bedoya, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce79.108>
- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Bakeaz.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (2ª ed.). Editorial Popular.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI - Social Science Research Council.
- Kemmis, S. (1997). Action Research. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (2ª ed., pp. 173-179). Elsevier Science.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, (280), 37-79.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, (5), 85-108.
- Klafki, W. (1992). ¿Pueden contribuir las ciencias de educación a la fundamentación de objetivos pedagógicos? *Educación: Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, (45), 39-51.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Graó.
- Orozco Abad, I. (2006). *Combatientes, rebeldes y terroristas: Guerra y Derecho en Colombia*. Temis.
- Saban, K. (2020). De la memoria cultural a la transculturación de la memoria: Un recorrido teórico. *Revista Chilena de Literatura*, (101), 379-404.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria* (Trad. M. Salazar). Paidós.
- Torres, I. L. y Amaya, A. F. (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano. *Aedos*, 7(16), 382-403.
- Trejos Rosero, L. F. (2013). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques*, 11(18), 55-75. <https://doi.org/10.60728/7dfxh982>
- Uribe de Hincapié, M. T. (2003). Estado y sociedad frente a las víctimas de la violencia. *Estudios Políticos*, (23), 9-25. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.1383>



Pedagogización de la sociedad contemporánea: una explicación de su lógica de funcionamiento¹

Autor:

Andrés Klaus Runge Peña²
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0267-9515>

Recibido: 04/072024

Aprobado: 05/07/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1690

Resumen

El presente artículo de reflexión analiza las formas de instrumentalización que avanzan por el clivaje de las tecnologías, y, que en lo abstracto otros poderes de control lo son para la regulación del comportamiento de la sociedad. Ante dicho panorama, se hace fundamental hacer frente desde pedagogías que inspiren a fortalecer la memoria, a ser más resilientes ante una sociedad que se consume por los mediatismos tecnológicos.

Palabras claves: Pedagogía, Sociedad, Violencia, educación, tecnología

¹ Artículo de Reflexión

² Licenciado en Educación: Inglés-Español, Universidad de Antioquia; doctor en Ciencia de la Educación, Universidad Libre de Berlín; posdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO); titular de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles, Universidad de Antioquia; docente y asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la UdeA; profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE - Universidad de Manizales; miembro del Centro de Pensamiento Pedagógico (CPP); coordinador del grupo de investigación Formación y Antropología, Pedagógica e Histórica (FORMAPH). andres.runge@udea.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Abstract

This article analyzes the forms of instrumentalization that advance through the cleavage of technologies, and, in the abstract, other powers of control are for the regulation of the behavior of society. Given this panorama, it is essential to

address it from pedagogies that inspire to strengthen memory, to be more resilient in the face of a society that is consumed by technological media..

Keywords: Pedagogy, Society, Violence, education, technology

Introducción

Por estos días, “consumiendo redes”, me encontré con la publicidad de una charla cuyo título promocional reza: “La única manera de hacer frente a la barbarie de las tecnologías disruptivas es desarrollar una pedagogía bioinspirada”, un título que, a primera vista, no solo resulta sugestivo, sino, y sobre todo como programa, loable: debemos hacerle frente a la barbarie de las tecnologías con “más pedagogía”, en particular, con una pedagogía bioinspirada.

La figura retórica allí empleada no es nueva y, en las sociedades actuales, se viene expresando hasta la saciedad y el hastío. Para dar unos ejemplos, tenemos una “pedagogía de la presencia”, como una manera de hacer que “más tiempo en la escuela represente mayores aprendizajes”; una “pedagogía de la paz”, como una forma de contrarrestar la violencia estructural y cultural de países como el nuestro; una “pedagogía de la memoria”, como una manera de trabajar y elaborar —individual y colectivamente— el pasado traumático de víctimas, victimarios y testigos; una “pedagogía de la no violencia”, como la vía para la construcción de una cultura de paz; una “pedagogía ciudadana”, como manera de transformar el desinterés de los ciudadanos por lo público; una “pedagogía de —con enfoque o perspectiva de— género para la igualdad”, como una forma de contrarrestar la violencia de género, el sexismo y la desigualdad de género. Estamos frente a un fenómeno social que autores como Herrmann (1986) ubican desde el periodo ilustrado y que, en el contexto académico, se ha denominado “pedagogización” —en alemán, Pädagogisierung—.

Pedagogización de las sociedades contemporáneas

El concepto de *pedagogización* no es nuevo: fue acuñado en 1959 por el sociólogo alemán Janpeter Kob (1927-1986) para referirse a una tendencia generalizada de la sociedad, es decir, a un “patrón interpretativo” —o patrón de pensamiento— según el cual las asesorías, orientaciones, intervenciones y programas pedagógicos se vuelven cada vez más necesarios y recurrentes en “todas” las instituciones y ámbitos sociales. Esto tiene que ver con que, según este autor, los sistemas totalmente racionalizados del mundo moderno no asumen al ser humano simplemente como una totalidad dada, sino que acá resulta una fuerte necesidad de educación del individuo para que

este domine los roles que se le exigen en la sociedad; dominar en un doble sentido: de un lado, para que los cumpla correctamente, pero también, del otro, para estar por sobre ellos y asegurar el grado de soberanía y movilidad que es necesario en el mundo diferenciado moderno; la pedagogización hace parte de la sociedad industrial así como la tecnificación y la administración planeada (Kob, como se citó en Schelsky, 1961, p. 162).

Con la expresión *pedagogización* se alude, entonces, a ese patrón interpretativo social que tiene que ver con la expansión de un “imaginario pedagógico”, según el cual cosas —crisis, problemas, riesgos, déficits— se pueden tratar y solucionar de un modo pedagógico/educativo, pero ahora no solo en la escuela, sino también en los distintos sectores de la sociedad. La pedagogización, junto con la tecnificación y la burocratización, se constituye, según Schelsky (1961), en el tercer elemento característico de las sociedades contemporáneas.

El concepto de *pedagogización* fue retomado posteriormente por el sociólogo, cercano al Nacionalsocialismo, Helmut Friedrich Schelsky (1912-1984) en su libro *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform (¿Adaptación o resistencia? Consideraciones sociológicas sobre la reforma escolar)*, publicado en 1961. Schelsky asumió una postura “crítica” frente al fenómeno de la pedagogización de los ámbitos de la sociedad y hablaba de ello como un peligro: el acá señalado peligro del “pedagogismo” radica en la extensión sin límite de las pretensiones pedagógicas: el ser humano, no solo en tanto niño y joven, sino también en tanto adulto, es explicado como un “animal educandum” al que se dispone dentro de ciertas instituciones de nuestra sociedad, en tanto instituciones de direccionamiento, en la vía de su “formación” permanente, y cada una de esas instituciones poco se contenta consigo misma, en la medida en que lo que quiere es formar y configurar al “ser humano en su totalidad” (Schelsky, 1961, p. 162).

Schelsky consideraba, entonces, que esta tendencia tenía el carácter de “totalitarismo social” —la educación como “institución total”, en el sentido de Goffman (Ribolits, 2004)— por lo que se debía ver más como una amenaza: la amenaza de una “sociedad totalmente pedagogizada” (Bernstein, 1998) que ya, hoy en día, se ha vuelto real si miramos el continuo que va de la educación inicial “De Cero a Siempre” hasta el “aprendizaje a lo largo de la vida” (Lifelong Learning), esta última como estrategia de actualización permanente, para que las personas no queden descartadas frente a las exigencias del mundo laboral, y como un modo de entrar en la lógica de la “activación permanente” en la vejez, para “permanecer” joven, saludable, productivo, incluido y “bello”.

Así pues, desde los años 60 del siglo pasado, se comienza a experimentar una expansión de la semántica *pedagógica* a otros ámbitos de la vida social, como la economía, la política, la cultura y el mundo privado e íntimo, lo que dio lugar a una serie de reflexiones no solo descriptivas, sino también con un tinte polemizador —para evitar decir crítico en el caso de Schelsky³— como diagnóstico de la sociedad.

³ Schelsky no solo asumió una posición positiva frente al Nacionalsocialismo, sino que, posteriormente, fue un crítico de la Escuela de Frankfurt y de otras tendencias sociológicas marxistas.

Si bien durante los años 60 del siglo pasado el concepto de pedagogización no logró imponerse como parte del discurso académico especializado, hoy en día ha cobrado relevancia como concepto sociocrítico y pedagógico-crítico (Smeyers y Depaepe, 2008; Ribolits y Zuber, 2004) para dar cuenta de los nuevos modos de reconfiguración de las dinámicas neoliberales en las que, desde el punto de vista gubernamental y de las tecnologías de gobierno, se asume como preocupación y proyecto todo aquello que tiene que ver con el encauzamiento adaptado de la vida y de la mismidad (Tröhler, 2021) —por ejemplo, en términos de cálculos sobre costo-beneficio— y con el aprendizaje permanente —con la “aprendificación” (Biesta, 2017)—, donde entran a cumplir un papel determinante cuestiones como “aprender a aprender”, “aprendizaje durante toda la vida”, “culturas del aprendizaje”, “gestión del conocimiento”, “capital humano”, “calidad de vida”, “sociedades del aprendizaje”, “long life guidance”, “organizaciones que aprenden”, etc.

La lógica estructural de la pedagogización

Una manera de mostrar y describir la relación entre sociedad y pedagogía hoy en día la ofrece, entonces, el concepto de *pedagogización*. Su elaboración y discusión pueden verse enmarcadas en dos grandes orientaciones: por un lado, tenemos aquella orientación que concibe la pedagogización como una “semántica pedagógica” —un discurso o sistema de comunicación en el sentido de Luhmann— dentro de la sociedad contemporánea, con la que hace referencia al proceso de fluidificación y expansión (Höhne, 2004) de “lo pedagógico” —de lo educativo— más allá de las instituciones educativas acostumbradas: la escuelas, jardines, colegios, y su paso a otros ámbitos e instancias sociales: ya no solo los niños y niñas aprenden, sino que también lo hacen las “personas de la tercera edad”, las organizaciones, las empresas y la ciudad.

De igual manera, ya no solo se educa en las escuelas —precisamente la escolarización se vuelve insuficiente acá como concepto explicativo (Dubet, 2006; Giesecke, 1996)—, sino que la empresa y la ciudad educan. Ligado a ello, para bien o para mal, tenemos también una proliferación de “labores expertas” que se adjetivan como pedagógicas o educativas: educadores sexuales, educadores en la alimentación, educadores en economía doméstica, entre muchos otros.

La segunda orientación en la discusión sobre la cuestión de la pedagogización tiene un carácter no solo analítico, sino crítico. Pedagogización se entiende acá como la transformación de los problemas sociales en problemas pedagógicos. Los diagnósticos frente a ciertas crisis, problemas, déficits sociales y frente a la realización de la vida individual son resaltados con fuerza —incluso moralizados—, con lo que se determinan y establecen como “falencias que hay que resolver”, a nivel social e individual, de manera que se plantea para ello una suerte de (a) carencia en el conocimiento (déficits cognitivos: la gente no sabe); (b) una falta de voluntad, de deseo, de actitud (déficits motivacionales: la gente no quiere), o (c) una falta de compromiso, sentimiento o sentido del deber (déficits morales: la gente no es

responsable o no se compromete). Seguidamente, como solución, se propone que todo ello ha de ser elaborado y trabajado de manera pedagógica. En ese sentido, la pedagogización funciona como un “proceso de traducción y transposición” en el que los problemas sociales se trasladan y convierten en *problemas pedagógicos*.

Uno podría preguntarse: ¿y qué es lo cuestionable en todo ello? Miremos: en la relación entre sociedad, cultura y educación, el fenómeno de la pedagogización pone en evidencia el traslado de muchas problemáticas sociales, políticas y económicas a la pedagogía —y a los pedagogos—; por eso ¡es ahora la pedagogía la que ha de estar lista y dispuesta para asumir la responsabilidad!

En cierto modo, no es solo que se responsabilice a la pedagogía, sino que se le descargan los problemas sociales: si hay racismo, es falta de una educación antirracista y un problema *de* los pedagogos; si hay violencia, es una falta de educación para la paz y un problema *de* los pedagogos; si hay crisis ambiental, es una falta de educación ambiental y un problema *de* los pedagogos; si hay violencias de género y comportamientos sexistas, es una falta de educación en perspectiva de género y un problema *de* los pedagogos; si hay un problema de obesidad, es una falta de educación para la alimentación saludable y un problema *de* los pedagogos; si hay un comportamiento asocial o delincinencial, es una falta de educación cívica y ciudadana y un problema *de* los pedagogos.

La lógica de funcionamiento es la misma:

- Hay que preguntarse por una descripción adecuada y una conceptualización del fenómeno en cuestión (déficit) —índice de violencia, de drogadicción, de contaminación ambiental, de violencia de género, de sobrepeso, de embarazo adolescente, etc.—, es decir, del problema social, económico o cultural que fuere, vinculado, muchas veces, a “pánicos morales”. Tal moralización, inclusive, lleva al establecimiento de “nuevos” problemas que son reformulados pedagógicamente como parte de las estrategias de gobierno y de control de la sociedad.
- Hay que preguntarse por el trasfondo del fenómeno en cuestión y por las posibles explicaciones e interpretaciones (causas, razones).
- Hay que preguntarse por las posibles perspectivas y pretensiones de actuación con respecto a las diferentes facetas del problema en cuestión (alternativas).
- Hay que preguntarse por unas estrategias y mediaciones efectivas y realizables (programas educativos, intervenciones educativas), donde la respuesta es clara: “¡hay que hacer pedagogía!”.

Aquí la responsabilización de la pedagogía entra a cumplir una función de descarga y liberación de los demás ámbitos sociales (la política, el Estado, la familia, la empresa, etc.). La función o tarea política, gubernamental o familiar es sustituida por una tarea pedagógica. ¿Cuál es el punto? Que la sociedad como tal —la política, el gobierno, la familia, la empresa— no trabaja directamente en los problemas sociales como tales: el sexismo, el racismo, la violencia de género, la discriminación, etc., sino que se recurre a la educación como *el gran paliativo* y a la pedagogía como

la encargada de ello.

Al transformarse esas problemáticas políticas, económicas, sociales y ambientales en cuestiones pedagógicas, la pedagogía se ve en la obligación de desarrollar programas educativos, bajo el presupuesto de que esa y solo esa es su tarea —la de la pedagogía y también la de la política y el gobierno—. La pedagogía como espacio de reflexión e investigación termina, entonces, por no expandirse y complejizarse a partir de su propia dinámica, sino por convertirse en un medio instrumental y quedar, así, supeditada a unas exigencias sociales, políticas y económicas de turno que los mismos responsables no son capaces de tratar a cabalidad o que tienen que ver con unas lógicas “gubernamentales” (Foucault, 1981; 1990; Lemke, 1997) más amplias (Barry *et al.*, 1996).

Los problemas sociales agudos: sociales, económicos, políticos, se “desagudizan” mediante tal pedagogización y los “verdaderos responsables o encargados” se inmunizan y desresponsabilizan frente a ellos.

Referencias

- Barry, A., Osborne, T. y Rose, N. (Eds.). (1996). *Foucault and Political Reason. Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*. University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Morata - Paideia.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar: Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto* (Trad. V Kennedy y F. Fernández-Inclán). Ediciones SM.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (Trad. L. Padilla). Gedisa.
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En J. Varela y F. Álvarez-Uría (Eds.), *Espacios de poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Trad. M. Allendesalazar). Paidós.
- Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart.
- Herrmann, U. (1986). Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. En J. Martin y A. Nitschke (Eds.), *Zur Sozialgeschichte der Kindheit* (pp. 661-683). Verlag Karl Alber Freiburg.
- Höhne, T. (2004). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. En E. Ribolits y J. Zuber (Eds.), *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmmer zu machen!* (pp. 30-44). Studienverlag.
- Lemke, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen*

Gouvernementalität. Argument Verlag.

- Ribolits, E. (2004). Pädagogisierung – Oder: „Wollt Ihr die totale Erziehung?“. En E. Ribolits y J. Zuber (Eds.), *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* (pp. 9-16). Studienverlag.
- Ribolits, E. y Zuber, J. (Eds.). (2004), *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Studienverlag.
- Schelsky, H. (1961). *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*. Heidelberg Quelle & Meyer.
- Smeyers, P. y Depaepe, M. (Eds.). (2008). *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- Tröhler, D. (2021). Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt. En D. Miller y J. Oelkers (Eds.), „Selbstgesteuertes Lernen“: *Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts* (pp. 52-74). Beltz Juventa.



Convivencia escolar en Hispanoamérica y España: una revisión bibliográfica (2013-2023)¹

School Coexistence in Latin America and Spain: A Bibliographic Review (2013-2023)

Autores:

Diego Ismael Rodas Flores²

<https://orcid.org/0000-0001-7827-4595>

Mayra Lucrecia Gómez Contreras³

<https://orcid.org/0000-0002-4395-0044>

Recibido: 16/02/2024

Aprobado: 02/07/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1628

Resumen

El incremento de los niveles de violencia dentro de los centros educativos ha provocado que exista un mayor interés en el estudio de la convivencia escolar. En este contexto, se ejecutó una revisión bibliográfica cuyo objetivo fue presentar la producción científica disponible en Hispanoamérica y España referente a intervenciones sobre convivencia escolar, para lo cual se realizó una búsqueda de artículos científicos, publicados entre 2013 y 2023, en las bases de datos Google Académico, Redalyc y Dialnet. Se emplearon las palabras clave “convivencia escolar” o “convivencia en el contexto escolar” y “programa” o “intervención”, y se encontró un total de 13 investigaciones, cuyos resultados sugieren que estas propuestas son eficaces para promover ambientes de convivencia escolar pacífica, así como para el desarrollo de habilidades socioemocionales, cohesión de grupos, resolución de conflictos y toma de decisiones. Pese a

1 Artículo de Investigación

2 Psicólogo Clínico por la Universidad de Cuenca. Psicólogo Educativo por la Universidad de Cuenca. Máster Universitario en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de la Rioja, Magister en Psicología Clínica con mención en Psicoterapia. ismael.rodasf@gmail.com

3 Psicóloga Clínica por la Universidad de Cuenca. mayritagomez77@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

ello, aspectos relativos a la metodología de las investigaciones incluidas genera una dificultad para generalizar estos resultados.

Palabras clave: coexistencia pacífica, competencias sociales, convivencia escolar.

Abstract

The increase in levels of violence within educational centers caused greater interest in studying school coexistence. In this context, a bibliographic review was carried out whose objective was to present the scientific production available in Latin America and Spain regarding interventions on school coexistence. For this purpose, a search was carried out for scientific articles

published between 2013 and 2023 in the Google Scholar, Redalyc and Dialnet databases. The keywords were used: “school coexistence” or “coexistence in the school context” and “program” or “intervention”, a total of 13 investigations were found, the results of which suggest that these proposals are effective in promoting environments of peaceful school coexistence, as well as for the development of socio-emotional skills, group cohesion, conflict resolution and decision making. Despite this, aspects related to the methodology of the included investigations make it difficult to generalize these results.

Keywords: peaceful coexistence, social skills, school coexistence.

Introducción

El incremento de los niveles de violencia a los que están expuestos los estudiantes dentro de los centros educativos en todo el mundo ha provocado que, en los últimos años, exista un mayor interés en el estudio del tema de la convivencia escolar (CE). De hecho, de acuerdo con Páez Esteban *et al.* (2020), el acoso escolar estaría constituyéndose como un problema de salud pública en los países occidentales de habla hispana, debido a que entre el 30 y el 35% de escolares reportan haber experimentado este tipo de violencia.

En este contexto, Andrades-Moya (2020) refiere que el acoso escolar es una réplica de la violencia que se ejerce en la realidad social, externa a las aulas, con lo que justifica la necesidad de reparar las dificultades generadas por el acoso a través de los procesos de CE. En este sentido, Cárdenas Cifuentes (2019) define la CE como el conjunto de relaciones que se producen en el contexto educativo con el objetivo de mantener la armonía y la paz, pese a la pluralidad de orígenes, hábitos y costumbres de los sujetos inmersos en estas interacciones, y añade a esta definición, como características de la CE, la tolerancia y el respeto por los demás.

En otras palabras, Mockus (2002) refiere que la CE condensa, en un ideal de comunidad educativa, el deseo de vivir en una sociedad diversa, por cuanto esta convivencia, de acuerdo con Benítez Moreno *et al.* (2013), resulta de la interacción entre los estilos de comunicación que se ejercen en la unidad educativa, las interrelaciones, el clima laboral, las jerarquías y las distribuciones de poder dentro de la misma.

En este contexto, Arredondo Vélez (2015) señala que las problemáticas en este constructo emergen como consecuencia del empleo de metodologías de enseñanza-

aprendizaje inadecuadas, escasa motivación en los educandos y dificultades de los docentes para ejercer el manejo de los grupos y para aplicar técnicas de resolución de conflictos, todas estas enmarcadas en el quehacer psicopedagógico. De esta forma, Guajardo Concha (2013) indica que la violencia en el campo educativo es algo evitable y que el hacerlo garantiza la autorrealización humana, ante lo cual Andrades-Moya (2020) ubica la CE como un pilar para la promoción de una convivencia armónica, pacífica y sana dentro del contexto educativo.

Por todo lo anterior, en esta revisión bibliográfica se plantea, como objetivo general, presentar la producción científica disponible en Hispanoamérica y España referente a programas o intervenciones sobre CE. Los resultados obtenidos contribuirán al incremento de la investigación existente sobre la temática; además, podría interesar a los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y familias), así como a los profesionales y a los organismos, públicos y privados, que están inmersos en la prevención de los diferentes tipos de violencia en el campo de la educación y en la promoción del clima escolar positivo.

Método:

Se ejecutó una revisión bibliográfica de los artículos publicados entre 2013 y 2023 en las bases de datos Google Académico, Redalyc y Dialnet, empleando para la búsqueda las siguientes palabras clave: “convivencia escolar” o “convivencia en el contexto escolar” y “programa” o “intervención”. Se incluyeron los artículos publicados en revistas científicas en español o inglés y se excluyeron aquellos que trabajaron con poblaciones externas a Hispanoamérica o España, que no presentaron una descripción de las intervenciones realizadas o que, previo a su publicación, no tuvieron una revisión por pares académicos o no participaron de un proceso de arbitraje externo.

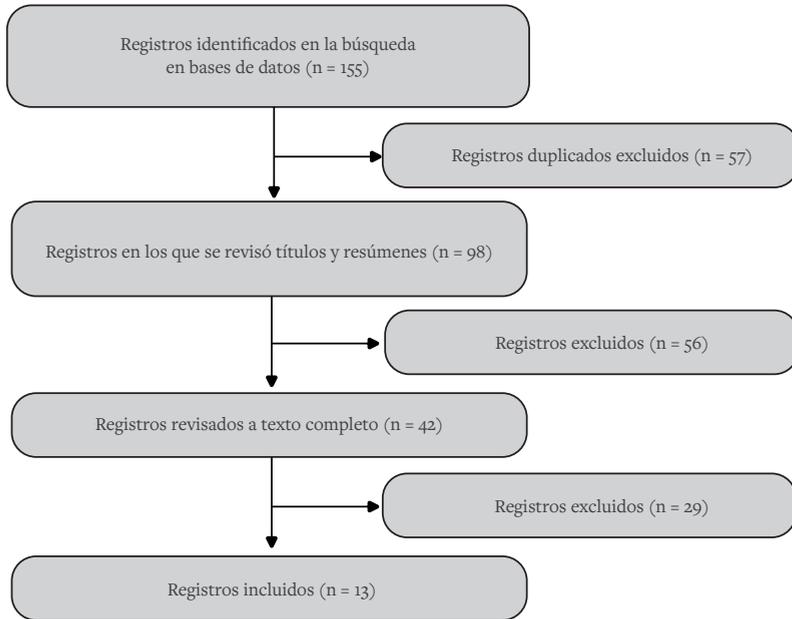
La información de los artículos revisados, para su presentación, se organizó en función de los datos siguientes: objetivo principal, país, año, cantidad y descripción de los participantes, descripción del programa o proceso de intervención empleado y resultados principales relacionados con la promoción de la CE y otras variables dentro de las instituciones educativas.

Resultados y discusión

Durante las últimas décadas ha habido un interés creciente por estudiar e implementar programas de promoción de CE en Hispanoamérica y España. Así las cosas, la búsqueda en las bases de datos electrónicas generó un total de 155 resultados, de los cuales se eliminaron 57 artículos duplicados. Después de revisar los títulos y los resúmenes, se excluyeron 56 artículos más, por lo que 42 artículos fueron revisados a texto completo, de los cuales 29 fueron excluidos. Así pues, los artículos que cumplieron con los criterios de inclusión fueron 13 (Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección



En el Apéndice se describen las características de los 13 artículos incluidos en la presente revisión bibliográfica.

En el trabajo realizado por Cerezo y Sánchez (2013), que tuvo por objetivo prevenir el acoso escolar mediante la mejora de la convivencia y de las relaciones interpersonales de los estudiantes, se aplicó el programa CIP⁴ a 23 de escolares (13 niños y 10 niñas) durante dos ciclos académicos (tercero y cuarto de educación primaria), con edades entre los 8 y los 10 años. Se obtuvo como resultado una mejora significativa en sus relaciones interpersonales y una disminución de los estudiantes que se ubicaban en la categoría víctima-agresor. Para la evaluación de la eficacia del programa, se aplicó el test Bull-S de manera pre- y posintervención.

El programa CIP se ejecutó en 10 sesiones, divididas en dos fases. La primera fase consistió en trabajar con el grupo clase y estuvo compuesta por nueve sesiones, en las cuales se abordó: aplicación del test Bull-S (primera sesión), conociendo a mi compañero a través del trabajo en parejas con dibujos de siluetas (segunda sesión), autoconocimiento con el uso de una caja mágica (tercera sesión), autoestima (cuarta sesión), análisis de conflictos (quinta sesión), relajación (sexta sesión), reconocimiento y expresión de emociones (séptima sesión), análisis de emociones

⁴ El programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) tiene por objetivo mitigar cualquier tipo de manifestación de acoso escolar por medio de procesos de intervención con los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, padres y docentes).

positivas y negativas (octava sesión) y establecimiento de normas de convivencia (novena sesión). Finalmente, en la décima sesión se realizó un retest.

Un año después, en la investigación de Arancibia Muñoz (2014), que tuvo por objetivos caracterizar las prácticas de convivencia, generar instancias de diálogo y participación democrática y recuperar espacios de convivencia escolar, participaron 400 estudiantes de quinto a octavo año de educación, de los cuales el 55 % estuvo compuesto por mujeres, y el 45 %, por hombres, así como 16 docentes pertenecientes a dos unidades educativas. La intervención consistió en 16 acciones de gestión directiva, cinco talleres de entrenamiento a actores educativos, 10 actividades de acompañamiento de procesos para la mejora de la CE, 10 talleres de sensibilización con padres de familia, 30 procesos de intervención psicológica con estudiantes y cinco acciones de trabajo en redes de apoyo. Para la recolección de datos, se emplearon un cuestionario adaptado y validado por el equipo del proyecto, el cual se enfocó en la dimensión “convivencia escolar”, y un grupo de discusión con la planta docente; ambas técnicas se aplicaron previamente a la intervención.

Los resultados obtenidos en la primera fase (previa a la intervención) sugieren la presencia de dificultades en la CE. En particular, se observan niveles altos de violencia física y simbólica y bajos niveles en empatía; además, los estudiantes refieren la ausencia de espacios cómodos para interactuar con sus pares. No se aplicó una evaluación para conocer los resultados de la intervención. Con respecto a esta, las actividades relacionadas con la gestión directiva consistieron en trabajar con los equipos directivo, de gestión y de consejo escolar sobre una guía de convivencia para la institución; el entrenamiento a actores educativos se ejecutó mediante la coordinación (dos sesiones) y la aplicación de talleres (tres sesiones); el acompañamiento de procesos consistió en planificar actividades para mejorar la convivencia (dos sesiones), aplicar el plan de mejora (seis sesiones) y evaluar las acciones realizadas (dos sesiones); la sensibilización con los padres se desarrolló a partir de reuniones con apoderados (cuatro sesiones), implementación de talleres informativos (dos sesiones), participación en procesos de planificación (dos sesiones) y aplicación de talleres de prevención (dos sesiones); finalmente, las redes de apoyo consistieron en elaborar un catastro (una sesión) y en difundir la información del mismo (cuatro sesiones).

En este sentido, Peñalva Vélez *et al.* (2015) realizaron una investigación que tuvo por objetivo analizar las percepciones que tienen los docentes de dos instituciones educativas sobre el clima escolar. Hicieron parte del estudio 48 profesores (39 mujeres y nueve hombres) pertenecientes a dos instituciones de cuarto, quinto y sexto grado de educación básica en Navarra (España). En una unidad educativa, conformada por 24 docentes, se ejecutó un proceso de intervención sobre competencias socioemocionales y CE (grupo experimental), en el que participaron tanto docentes como estudiantes, mientras que la otra institución escolar no recibió intervenciones sobre el tema (grupo de control). Para la evaluación de los resultados, se aplicó, posintervención, la Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (EPGFC).

Al comparar los resultados en los dos grupos de docentes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones “implicación (toma de decisiones)” y “cohesión”, y también, aunque no sustanciales a nivel estadístico,

en “vinculación” y “empoderamiento”, todas estas en favor del grupo experimental. El programa de intervención consistió en la ejecución de talleres enfocados en resolución de conflictos, comunicación asertiva, escucha activa, inteligencia emocional y cohesión en el grupo de pares. La investigación se desarrolló en el cuarto año de ejecución de la intervención.

Por otra parte, Casado Corraliza *et al.* (2016), en su investigación, que tuvo por objetivo comprobar si un programa sobre inteligencia emocional basado en actividades y juegos cooperativos tenía efectos positivos sobre la CE, aplicaron una intervención compuesta por 15 sesiones, de 45 minutos de duración, a 49 estudiantes, cuya edad promedio era de 10.87 años y que asistían a una unidad educativa pública primaria en Extremadura. Para la evaluación, aplicaron el Cuestionario de Convivencia de Centro y Aula para Alumnos (convivencia escolar), el Test del Trazo (función ejecutiva) y el Test de Inteligencias Múltiples (inteligencia emocional), de manera previa y posterior a la intervención.

En esta investigación, al comparar los resultados iniciales con los finales, se observó una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$) en la variable *convivencia escolar* y un puntaje mayor en la media de función ejecutiva (37.61 al inicio y 88.19 al final); por otra parte, refieren la ausencia de una correlación positiva entre inteligencia emocional y CE. La intervención se ejecutó durante 3 trimestres en la clase de Educación Física. En la primera sesión, se presentó el programa y se aplicaron los instrumentos de evaluación; las sesiones subsiguientes se estructuraron de la siguiente manera: al inicio se realizaban ejercicios sobre inteligencia emocional, después se trabajaba la motricidad y, finalmente, acciones para activar la corteza prefrontal, junto con una retroalimentación sobre el grado de satisfacción social y emocional obtenida por los estudiantes durante la sesión. Las actividades ejecutadas fueron grupales.

Por su parte, Grau *et al.* (2016b) realizaron una investigación que tuvo como finalidad comprobar los efectos de un programa socioeducativo para mejorar la convivencia en dos grupos de escolaridad infantil. En el estudio participaron 74 personas, de las cuales 50 eran niños de entre 4 y 6 años de edad, 6 docentes y 18 representantes legales. Los participantes fueron divididos en dos grupos: el experimental, compuesto por 38 personas, y el de control, de 36. El primero recibió una intervención que consistió, previa formación docente, en la aplicación de asamblea del aula, aula de juegos y lectura en parejas (primera fase) y en psicoeducación, teatro de marionetas, cuentacuentos, lectura en parejas y música sobre derechos humanos (segunda fase). Los grupos fueron evaluados, pre- y posintervención, mediante tres cuestionarios relacionados con la variable *convivencia escolar* (docentes, familias y estudiantes).

Los resultados muestran que la CE en el grupo de control no se modificó, pero en el grupo experimental mostró un incremento positivo: todos los ítems de los test superaron el 2.5/3 en niños y docentes, mientras que, en los padres de familia, hubo un incremento de al menos un punto en todos los ítems evaluados, ante lo cual los investigadores concluyen que el programa psicoeducativo tuvo un efecto positivo sobre la CE en el grupo experimental.

Osornio-Callejas (2016) refiere que el objetivo de su investigación fue generar espacios de convivencia armónica dentro de una institución educativa, mediante la implementación de actividades tendientes a vivir en paz, el respeto, la no violencia

y el trabajo cooperativo. La propuesta se aplicó a 17 estudiantes de segundo año de educación básica, con quienes se realizó una observación conductual como medio para recolectar información, a partir de la cual se planificó la intervención denominada “Construyendo un aula de paz mediante el uso de juegos cooperativos” (p. 420).

La intervención se ejecutó en 10 sesiones, con la siguiente secuencia: acercamiento al constructo convivencia, actividades de confianza, cooperación, igualdad, respeto, derechos humanos y resolución de conflictos. El último tema se ejecutó en las cuatro sesiones finales del programa, a partir de lo cual los estudiantes se mostraron motivados y colaborativos en la ejecución de las sesiones; así mismo, la intervención les permitió desarrollar estrategias de expresión de emociones y pensamientos y procuró una convivencia pacífica.

En otra investigación, desarrollada por Grau *et al.* (2016a), en la que buscaron evaluar el impacto de un programa para la convivencia pacífica en dos centros educativos localizados en vecindarios vulnerables de Valencia (España), los investigadores trabajaron con 86 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 12 años, y con 23 docentes. De estos, 52 fueron asignados al grupo de control y 57 al grupo experimental. Los grupos fueron evaluados a través de dos cuestionarios (docentes y estudiantes) en la pre- y la posintervención.

Los participantes del grupo experimental recibieron un programa socioeducativo compuesto por dos fases, previo a las cuales se entrenó a los docentes. En cada fase se implementaron tres estrategias de trabajo, a saber: asamblea de clases, lectura en pareja (soporte entre pares) y juegos en clase, por un lado, y grafitis, break dance y teatro sombra (meditación artística), por el otro. La evaluación posintervención sugiere que existió un decremento de las situaciones conflictivas en el grupo experimental y los estudiantes valoraron como positivas las actividades implementadas en las dos fases, pese a lo cual los educandos refirieron que los insultos y las peleas continuaban siendo comunes dentro de sus interacciones. Por otra parte, los docentes del grupo experimental mostraron una reducción significativa en el grado de afectación que les producían los comportamientos disruptivos de los estudiantes.

Al año siguiente, se desarrolló una investigación (Méndez y Vanegas, 2017) que buscó medir el impacto de un programa basado en respiración consciente sobre la convivencia de 101 niños de entre 4 y 8 años de edad, que se encontraban en situación de vulnerabilidad. De estos, 71 estaban internados en la institución, mientras que los 30 restantes pertenecían al programa de externado. La intervención consistió en la ejecución de 48 actividades relacionadas con respiración, inspiración, control de la respiración y respiración consciente, las cuales se implementaron durante un período de 4 meses. Para medir el impacto del programa, se realizaron observaciones participantes mediante actividades lúdicas, así como revisión de registros docentes antes y después de la aplicación de la propuesta.

Los resultados obtenidos a partir de la intervención sugieren que mejoraron la interacción en el grupo de pares y la percepción que tenían los estudiantes de sus docentes, pasando de 1 276 a 1 638 puntos, según las conductas colocadas en la ficha de observación. También, a partir de los registros de los docentes, se identificó que, en la posintervención, los estudiantes trabajaban de manera activa en los procesos

académicos y que existió un decremento en el número de quejas sobre agresiones reportadas por semana, pasando de 16 a cuatro.

Dos años después, Castellanos Sotelo *et al.* (2019) realizaron una investigación que tuvo por objetivo reducir las dificultades en la CE por medio de actividades pedagógica sobre inteligencia emocional en 22 estudiantes pertenecientes a dos instituciones educativas ubicadas en Boyacá (Colombia), para lo cual diseñaron y aplicaron el programa “Hablo sin herir, actúo para convivir” (p. 241), el cual estuvo compuesto por cinco sesiones aplicadas una por mes. El estudio correspondió al enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, por lo que se emplearon como técnicas para la recolección de información la observación y diarios de campo aplicados en la pre- y la posintervención.

La intervención consistió en abordar de manera secuencial, uno por sesión, los siguientes temas: reconocimiento de emociones, para lo cual emplearon la película *Intensamente*; resolución de conflictos mediante la dramatización con superhéroes; resolución de conflictos a través de la lectura de caricaturas; estrategias para la identificación y el manejo de emociones, haciendo uso de espejos, y toma de decisiones, a partir del dado de las emociones y de historias. En este contexto, como resultado se obtuvo que los estudiantes redujeron las conductas que influían negativamente sobre la convivencia escolar y desarrollaron un mayor grado de autorreflexión.

En el mismo año y en el mismo país, se ejecutó una investigación (Ardila Roa *et al.*, 2019) que pretendió mejorar la convivencia, a partir de un programa de educación física, en un grupo de 27 escolares de entre 13 y 15 años de edad, cuya característica principal era que en su núcleo familiar estaba ausente el padre o la madre. Para la recolección de datos, se emplearon un cuestionario enfocado en las problemáticas de convivencia para los estudiantes (preintervención), un diario de campo (durante la ejecución del proyecto) y entrevista a tres docentes.

Ardila Roa *et al.* (2019) refieren que la intervención consistió en un acercamiento de cuatro sesiones para cada uno de los siguientes deportes: Kinball, Baloncolí, Indiacá, Gimnasia en trampolín y Bosaball (p. 19). Los resultados sugieren que la aplicación de este programa mejoró la cohesión en el grupo de pares por cuanto se redujeron los problemas de convivencia; en específico, los docentes refieren una menor prevalencia de agresiones físicas y verbales.

Un año después, en Perú, se desarrolló una investigación (Holguin-Alvarez *et al.*, 2020) que tuvo por objetivo identificar los efectos a largo plazo del desarrollo de un proyecto sobre educación social en la convivencia de un grupo de 265 escolares de quinto y sexto de primaria, cuya edad promedio fue de 11 años y 4 meses, para lo cual dividieron al grupo en dos: el de control, con 130 estudiantes, y el experimental, con 135. Con el último grupo ejecutaron un programa compuesto por sesiones en las que se promovió la crítica de tipo constructivo por medio de debates entre los estudiantes, así como por encuestas con preguntas orientadoras que invitaban a reflexionar sobre la realidad que experimentan los grupos vulnerables.

Para determinar los resultados, se aplicaron evaluaciones, pre- y posintervención, de la Escala de Convivencia Democrática y de la Evaluación de la Convivencia Escolar

Directa, a partir de las cuales se determinó, al comparar el grupo experimental con el de control, que el proyecto tuvo efectos positivos sobre la convivencia democrática, los cuales se hicieron evidentes a partir del cuarto mes ($159 = -2.1$; $p < 0.005$), la tolerancia ($149 = -1.2$; $p < 0.005$), la capacidad de resolución de conflictos, el ajuste a la disciplina democrática ($Mdn = 33.45$; $p < 0.005$) y el ajuste social ($Mdn = 39.55$; $p < 0.005$).

En el mismo país, Esteban Rivera *et al.* (2022) desarrollaron una investigación que pretendió identificar el grado de efectividad del programa *Chummaq kaykayan* sobre la convivencia pacífica de 14 escolares de segundo año de colegio, quienes participaron en 10 talleres ejecutados de forma semipresencial, en los cuales se abordaron temas relativos a normas de convivencia, cómo establecer normas en el aula, acoso escolar, conflictos esperados para la edad, estrategias de afrontamiento ante acoso escolar, resolución de conflictos, cuidado de bienes materiales, valores y compañerismo.

Para la evaluación de los resultados, se aplicó la Escala de Convivencia Escolar mediante formularios de Google, de manera previa y posterior a la intervención. La escala fue adaptada por los autores para que respondiera a los objetivos y el contexto de su investigación; de este modo, se obtuvo un decremento en las medias: de 0.25 en victimización, de 0.66 en disruptividad y de 0.14 en agresión, así como un aumento de 0.39 en red de apoyo social entre iguales.

Por otra parte, Camargo Zamata *et al.* (2023) ejecutaron un estudio de diseño preexperimental que tuvo por objetivo desarrollar un programa educativo sobre CE y habilidades sociales, para lo cual trabajaron con una muestra de 40 estudiantes de educación primaria. El programa diseñado estuvo compuesto por ocho unidades ejecutadas en 32 sesiones de aproximadamente 2 horas cada una, en las que se implementaron varias actividades dinámicas y debates en grupo.

Para determinar los resultados, Camargo Zamata *et al.* (2023) aplicaron la Guía de Observación de la Convivencia Escolar y la Guía de Observación de Habilidades Sociales, tanto en la pre- como en la posintervención, en función de las cuales encontraron que, posterior a la intervención, hubo un incremento de 19.62 en la media de CE, pasando de 19.63 a 39.25, mientras que, en habilidades sociales, se identificó un aumento de 40.42 puntos, así como una reducción de 8.88 puntos en la media de conflictos escolares.

Una vez descritos de manera concisa los 13 artículos revisados, es posible exponer algunas ideas a modo de discusión. En este sentido, los artículos incluidos en la presente revisión bibliográfica proceden, en orden descendente, de España ($n = 5$), Colombia ($n = 3$), Perú ($n = 3$), México ($n = 1$) y Chile ($n = 1$); de este modo, similar a lo encontrado por Andrades-Moya (2020), no se identificaron investigaciones provenientes de Bolivia, Venezuela, Paraguay, Ecuador, Argentina o Uruguay, ni de países centroamericanos.

En este sentido, concordando con Andrades-Moya (2020) y con Díaz y Sime (2016), resulta preocupante el escaso número de artículos publicados sobre CE en esta parte del mundo, más aún al considerar que, tal como señala Pozo Ortega (2018), en los países occidentales de habla hispana, aproximadamente el 70 % de escolares refiere ejecutar o recibir acoso escolar, lo que ubica esta zona como la que mayor prevalencia de esta problemática social presenta a nivel mundial.

Por otra parte, a diferencia de lo encontrado por Andrades-Moya (2020), en cuya investigación apenas el 15 % de los estudios emplearon herramientas de psicodiagnóstico para evaluar la CE, en la presente revisión bibliográfica se encontró que en siete de las investigaciones revisadas se emplearon test estandarizados (Cerezo y Sánchez, 2013; Peñalva Vélez *et al.*, 2015; Casado Corraliza *et al.*, 2016; Grau *et al.*, 2016a; Ardila Roa *et al.*, 2019; Holguin-Alvarez *et al.*, 2020; Esteban Rivera *et al.*, 2022).

Además, en todas las investigaciones, con excepción de las realizadas por Arancibia Muñoz (2014), Peñalva Vélez *et al.* (2015), Casado Corraliza *et al.* (2016) y Osornio-Callejas (2016), se realizaron evaluaciones pre- y posintervención, lo que supone, a nivel metodológico, un proceso eficaz para determinar los alcances que tuvieron las intervenciones sobre la variable *convivencia escolar*. Pese a ello, apenas tres investigaciones desarrollaron procesos de intervención con dos grupos (experimental y de control) comparados antes y después de la intervención (Peñalva Vélez *et al.*, 2015; Grau *et al.*, 2016b; Holguin-Alvarez *et al.*, 2020), lo que concuerda con lo referido por Díaz y Sime (2016) respecto al escaso número de ensayos clínicos aleatorizados que se pueden encontrar en este tipo de investigaciones.

Sumado a esto, en cuanto a los procesos de intervención ejecutados en las investigaciones, resulta pertinente mencionar que son heterogéneos tanto en el número de sesiones como en el tiempo para cada una de ellas y en la forma como se aborda la CE. Pese a esto, en la mayoría de las investigaciones ($n = 9$) se ejecutaron actividades relacionadas con resolución pacífica de conflictos, entrenamiento en habilidades socioemocionales, psicoeducación sobre acoso escolar y promoción de estrategias de afrontamiento, aspectos que concuerdan con lo encontrado por Álvarez Muñoz *et al.* (2023), Bustamante y Taboada (2022), Posso Pacheco *et al.* (2023) y Vilca Rojas (2021) en sus investigaciones, pero que discrepan con lo señalado por Merma-Molina *et al.* (2019) respecto a que en los procesos de intervención no se suele considerar el entrenamiento en resolución de conflictos.

Complementando lo anterior y en concordancia con lo mencionado por Díaz y Sime (2016), existe una predilección en las investigaciones revisadas por ejecutar las intervenciones exclusivamente con los estudiantes. Esto es evidente, pues, a excepción de Arancibia Muñoz (2014) y Grau *et al.* (2016b), que incluyeron a docentes y padres en la evaluación y la intervención, de Peñalva Vélez *et al.* (2015), que trabajaron solo con docentes en todo el proceso, y de Méndez y Vanegas (2017) y Ardila Roa *et al.* (2019), que consideraron a los docentes para las evaluaciones, en el resto de los artículos incluidos en la presente revisión bibliográfica no se menciona que los representantes, profesores, directivos u otros miembros de la comunidad educativa se hayan involucrado en las fases de evaluación e intervención.

Las poblaciones con las que trabajaron las investigaciones revisadas son diversas: ocho se enfocaron en educación primaria, tres en educación secundaria y dos en primaria y secundaria, y dentro de estas clasificaciones generales, los procesos se ejecutaron con estudiantes de diferentes edades, que varían desde los 3 hasta los 17 años de edad, lo que, tal como señalan Díaz y Sime (2016), hace evidente la necesidad de atender la CE en poblaciones provenientes de diferentes contextos, sobre todo porque las investigaciones reportan, respecto a sus procesos de

intervención, resultados positivos, tales como mejoras en relaciones interpersonales (Cerezo y Sánchez, 2013), toma de decisiones y empoderamiento (Peñalva Vélez *et al.*, 2015), funciones ejecutivas e inteligencia emocional (Casado Corraliza *et al.*, 2016), convivencia escolar (Grau *et al.*, 2016a; Méndez y Vanegas, 2017), motivación y convivencia pacífica (Osornio-Callejas, 2016), tolerancia y resolución de conflictos (Holguín-Alvarez *et al.*, 2020) y habilidades sociales (Camargo Zamata *et al.*, 2023), así como una reducción en el grado de afectación que producían los conflictos de los estudiantes en los docentes (Grau *et al.*, 2016b), la frecuencia con que los estudiantes ejecutaban conductas disruptivas (Castellanos Sotelo *et al.*, 2019; Ardila Roa *et al.*, 2019) y los niveles de victimización reportados (Esteban Rivera *et al.*, 2022).

Conclusión

Llegados a este punto, resulta apropiado señalar, en respuesta al objetivo planteado para la presente revisión bibliográfica, que los artículos revisados manifiestan que las intervenciones sobre CE son positivas para propiciar espacios de coexistencia armónica y pacífica dentro de las instituciones educativas, no solo en la interacción entre estudiantes, sino también en la relación educando-docente; de igual forma, estos procesos serían adecuados para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y la capacidad para tomar decisiones y resolver conflictos, así como para reducir la frecuencia de aparición de conductas disruptivas en los estudiantes.

Pese a ello, las limitaciones identificadas en la metodología de los artículos revisados, relacionadas con lo heterogéneo de las estructuras, las técnicas y los temas abordados durante las intervenciones, con los métodos y estrategias para la recolección de datos, con los momentos en los que se aplicaron los procesos de evaluación y con las poblaciones con las que se trabajó (principalmente estudiantes), entrañan una dificultad significativa para generalizar los resultados positivos antes mencionados.

Por ende, se sugiere que, a futuro, las investigaciones implementen ensayos clínicos aleatorizados en los que se valore la eficacia de programas estandarizados para promover la CE; además, sería importante que, en los procesos de evaluación e intervención, se incluyan representantes legales, estudiantes, directivos y docentes. También se considera oportuno que las evaluaciones se ejecuten antes y después de la intervención, así como 3 y hasta 6 meses después de haber finalizado la misma, para conocer si los efectos positivos perduran en el tiempo, más aún al considerar los altos índices de violencia que existen en las aulas a lo largo y ancho del mundo, los cuales, si bien se ven reflejados en estadísticas como las presentadas en apartados previos, van más allá del número y se convierten en problemáticas que afectan las interacciones que se producen no solo en el contexto educativo, sino en la sociedad en general y que, en consecuencia, repercuten en el bienestar emocional de las personas.

Referencias

- Álvarez Muñoz, J. S., Hernández Prados, M. A. y Martínez Sánchez, R. (2023). Enseñar a ser empáticos como fórmula para la mejora de la convivencia escolar. Propuesta de intervención. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 8, 107-125.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2). <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arancibia Muñoz, M. L. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16092>
- Ardila Roa, J. A., Jaimes Jaimes, G., Noy Martínez, M. O., Reina Cortés, B. O. y Martínez Martínez, M. Y. (2019). La convivencia escolar a través de la educación física. *Revista Digital Actividad Física y Deporte*, 5(2), 16-39. <https://doi.org/10.31910/rdafid.v5.n2.2019.1251>
- Arredondo Vélez, A. M. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *EN-Clave Social*, 4(1), 50-61.
- Benítez Moreno, F. J., Bastidas Rosero, J. M. y Betancourth Zambrano, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Tesis Psicológica*, 8(1), 144-161.
- Bustamante Lecca, I. M. y Taboada Marin, H. M. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579
- Camargo Zamata, P. M., Rodríguez Saavedra, L. y Gamarra López, R. M. (2023). Educational Program to Strengthen School Coexistence and Social Skills in Student. *International Journal of Instruction*, 16(3), 77-94. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.1635a>
- Cárdenas Cifuentes, D. A. (2019). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Reflexiones y Saberes*, (9), 15-28.
- Casado Corraliza, M., López Fernández, V. y Plaza Carmona, M. (2016). Efecto de un programa neuropsicológico para la convivencia escolar en alumnos de primaria. Un estudio piloto. *Escuela Abierta*, 19, 11-31.
- Castellanos Sotelo, L. S., Coy Pineda, G. M. y Ramírez Riaño, D. M. (2019). “Inteligencia emocional”, una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Educación y Ciencia*, (23), 237-250.
- Cerezo Ramírez, F. y Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181. <https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.320>
- Díaz Better, S. P. y Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145.
- Esteban Rivera, E. R, Sebastián Evangelista, E. B. y Quiroz Atachahua, A. E. (2022). *Chumag kaykayan*, una vía para promover la convivencia escolar. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(esp. 2), 57-67. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4596>

- Grau, R., García-Raga, L. y López-Martín, R. (2016a). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2.º ciclo de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 173-196. <https://doi.org/10.35362/rie71010>
- Grau, R., García-Raga, L. y López-Martín, R. (2016b). Towards School Transformation. Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers. *New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Guajardo Concha, N. F. (2013). La educación para la paz y la mediación como herramientas en la resolución de conflictos escolares. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(1), 45-56. <https://doi.org/10.15332/erdi.v3i1.430>
- Holguin-Alvarez, J., Nieves-Nima, M., Ledesma-Pérez, F. y Montañez-Huancaya, A. (2020). Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educativos artivistas aplicados en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(esp. 2), 127-140. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34118>
- Méndez Tamayo, G. E. y Vanegas Sáenz, S. C. (2017). Respiración consciente como facilitador de los procesos de sana convivencia en niños y niñas en situación de vulnerabilidad, en Santiago de Cali, Colombia. *Revista Gallega de Terapia Ocupacional*, 14(26), 384-392.
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M. A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Mockus, A. (2002). Armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Osornio-Callejas, L. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: Descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. *Ra Ximhai*, 12(3), 415-431.
- Páez Esteban, A. N., Ramírez Cruz, M. A., Campos de Aldana, M. S., Duarte Bueno, L. M. y Urrea Vega, E. A. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 11(3), e1000. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1000>
- Peñalva Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A. y Satrústegui Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Posso Pacheco, R. J., Chimba Santillán, S. Y., Mendoza Jara, M. A., Cumbajin Pulupa, A. P. y Solano Salazar, E. L. (2023). El papel del currículo en la convivencia escolar: Una revisión sistemática de enfoques y hallazgos. *GADE: Revista Científica*, 3(5), 15-26.
- Pozo Ortega, J. A. (2018). *Juegos cooperativos para disminuir el acoso escolar en estudiantes del séptimo año de educación básica paralelo "B" de la escuela "18 de Noviembre"* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Digital - Universidad Nacional de Loja. <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/20680>
- Vilca Rojas, H. M. (2021). Gestión de la convivencia escolar en América Latina. *Sinergias Educativas*, E1.

Apéndice. Características de los ensayos clínicos aleatorios incluidos

Autores	País	Año	Participantes (N)	Evaluación / seguimiento	Intervención	Resultados
Cerezo y Sánchez	España	2013	Mujeres = 10 Hombres = 13 Total = 23	<p>Test Bull-S: está compuesto por 15 ítems que permiten evaluar cuatro dimensiones: posición sociométrica, agresor, víctima y víctima-agresor.</p> <p>Se aplicó en la pre- y la posintervención.</p>	<p>Programa CIP: se ejecutó en 10 sesiones. En la primera y en la última se realizó la aplicación del test, mientras que, de la segunda a la novena, se abordó: conocimiento entre pares, autoconocimiento, autoestima, análisis de conflictos, relajación, reconocimiento y análisis de emociones y establecimiento de normas de convivencia.</p>	<p>Se evidenció una mejora significativa en las relaciones interpersonales de los estudiantes, así como una disminución de los escabores que se ubicaban en la categoría víctima-agresor.</p>
Arancibia Muñoz	Chile	2014	Mujeres = 220 Hombres = 180 Docentes = 16 Total = 416	<p>Cuestionario: fue elaborado por los miembros del proyecto y evaluó cinco dimensiones: conflictos, empatía, comunicación, espacios para convivencia y conducta. Su aplicación se realizó a los estudiantes y docentes.</p> <p>Grupo de discusión: en él participaron los docentes y se consultó sobre el reglamento de convivencia, estímulos para ejercer autoridad y necesidad de espacios.</p>	<p>Consistió en la ejecución de 76 actividades, distribuidas de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión directiva (16) • Entrenamiento con miembros de la comunidad educativa (5) • Colaborar en procesos para mejorar la convivencia (10) • Sensibilizar a padres y representantes (10) • Intervención psicológica individualizada (30) • Redes de apoyo (5) 	<p>Se identificó la presencia de dificultades en la interacción entre estudiantes y docentes y en el ejercicio de la tolerancia, el respeto, el diálogo y la participación, por lo cual se procuró el desarrollo de la autonomía, el diálogo, el respeto, la solidaridad, la democracia y la conciencia crítica a partir de un enfoque en derechos humanos. No se realizó una evaluación para conocer la eficacia de la intervención.</p>
Peñalva Vélez et al.	España	2015	Mujeres = 39 Hombres = 9 Total = 48 GE = 24 GC = 24	<p>EPFCF: la escala consta de 22 ítems, a partir de los cuales se evalúan seis dimensiones: cohesión, convivencia, empoderamiento, compromiso del profesorado, metas educativas y vinculación.</p>	<p>El programa de intervención se centró en la CE. Se trabajaron los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos • Comunicación asertiva • Escucha activa • Inteligencia emocional • Cohesión en el grupo de pares 	<p>Al finalizar la intervención, el grupo experimental mostró puntajes mayores en toma de decisiones, cohesión, vinculación y empoderamiento.</p>

Apéndice. Características de los ensayos clínicos aleatorios incluidos

Autores	País	Año	Participantes (N)	Evaluación / seguimiento	Intervención	Resultados
Casado Corraliza et al.	España	2016	Mujeres = 23 Hombres = 26 Total = 49	Se realizaron evaluaciones pre- y posintervención, con los siguientes instrumentos: GCCAA: es un cuestionario que consta de nueve preguntas y permite valorar la convivencia escolar. TT: es un test que consta de dos partes y permite evaluar la orientación, la atención, la memoria y la función motora. TIM: es un cuestionario conformado por diez preguntas que se puntuán entre 1 y 10.	El programa neuropsicológico basado en la inteligencia emocional se aplicó en 15 sesiones de 45 minutos cada una. Todas las sesiones, con excepción de la primera, se aplicaron en grupo, de la siguiente manera: ejercicios sobre inteligencia emocional, actividades de estimulación motriz y acciones para estimular la corteza prefrontal.	Posterior a la intervención, se observaron resultados positivos en las variables convivencia y funciones ejecutivas, mientras que en inteligencia emocional se obtuvieron puntajes menores en el retest.
Grau et al.	España	2016b	Mujeres = 29 Hombres = 21 Docentes = 6 Representantes = 18 Total = 74 GE = 38 GC = 36	Se realizaron evaluaciones pre- y posintervención con tres cuestionarios sobre CE (docentes, familias y estudiantes). Los cuestionarios para docentes y familias estuvieron compuestos por 20 preguntas (12 cerradas y ocho abiertas), mientras que el de estudiantes se compuso de 13 ítems.	La intervención se ejecutó con el grupo experimental y consistió, previa formación docente, en la aplicación de dos fases. En la primera se ejecutaron asamblea del aula, aula de juegos y lectura en parejas, y en la segunda, psicoeducación, teatro de marionetas, cuentacuentos, música sobre derechos humanos y lectura en parejas.	Los resultados sugieren diferencias positivas y estadísticamente significativas en la variable convivencia escolar para los estudiantes, docentes y representantes que hicieron parte del grupo experimental, tanto en la posintervención como en la comparación con el grupo de control.

Apéndice. Características de los ensayos clínicos aleatorios incluidos

Autores	País	Año	Participantes (N)	Evaluación / seguimiento	Intervención	Resultados
Osorio-Callejas	México	2016	Total = 17	Observación conductual: se ejecutó antes y durante la intervención.	<p>Se desarrollaron 10 sesiones, con la siguiente secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Convivencia ● Confianza ● Cooperación ● Igualdad ● Respeto ● Derechos humanos ● Resolución de conflictos (cuatro sesiones finales) 	<p>Como resultado, se refiere que los estudiantes mostraron motivación y colaboración durante las sesiones, capacidad para la expresión de emociones y pensamientos e incremento en su convivencia pacífica.</p>
Grau et al.	España	2016a	<p>Estudiantes = 86 Docentes = 23 Total = 109 GE = 57 GC = 52</p>	<p>Se realizaron evaluaciones pre- y posintervención con dos cuestionarios sobre CE (docentes y estudiantes). Los cuestionarios estuvieron compuestos por 13 preguntas (ocho cerradas y cinco abiertas).</p>	<p>La intervención se ejecutó con el grupo experimental y consistió, previa formación docente, en la aplicación de dos fases. En la primera (soporte entre pares), se ejecutaron asamblea del aula, aula de juegos y lectura en parejas, mientras que en la segunda (meditación artística), se realizó psicoeducación, break dance y teatro sombra.</p>	<p>No hubo, pre- ni posintervención, diferencias en el grupo de control, mientras que, en el grupo experimental, se identificó que los estudiantes valoraron como positivas las actividades implementadas en ambas fases y mejoraron sus interacciones; por otra parte, los docentes mostraron una reducción significativa en el grado de afectación que les producían los comportamientos disruptivos de los educandos.</p>

Apéndice. Características de los ensayos clínicos aleatorios incluidos

Autores	País	Año	Participantes (N)	Evaluación / seguimiento	Intervención	Resultados
Méndez y Vanegas	Colombia	2017	Mujeres = 59 Hombres = 42 Total = 101	Se realizaron evaluaciones pre- y posintervención, mediante una ficha de observación conductual y a través de la revisión de los registros de los docentes.	La intervención se realizó en 4 meses, por medio de la aplicación de 48 actividades supervisadas por un equipo multidisciplinar, las cuales se orientaban a la respiración consciente. Los docentes fueron capacitados sobre el tema.	La convivencia entre pares mejoró, pasando de 1 27/6 (preintervención) a 1 63/8 puntos (posintervención), y el número de quejas por agresiones entre pares recibidas por los docentes se redujo de 16 a cuatro por semana.
Castellanos Sotelo et al.	Colombia	2019	Total = 22	Se realizaron evaluaciones pre- y posintervención mediante la observación y diarios de campo.	La intervención se ejecutó durante 5 meses, una sesión por mes, con los siguientes temas: <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento de emociones ● Resolución de conflictos ● Identificación y manejo de emociones ● Toma de decisiones 	Los estudiantes redujeron las conductas que influían negativamente en la CE; además, desarrollaron un mayor grado de autorreflexión.
Ardila Roa et al.	Colombia	2019	Mujeres = 16 Hombres = 11 Total = 27	Se emplearon: <ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario sobre convivencia (preintervención) ● Diario de campo (durante la ejecución del proyecto) ● Entrevistas a docentes (posintervención) 	Se realizaron cuatro sesiones para cada uno de los siguientes deportes: <ul style="list-style-type: none"> ● Kinball ● Baloncolí ● Indiaca ● Gimnasia en trampolín ● Bosaball 	Mejoró la cohesión en el grupo de pares, por cuanto se redujeron los problemas de convivencia, en específico, las agresiones físicas y verbales.

Apéndice. Características de los ensayos clínicos aleatorios incluidos

Autores	País	Año	Participantes (N)	Evaluación / seguimiento	Intervención	Resultados
Holligan-Alvarez et al.	Perú	2020	Mujeres = 135 Hombres = 130 Total = 265 GC = 130 GE = 135	Se realizaron evaluaciones pre- y posintervención, mediante la Escala de Convivencia Democrática de Alcántara y Holguín y la Evaluación de la Convivencia Escolar Directa de Ortega y su equipo de colaboradores.	Se aplicó un programa compuesto por: <ul style="list-style-type: none"> ● Sesiones en las que se promovió la crítica constructiva ● Encuestas sobre la realidad que experimentan los grupos vulnerables 	Al comparar el grupo experimental con el de control, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, a favor del primero, sobre: <ul style="list-style-type: none"> ● Convivencia democrática ● Tolerancia ● Resolución de conflictos ● Ajuste a la disciplina democrática ● Ajuste social
Esteban Rivera et al.	Perú	2022	Mujeres = 6 Hombres = 8 Total = 14	Se realizaron evaluaciones pre- y posintervención mediante formularios de Google con una adaptación de la Escala de Convivencia Escolar, la cual estuvo compuesta por 20 preguntas que permitieron evaluar cuatro dimensiones: victimización, disruptividad, red social entre iguales y agresión.	Se ejecutaron 10 talleres del programa Chumaq kaykayan, de forma semipresencial, en los que se abordaron temas relativos a normas de convivencia, acoso escolar, estrategias de afrontamiento, resolución de conflictos, compañerismo y valores.	Al comparar los resultados pre- y posintervención, se encontró un decremento en victimización, disruptividad y agresión, así como un aumento en red de apoyo social entre iguales.

Apéndice. Características de los ensayos clínicos aleatorios incluidos

Autores	País	Año	Participantes (N)	Evaluación / seguimiento	Intervención	Resultados
Camargo Zamata et al.	Perú	2023	Total = 40	Se realizaron evaluaciones pre- y posintervención, para lo cual se utilizaron la Guía de Observación de Convivencia Escolar y la Guía de Observación de Habilidades Sociales, la primera compuesta por 14 preguntas, y la segunda, por 24.	El programa aplicado estuvo compuesto por ocho unidades, ejecutadas en 32 sesiones de 2 horas cada una.	Se encontró que, posterior a la intervención, hubo un incremento en CE y en habilidades sociales, así como una reducción en conflictos escolares.

Nota. EPCFC: Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro; GE: grupo experimental; GC: grupo de control; CCCAA: Cuestionario de Convivencia de Centro y Aula para Alumnos; TT: Test del Trazo; TIM: Test de Inteligencias Múltiples.



Hacia una comprensión de las experiencias de aprendizaje en la etapa inicial escolar, como estrategia para el fortalecimiento de los procesos autónomos infantiles¹

Towards an Understanding of Learning Experiences in the Initial School Stage, as a Strategy for Strengthening Children's Autonomous Processes

Autoras:

Tatiana Paola Ocampo Ortega²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2722-9824>

Luz Adriana Castaño Vergara³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7878-8713>

Olga Lucía Molina Torres⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4294-2827>

Recibido: 10/07/2024

Aprobado: 11/07/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1696

Resumen

Este estudio se enfoca en la consolidación de los procesos autónomos infantiles como elementos esenciales, fundamentando la comprensión del desarrollo integral del niño, la importancia de experiencias de aprendizaje significativas y la intencionalidad formativa en entornos escolares y otros contextos educativos. El propósito es brindar a los niños la oportunidad de explorar el mundo, fomentando la autonomía mediante actividades que desarrollen la independencia progresiva del adulto.

1 Resultado de Investigación

2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (ISER- Pamplona, Norte de Santander). Especialista en Pedagogía y Didáctica (Universidad Católica de Oriente, UCO). Magister en Educación (Universidad Católica de Oriente, UCO). tati2648@yahoo.es

3 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (ISER- Pamplona, Norte de Santander). luz.a.castaovergara156@gmail.com

4 Licenciada en Pedagogía Infantil (Universidad de Antioquia). Especialista en Pedagogía y Didáctica (Universidad Católica de Oriente, UCO). Magister en Educación (Universidad Católica de Oriente, UCO). oluciamolina@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

El artículo presenta cuatro categorías emergentes: (a) aproximaciones cognitivas y comportamentales en experiencias de aprendizaje; (b) estructuras de desarrollo para el autocuidado y cuidado del entorno; (c) relaciones del juego con el esquema corporal y las emociones, y (d) resignificación de espacios interactivos de aprendizaje. Estas categorías promueven un aprendizaje inspirador y experiencial, fortaleciendo hábitos de independencia y vinculando mente, cuerpo y emoción. La investigación, de naturaleza cualitativa, utiliza diversas estrategias metodológicas que potencian el humanismo, adoptando un paradigma hermenéutico y basándose en la investigación-acción. La observación participante, el juego de roles y el mural de situaciones se emplean como métodos de recopilación de información. El objetivo general es desarrollar estrategias efectivas para fortalecer los procesos autónomos en niños y niñas menores de 4 años en el Preescolar Comfama El Carmen de Viboral, integrándolos de manera cohesionada a la intención formativa.

Palabras clave: procesos autónomos infantiles, experiencias de aprendizaje, espacios interactivos de aprendizaje, cuidado de sí del otro y de lo otro, autonomía, desarrollo psicológico en la etapa inicial escolar, relación familia-escuela.

Abstract

This study focuses on the consolidation of autonomous child processes as essential elements, underpinning the understanding of the integral

development of the child, the importance of meaningful learning experiences, and formative intentionality in school environments and other educational contexts. The purpose is to provide children with the opportunity to explore the world, fostering autonomy through activities that progressively promote independence from adults. The article introduces four emerging categories: cognitive and behavioral approaches in learning experiences, developmental structures for self-care and environmental care, the relationship of play with body schema and emotions, and the redefinition of interactive learning spaces. These categories promote inspiring and experiential learning, strengthening habits of independence and linking mind, body, and emotion. The qualitative research employs various methodological strategies that enhance humanism, adopting a hermeneutic paradigm and based on Action Research. Participant observation, role-playing, and the mural of situations are used as methods of data collection. The overall objective is to develop effective strategies to strengthen autonomous processes in children under 4 years old at the Comfama El Carmen de Viboral preschool, integrating them cohesively with formative intent.

Keywords: children's autonomous processes, learning experiences, interactive learning spaces, care of self and other, autonomy, psychological development in the initial school stage, family-school relationship.

Introducción

La presente investigación nace del interés por comprender los procesos autónomos infantiles en la etapa inicial escolar, en tanto que se identificaron tensiones y límites en aspectos afines a la relación familia-escuela, a la formación de hábitos y a la participación de los sujetos en la acción educativa. Por tanto, la razón que motivó la búsqueda del objeto de investigación partió de las bases curriculares de la educación preescolar en Colombia, con el fin de tener un referente que posibilitara conocer cómo se han planteado, a nivel nacional, las directrices de educación en la primera infancia, en relación con las prácticas educativas que propician en los niños y niñas una mayor autonomía.

Estos lineamientos tienen su enfoque en el reconocimiento de un saber en los niños, la interacción con su contexto, la generación de situaciones que estimulan el inicio de la escolaridad, el acercamiento a la ciencia y la vivencia de situaciones sociales. Por medio de estas, como señala el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, s.f.), “el niño va logrando su desarrollo afectivo [...] de la misma forma como las otras personas, especialmente los más cercanos y significativos para él, [...] las asumen y le ayudan a vivirlas” (p. 18). Esto implica facilitar la expresión de sus emociones y promover espacios de aprendizaje que permitan fortalecer la propia autonomía. Dicho contexto se evidenció en el Preescolar Comfama ubicado en El Carmen de Viboral, que acompaña el proceso formativo de niños y niñas entre los 3 y los 4 años, una institución de carácter privado aprobada por las respectivas Secretarías de Educación, municipales y departamentales, que ofrece educación preescolar.

En otra línea: los antecedentes, es crucial resaltar la correlación existente entre el desarrollo motor y la autonomía, como señala Imán Cruz (2020). Esta autora proporciona valiosas perspectivas sobre cómo el progreso motor puede influir directamente en la capacidad de los individuos para desenvolverse de manera autónoma. En adición, Karolys Peñaherrera (2021) ofrece una mirada profunda al reconocimiento de la identidad y las diversas alternativas que existen para lograr este reconocimiento. Este aspecto es esencial en el contexto de la formación integral de los individuos, ya que la identidad juega un papel fundamental en el desarrollo personal y social.

Por último, en relación con la categoría de relación familia-escuela, cabe señalar cómo ambos agentes tienen responsabilidad sobre los niños; no son entidades ajenas las que enseñan y forman de manera aislada. Al reconocer que son dos espacios donde los infantes adquieren su conocimiento, Cabrera Muñoz (2009) establece que “la Educación es una tarea compartida entre padres y educadores cuyo objetivo es la formación integral del niño y la niña” (p. 1). Después de los primeros meses y años de vida del ser humano, este se encuentra con el gran universo que es la escuela, el lugar donde se comparte y se aprende, se disfruta y se alcanzan metas individuales y grupales. La escuela se convierte en la segunda casa para los estudiantes y allí radica la importancia de que el proceso de formación esté articulado con la educación que

han recibido en su hogar (Alcaraz *et al.*, 2006). La colaboración entre la familia y la institución educativa donde los hijos están matriculados es un hecho incuestionable en la comunidad académica y en la sociedad contemporánea. Es así que la presente investigación tuvo como horizonte responder la siguiente pregunta: ¿cómo fortalecer procesos de autonomía e independencia articulados a la intención formativa en niños y niñas menores de 4 años?

Método

Esta investigación estuvo basada en el enfoque cualitativo, que Mieles Barrera *et al.* (2012) definen como el enfoque que “reivindica la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción, e incorpora la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades” (p. 197). Por esta razón, se enfatiza en la comprensión de las realidades humanas y en su estructura de relaciones, brindando una explicación integral de los comportamientos del ser y sus manifestaciones.

Es así como, desde este enfoque, se posibilita la utilización de diversas estrategias metodológicas, potenciando el humanismo interesado por la construcción de la persona y la conformación del tejido social. Como sugieren García Chacón *et al.* (2002), no se buscan verdades absolutas, sino una comprensión de las perspectivas de las personas con las cuales se interactúa.

La apuesta investigativa se enmarca en el paradigma hermenéutico, según Rodríguez Sosa (2003). Este paradigma se ubica en el escenario natural donde suceden los hechos, recolectando datos en su contexto original. El objetivo es otorgar significado a estos datos de acuerdo con las interpretaciones que los sujetos involucrados dan a sus acciones. Se profundiza en cómo estos sujetos interpretan y explican sus acciones, considerando aspectos como el juego de roles y los espacios propicios para conversaciones transformadoras. El investigador hermenéutico opta por la subjetividad, no solo por ser inevitable, sino porque es precisamente en ese espacio donde se pueden desvelar las construcciones de los sujetos. De esta manera, investigador y objeto se fusionan como una entidad.

El método utilizado en esta apuesta investigativa fue la investigación-acción, definida por Rodríguez Sosa (2003) como un proceso reflexivo-activo. Este enfoque requiere la implicación tanto individual como colectiva de los sujetos que participan en él. Dinámicamente, establece una conexión entre la reflexión, destinada a la generación de conocimiento, la acción transformadora y la formación de los actores involucrados en el proceso en sí.

Dicho lo anterior, partimos de que este tipo de investigación permite identificar, analizar y tramitar dificultades que pueden presentarse en los procesos de formación, además de leer, describir e interpretar los significados del proceso en estudio. Por tales razones, este método adquiere un carácter importante en el proceso educativo,

pues lleva a que el maestro, desde su quehacer pedagógico, vea, reflexione, analice y estudie los componentes educativos que intervienen en el proceso y en su contexto. De allí que uno de los intereses de la investigación cualitativa enfocada desde la investigación-acción sea el de nutrir el proceso de investigación desde la operación de la práctica educativa. Basados en la metodología y en el enfoque y el paradigma seleccionados, se han definido diversas técnicas e instrumentos interactivos en el marco de la investigación-acción, los cuales se presentan como un conjunto de estrategias y herramientas diseñadas para fomentar la participación, la reflexión y el análisis de la información.

Entre estas técnicas, se destacan la observación participante, el juego de roles y el mural de situaciones, las cuales se consideran fundamentales, ya que no solo posibilitan la planificación, ejecución y reflexión de la acción, sino que también permiten visualizar el fenómeno objeto de estudio y su contexto. La observación participante se presenta como una herramienta que busca observar, escuchar y experimentar las realidades, mientras que el juego de roles y el mural de situaciones se conciben como procedimientos prácticos que facilitan el descubrimiento, la evaluación y el contraste de la información científica con la experiencia concreta en el ámbito educativo. A continuación, se da una explicación más extensa de cada una de estas técnicas.

La observación participante se concibe, desde MinEducación (2014), como una estrategia para acompañar a los niños y niñas de manera integral, involucrándose no solo desde la observación a distancia, sino participando activamente a lo largo de su jornada. Esto permitió una reflexión que abarcó muchos aspectos de manera general y específica, constituyendo el punto de partida para plantear interrogantes que orientaron experiencias y delimitan nuevas observaciones. En lo que respecta a su interacción pedagógica, los agentes educativos actúan como observadores constantes de los niños y niñas; intervienen con prudencia cuando es necesario, pero mantienen su distancia para proporcionarles libertad en la toma de decisiones, permitiendo así su exploración y fomentando el desarrollo de su autonomía.

El juego de roles se plantea, desde Polo-Acosta *et al.* (2019), como una estrategia didáctica entre las actividades pedagógicas que se planteaban, partiendo de la necesidad de desarrollar capacidades para tomar decisiones, para desarrollar habilidades sociales, como la empatía y el manejo de conflictos, de manera constructiva en el aula y para liderar acciones en pro de los hábitos de independencia y autonomía.

Finalmente, Díaz y Hernández (2002) definen el mural de situaciones como estrategia y ejercicio de apoyo que permite contrarrestar los hallazgos en el proceso de análisis. De este modo, se convirtió en una herramienta que posibilitó la reconstrucción, la interpretación y la participación desde los diferentes puntos de vista y en un procedimiento que promovió la integración de saberes expuestos al público (en forma de mural horizontal) y que identifica a las personas como entes participativos que poseen innumerables conocimientos, los cuales, en escena, apoyaron la lógica de la investigación. De manera individual, los niños expresaron lo que piensan frente al tema por medio de dibujos, símbolos y escritos, y de manera grupal, expresando cada

uno su punto de vista y construyendo una visión compartida que representó las ideas de cada uno y la interpretación y observación de las expresiones y vivencias de los niños, las familias y los docentes.

Los participantes en la investigación fueron cinco estudiantes entre los 3 y los 4 años de edad, con sus respectivos padres de familia, y se eligieron teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección: ausentismo en las actividades escolares, mayor dependencia del adulto cuidador, dificultades para realizar sus actividades básicas y rutinas del día, falencias en el seguimiento de instrucciones sencillas y pocas manifestaciones del lenguaje oral. También se eligieron tres docentes del preescolar, que atendieron a los niños participantes de la investigación. Para el análisis de la información, se hizo, inicialmente, la reducción de los datos; en este punto, una vez aplicados los instrumentos y transcritos, se procedió a su registro en una ficha de contenido, la cual permitió ir identificando vacíos e inconsistencias en el proceso de recolección de información, así como la emergencia de análisis preliminares para dar cuenta del objeto de investigación.

Una vez aplicados todos los instrumentos a través de la secuencia didáctica y realizado el respectivo registro, se procedió con el proceso de codificación y categorización. Este se sustentó en el desarrollo de una matriz para el análisis, en la cual se plasmaron los tres tipos de codificación: la codificación abierta (CA), la codificación axial (CAX) y la codificación selectiva (CSEL). La elaboración de la matriz posibilitó identificar las categorías centrales emergentes de la investigación, a partir del análisis de la información recogida, y la generación de los datos desde un ejercicio hermenéutico interpretativo, el cual estuvo basado en dos momentos, el primero de ellos referido a la identificación de los aspectos teóricos de las categorías iniciales que tuvieran relación con el horizonte de sentido que surgió en las categorías centrales emergentes, y el segundo articulado con la triangulación entre las voces de los participantes que aparecen en los instrumentos y que se dotaron de sentido desde los ejercicios de codificación y categorización, así como con la teoría identificada en relación con el objeto y las interpretaciones que se derivaron del proceso de registro en la ficha de contenido, y también con el análisis descriptivo-interpretativo que surgió de la codificación selectiva.

Resultados y discusiones

La respuesta al objeto de estudio surgió a partir del abordaje hermenéutico de las cuatro categorías centrales emergentes de la investigación. Se respondió, desde una perspectiva pedagógica, a la pregunta: ¿cómo fortalecer procesos autónomos infantiles articulados a la intención formativa en niños y niñas menores de 4 años del Preescolar Comfama El Carmen de Viboral?

Los hallazgos y la discusión de los resultados se desarrollaron a partir del abordaje hermenéutico de los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas e instrumentos propuestos para la investigación y de la relación de cada una de

las categorías centrales emergentes con el objeto, dando respuesta a la pregunta y visibilizando el alcance de los objetivos para comprender cómo, desde la intención formativa, los niños lograron fortalecer sus propios procesos de autonomía e independencia. Lo que se propuso fue generar una discusión que mostrara aquellas relaciones y contribuciones al saber pedagógico, en la que cada categoría realizó su aporte.

Por lo anterior, se dio cuenta del objeto de estudio a partir de las categorías centrales emergentes, las cuales permitieron pensar en el fortalecimiento de la autonomía, entendiendo el desarrollo psicológico en la etapa inicial escolar y la relación familia-escuela. Lo anterior se podrá evidenciar a lo largo de los siguientes apartados.

Aproximaciones cognitivas y comportamentales frente a las experiencias de aprendizaje en el contexto escolar

Las aproximaciones cognitivas y comportamentales frente a las experiencias de aprendizaje en el contexto escolar encaminaron los procesos autónomos infantiles, los cuales, articulados al objeto de investigación, se convirtieron en horizonte de sentido y centraron la mirada en las relaciones de los niños y niñas, conjugando aprendizajes e interacciones que favorecieron la lógica de los objetivos planteados en la apuesta investigativa. Esta apreciación tomó sentido en palabras de Vygotsky (1982), quien afirma que el aprendizaje “hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros” (p. 115).

Las actividades pedagógicas cotidianas, transversalizadas en las secuencias didácticas, permitieron, desde la intención formativa propuesta en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Comfama, combinar el juego y el pensamiento, el recorrido y el descubrimiento, la intimidad y la relación, la construcción y la contemplación, lo real y lo imaginario, lo que permanece y lo que es transitorio, la presencia y el ocultamiento, la mirada y la escucha, la observación y la memoria para la apropiación de las experiencias de aprendizaje en el contexto escolar. Al respecto, una de las docentes participantes afirmó que

la educación inicial es un puente que permite en los niños y niñas la convivencia, establecer vínculos con pares y adultos y entrelazar con el ambiente natural, social y cultural. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en los primeros años de los infantes, dado que potencian el desarrollo de los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad. (E1D1, 40-42)

En este sentido, las experiencias de aprendizaje constitutivas del desarrollo integral de los niños y niñas se direccionan a la primera infancia. Así lo dan a entender Wertsch y Sohmer (1985) al decir que se admite la singularidad de los niños y niñas como individuos únicos e irrepetibles, dado que experimentan un proceso de desarrollo personal que conduce a la manifestación de características distintivas. Estas características, a su vez, influyen en sus ritmos y métodos de desarrollo, así

como en sus cualidades, potencialidades y habilidades, promoviendo el desarrollo al desencadenar cambios significativos o avances revolucionarios.

Es importante mencionar que es en los primeros años y en la interacción con sus pares donde se inicia una búsqueda que los lleva, posteriormente, a encontrar formas de relación con todo lo que los rodea, mejorando sus capacidades de interacción y adquiriendo herramientas más autónomas para desenvolverse en un contexto estrechando vínculos afectivos. Esto se corresponde con lo expuesto por una de las docentes:

El aprendizaje es más vivencial y es una etapa propia en la que los niños están explorando su cuerpo. Es el medio para aprender e interiorizar, de manera más fácil, los conceptos y la manera como se relacionan consigo mismo y con el otro. (E1D3, 118-120)

Con el fin de estimular el desarrollo de la autonomía en los niños, se implementó la estrategia de un plan de apoyo colaborativo que permitió fortalecer la relación familia-escuela y cultivar la imaginación, la creatividad y las habilidades en los niños y niñas, tanto en el preescolar como en el entorno que los circunda, teniendo presente que en los primeros años suceden un sinnúmero de transformaciones biológicas y psicológicas que guardan estrecha relación con las condiciones del contexto en el cual habitan.

La estrategia utilizada para tal fin vinculó a las familias en el proceso de enseñanza, desde la realización de experimentos en casa, relajaciones, abrazoterapias, exploración y vivencias con el medio natural. Todas estas actividades fueron consignadas en una bitácora que permitió la reflexión y la retroalimentación en los entornos familiar y escolar.

Por otra parte, se resaltó la opinión de una de las docentes al referirse al tema de hábitos relacionados con la autonomía, quien señala que estos se trasladan o se ponen en escena en el aula cuando el niño, por sí solo, realiza actividades propias de hábitos de higiene, normas de cortesía y pactos de convivencia:

La integración al grupo de pares permitió estrechar los vínculos afectivos y conformar simbólicamente una tribu en la cual se parte de la escucha como grupo, la exposición de ideas, sentimientos, necesidades y acuerdos que permitan vivencias más cálidas y seguras desde la atención y respeto. Dicho aspecto se debe afianzar constantemente desde el recordar o reforzar acuerdos que partan de las necesidades de la tribu, a medida de sus vivencias diarias. (SD2D, 35-39)

Esta apreciación fue el resultado de las vivencias en el aula al propiciar espacios para el encuentro, la conversación y la mediación de la palabra para comunicar y reconocer al otro. De allí que el uso de esta en el aula tuviera un gran significado, pues dotó al niño de seguridad y confianza al expresar sus gustos, necesidades y emociones, logrando con ello fortalecer su seguridad y autoestima.

Durante los primeros años, el niño crece y aumenta su cúmulo de conocimientos con gran rapidez. La tarea principal del padre y de los educadores es hacer que el niño pueda llegar a valerse por sí mismo en todos los aspectos de su vida. Así lo indica MinEducación (2017): “la educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y

ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades” (p. 171). Con base en lo anterior, se considera que

los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención. (MinEducación, 2017, p. 25)

Por lo tanto, es crucial reconocer al otro, ya que identificarse como un sujeto perteneciente a un determinado contexto implica la necesidad de adaptarse o incorporar ciertas normas culturales. De esta manera, las interacciones y experiencias se manifiestan en las voces de los niños, quienes hicieron comentarios como: “Las tribus pueden crear acuerdos como: hoy yo reparto las cartucheras, Matías la fruta y otras tareas como organizar las sillas. ¿Se puede, profe?” (SD2E4, 45- 46). Lo anterior mostró un camino en el cual se visibilizaron y se trazaron acciones que instauraron en los niños habilidades que requirieron de la menor dependencia del adulto, consiguiendo así mayor autonomía para ejecutar acciones por sí solos, que estuvieron a su alcance, reconociendo los hitos del desarrollo propuestos para su edad.

Estructuras de desarrollo para el cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro

Desde esta categoría, se abordó la comprensión de los procesos autónomos infantiles, el desarrollo psicológico en la etapa inicial escolar y la relación familia-escuela, entendiendo las estructuras de desarrollo que llevaron al niño al cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro partiendo de sus experiencias de aprendizaje y de las interacciones sociales que, cotidianamente, vive en el entorno escolar, en el familiar y en otros espacios de participación.

Las estrategias didácticas y pedagógicas materializadas en la secuencia educativa, teniendo en cuenta la intención formativa, se situaron como elemento predominante que permitió visibilizar la importancia de las experiencias de aprendizaje para llevar a los niños al reconocimiento del principio vital de pertenencia, que es la consciencia de hacer parte de una comunidad, debido a que, cuando el ser humano siente que “hace parte de”, integra el sentido individual al colectivo para establecer relaciones armónicas con las personas con las que convive.

A este propósito, se añade que el aprendizaje, aunque personal, responde a las condiciones de un ecosistema escolar. Es por eso que los procesos de enseñanza y de aprendizaje fomentaron relaciones interactivas y de convivencia que dieron sentido a la forma de comprender el contexto, la comunidad, el territorio y la cultura. Como lo plantea Hidalgo Hernández (2005):

“[...] Lo que se aprende es la cultura existente. El contenido de ésta se transmite de un individuo a otro y no es un patrimonio innato” (Kroeber, 1953).

En este sentido, la cultura delimitará, el “qué cosa hacer”, “cómo hacerla” y “por qué se hace”, por lo que todas las acciones estarán entonces condicionadas, consciente o inconscientemente, por las normas culturales. (p. 74)

Desde esta perspectiva, la gestión de acciones con alto impacto en la formación de la primera infancia involucró procesos de tipo emocional, cultural, físico y pedagógico, para lo cual el acompañamiento y el fortalecimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron la herramienta de promoción y el motor de búsqueda en la formación de hábitos de vida y en el desarrollo de potencialidades biológicas, psicológicas y socioculturales. En tal efecto, las docentes manifestaron el esfuerzo diario por instaurar hábitos y rutinas en los niños, se observó la creación de un vínculo que trascendió las fronteras de la escuela. En este punto, una de las docentes alude a que el hábito se construye

acompañando, mostrando, guiando; ese es el rol de nosotros en todo momento, siempre de la mano, acompañando “el viaje”. Ahí inicia un trabajo muy grande que requiere ir paso a paso, con calma, respetando el ritmo de los niños y siendo conscientes de siempre permitirlo y estar vigilantes. (T1D2, 37-40)

Con esta idea previa, se ponen en conversación los conceptos de *identidad individual* e *identidad colectiva*, expuestos en Giménez (s.f.), texto que expone que la teoría de la identidad individual se cruza necesariamente con la colectiva, pues “la identidad del individuo [...] se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (p. 10).

Relaciones del juego con el desarrollo del esquema corporal y las emociones

Partiendo del sentido que tienen el juego y la exploración dentro del currículo de la primera infancia, se hizo necesario diseñar y ejecutar actividades transversalizadas por ambos componentes, que apuntaran a potenciar el desarrollo del esquema corporal, la relación del niño con su cuerpo y con el espacio y la construcción de hábitos de autocuidado.

La experiencia de enseñanza, los logros o conquistas obtenidos en el proceso de aprendizaje y la vinculación con la familia mostraron el tejido o relación del juego con el desarrollo del esquema corporal y las emociones. El primer punto del tejido fue la exploración, que cobró gran relevancia en todo el proceso de desarrollo de los niños. Como puerta al reconocimiento del medio, de sí y del otro, de los fenómenos físicos y naturales, fue la exploración el puente hacia el descubrimiento, hacia el aprendizaje.

Esta herramienta, que vinculó a los padres de familia en el proceso formativo de los niños, les permitió ver de cerca el progreso en su aprendizaje desde la ejecución de algunas actividades propuestas en las secuencias didácticas.

Dentro de la cotidianidad del aula, estos postulados se evidenciaron en los espacios y momentos para explorar y jugar, donde los niños pusieron en escena presaberes y nociones que enriquecieron de forma conjunta los contenidos abordados, con expresiones como:

Huele como a tierra y es ¡plastitierra! ¡Plastitierra, qué bien! Amigos, esto se llama arcilla. Ahora Brittany y Dulce decían que era plastilina. La arcilla la sacan de la tierra, por eso huele a tierra, es suavecita y se pueden hacer cosas con ella, figuras. (TE, 50-53)

En esos intercambios comunicativos, dados a través de la palabra, de los gestos, del movimiento, de la corporalidad, se produjeron procesos sensoriales, emocionales y de aprendizaje. En ese espacio se pusieron de manifiesto las herramientas que tienen los niños para imaginar, crear, ser, mostrarse, recrear e incorporarse a la cultura, fundadas primero en las normas, los pactos de convivencia y las representaciones sociales. De este modo, el juego se orientó como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que potenció el desarrollo del lenguaje y la regulación del comportamiento.

Por medio del juego de roles, el uso de la palabra y la escucha adquirieron relevancia, otorgando a los niños un rol protagónico en el descubrimiento de su cuerpo, de su contexto y, por ende, de su aprendizaje, al permitirles verbalizar, dar significado a aquello que los rodea, personificar situaciones, recrear lo que han aprendido de su contexto y tomar aquello que sus pares comparten. Gracias al juego, como lo expone Gómez Cimiano (2003), el ser humano crea las normas del derecho y de la cultura (p. 32), paso fundamental para reconocerse como sujeto social.

Estas normas se construyeron por medio de las rondas, las canciones, los juegos de roles y cada experiencia de aprendizaje donde se siguieron y propusieron acuerdos. Estas metas se lograron de manera progresiva y paralela al desarrollo del lenguaje. En medio de estas experiencias, se tejió un ambiente más respetuoso y ameno, donde los estudiantes se apropiaron del cuidado de los espacios y del otro, de emplear la palabra para acercarse, manifestarse e identificarse como un niño perteneciente a un grupo. Chateau (1958) expone la noción de que el juego desempeña un papel fundamental como medio para reforzar la identidad del individuo, resaltando que el impulso de autoafirmación en los niños implica una constante superación de desafíos, la conquista de obstáculos y el logro de metas personales. En este contexto lúdico, se entrelazan la seriedad de los objetivos perseguidos y la satisfacción que emana de la participación. Según Chateau (1958), el juego representa para el niño una suerte de validación, una prueba que le permite afirmar y consolidar su sentido del yo.

En estas conquistas del yo, se vieron logros como la adquisición de hábitos de higiene, el seguimiento de instrucciones y la realización de trabajo cooperativo, los cuales otorgaron al niño seguridad, confianza en sí mismo y, por ende, menos dependencia de un adulto, cultivando así un espacio más confiable para socializar e ir comprendiendo las dinámicas de interacción de su contexto. Ampliando lo anterior, las actividades grupales y las experiencias de aprendizaje dieron paso al desarrollo de

competencias para establecer relaciones empáticas con el otro. El aula se convirtió en un nicho donde se fue construyendo la identidad y recreando la cultura, pues esta se nutre en la relación con el otro.

Resignificación de espacios interactivos de aprendizaje

El desarrollo de los niños ocurre en y a través de los contextos socioculturales. Cada niño trae consigo una historia, aprendizajes y hábitos aprendidos desde casa. El hogar es considerado la primera escuela, pues ella cimienta las bases formativas de todo sujeto. Allí, en el hogar, los padres o cuidadores son los encargados no solo de cubrir las necesidades básicas de los infantes, sino de formarlos en hábitos, modales, valores y costumbres culturales. Es en ese pequeño nicho donde el ser inicia su proceso de socialización, de inserción a la cultura. Al respecto, Eraso *et al.* (2006) plantean el concepto de *crianza* como un “entrenamiento” o “formación” que reciben los niños por parte de sus cuidadores o padres de familia. En ese orden de ideas, los autores consideran que la crianza “también se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar” (p. 3).

Esta tarea demanda del adulto cuidador un alto compromiso; por ello, reconociendo la labor y el papel que desempeña la familia en la formación de los niños, se diseñaron y desarrollaron actividades que la involucraron en todo el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta los quehaceres que confluyen en su contexto y abriendo espacios para la expresión, la reflexión y el acompañamiento desde casa en la adquisición de hábitos y rutinas que permitieron a los niños menguar la dependencia a un adulto llevando a cabo tareas simples de autocuidado, afianzando así la construcción de su autonomía y mejorando algunas conductas o palabras para resolver conflictos o proponer alternativas para mejorar la convivencia.

Así pues, no es fantasía pensar que la familia y la escuela, como espacios que brindan los primeros vínculos afectivos y de cuidado, van edificando en el niño la seguridad afectiva, seguridad que se ve reflejada en mayor autonomía y armonía para convivir con los demás. Resignificar espacios no es más que reconocer la importancia, buscar alternativas y caminar de la mano hacia un mismo objetivo: el acompañamiento oportuno y cercano al proceso de formación de los niños y niñas.

Conclusiones

Las interacciones cotidianas con los pares y adultos permitieron la caracterización de las formas de relación que emplean los infantes para socializar, expresar emociones y mediar la intención comunicativa con otros. Las experiencias de aprendizaje convencionales y no convencionales, en las que se involucró el juego, el arte, la literatura, la cultura y la conversación, se convirtieron en movilizadores de cambio

y desarrollo positivo, conectando con otras posibilidades de ser y hacer evidentes en la apuesta formativa del Preescolar Comfama, como son “los ritmos, rutinas y rituales”, los cuales ayudaron a que los niños y niñas tuvieran una estructura clara de los momentos, generando conexión con el otro y con lo otro y posibilitando la seguridad, el orden, la confianza y la adaptación.

Así mismo, esta intención formativa del preescolar, en relación con el desarrollo de la autonomía, permitió una vinculación consciente con los procesos encaminados a la transformación significativa en el desarrollo de los niños y niñas, como lo fue la incorporación de habilidades para la toma de decisiones, el autocuidado, la confrontación, el respeto por la elección individual y el significado de la expresión, desde una conquista propia donde el docente propuso y creó espacios para el diálogo y la interacción con los demás.

A este propósito, se añadió la importancia del trabajo en equipo y la construcción y la reafirmación de valores en la etapa inicial escolar, que permitieron espacios de conversación para la comprensión mutua de diferentes puntos de vista, cultivando la expresión de ideas, emociones e intereses, implementando alternativas de solución a problemáticas cotidianas y propiciando vínculos de trabajo conjunto entre el niño y la familia.

Consecuentemente con los contenidos, se siguió el propósito dando paso a las actividades de apertura, como aquellas que, en un primer momento, permitieron abrir el clima de aprendizaje y vincular los rituales de inicio que se exploran desde el preescolar. A continuación se establecieron las actividades de desarrollo, las cuales dieron las pautas de acción y de interacción con el conocimiento, el contexto y el hacer, y, por último, las actividades de cierre, que otorgaron un sentido de reconstrucción de la información a partir de preguntas y posibilitaron una perspectiva de evaluación para el docente, el estudiante y la familia en el sentido formativo.

Finalmente, se pusieron en consideración los recursos necesarios para la ejecución de la propuesta y se hizo una reflexión pedagógica frente a los logros, avances y retrocesos en la medida en que se pusieron en evidencia los elementos más valiosos para concebir nuevas prácticas pedagógicas que obligan a pensar, preguntar, observar y resignificar el acto educativo.

Referencias

- Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, (16).
- Chateau, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles* (Trad. H. Voldan). Kapelusz.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill.

- Eraso, J., Bravo, Y. y Delgado, M. (2006). Creencias, Actitudes y Prácticas sobre Crianza en Madres Cabeza de Familia en Popayán. Un Estudio Cualitativo. *Pediatría*, 41(3).
- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A. y Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García Chacón, B. E., González Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A. y Velásquez Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Giménez, G. (s.f.). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/laculturacomoidentidadylaidentidadcomocultura-gilbertogimenez.pdf>
- Gómez Cimiano, J. (2003). El Homo ludens de Johan Huizinga. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (4), 32-35. <https://doi.org/10.47197/retos.voi4.35092>
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, (1), 73-83.
- Imán Cruz, I. (2020). *Habilidades motoras y desarrollo de la autonomía en niños de inicial de 3 años, Distrito Catacaos - Piura, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53662>
- Karolys Peñaherrera, Y. M. (2021). *Desarrollo de la identidad y autonomía infantil: Una propuesta de plan de estimulación dirigido a padres desde la metodología Montessori* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20153>
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_25.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Serie lineamientos curriculares*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Polo-Acosta, C., Carrillo-Estrada, M., Rodríguez Barrio, M., Gutiérrez-Meriño, O., Pertuz-Guette, C., Guette-Granados, R., Polo-Palacin, A., Padilla-Muñoz, R., Campo, R., Estrada, M., Vergara, R. y Osorio, A. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 869-876.

Hacia una comprensión de las experiencias de aprendizaje en la etapa inicial escolar, como estrategia para el fortalecimiento de los procesos autónomos infantiles

- Rodríguez Sosa, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.
- Vygotsky, L. (1982). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Pueblo y Educación.
- Wertsch, J. V. y Sohmer, R. (1995). Vygotsky on Learning and Development. *Human Development*, 38(6), 332-337. <https://doi.org/10.1159/000278339>



Lectura crítica para la emancipación: hacia una lectura transformadora¹

Critical Reading for Emancipation: Towards a Transformative
Reading

Autores:

William Andrés Orozco Henao²

<https://orcid.org/0009-0007-0565-6948>

Diego Fernando Zuluaga Avendaño³

<https://orcid.org/0009-0008-8871-2307>

Recibido: 10/07/2024

Aprobado: 12/07/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1695

Resumen

Las dificultades que tienen los estudiantes para leer críticamente son un problema que preocupa a las instituciones educativas. Esto hace que la enseñanza de la lectura crítica y su finalidad sean un aspecto fundamental en el proceso formativo de los estudiantes. Este artículo presenta los resultados de una investigación que busca comprender el sentido de la enseñanza de la lectura crítica en la educación media de la Institución Educativa Baltazar Salazar. Para dar cuenta del proceso investigativo, en la búsqueda de un sentido significativo de la actividad pedagógica, se genera una orientación metodológica desde el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y un método inductivo, que permitiera consolidar estrategias de profundización en la enseñanza de la lectura crítica. La fundamentación teórica y conceptual de la investigación es la didáctica crítico-constructiva, la cual surge de la incorporación de los

1 Artículo de investigación.

2 Maestría en educación - Universidad Católica de Oriente, Especialización en pedagogía y didáctica - Universidad Católica de Oriente, Licenciatura en filosofía y educación religiosa - Universidad Católica de Oriente. williamorozco@baltazarsalazar.edu.co

3 Licenciado en Filosofía y Letras Universidad de Caldas, Magister en Educación Universidad Católica de Oriente, Candidato a Doctor en Pedagogía UCO. zulualeph@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

principios de la pedagogía crítica a la reflexión sobre la enseñanza en busca de la emancipación y transformación social a partir de la autodeterminación de los sujetos. Los resultados muestran que la finalidad de la enseñanza de la lectura crítica en la institución educativa requiere ser centrada en el desarrollo de capacidades que les permitan a los estudiantes conocer su contexto para reconocer oportunidades de transformación, para generar conciencia de sí y poner en cuestión la posibilidad de formar lectores crítico-constructivos.

Palabras clave: lectura crítica, pedagogía crítica, didáctica crítico-constructiva, emancipación, conciencia de sí.

Abstract

The difficulties that students have in reading critically is a problem that worries educational institutions. This makes the teaching of critical reading and its purpose a fundamental aspect in the training process of students. This article presents the results of a research that seeks to understand the meaning of the teaching of critical reading in the secondary education of the Baltazar

Salazar educational institution. To account for the research process in the search for meaningful meaning of the pedagogical activity, a methodological orientation is generated from the socio-critical paradigm, with a qualitative approach and an inductive method, which would allow consolidating strategies for deepening the teaching of critical reading. The theoretical and conceptual foundation of the research is critical-constructive didactics, which arises from the incorporation of the principles of critical pedagogy to the reflection on teaching in search of emancipation and social transformation based on the self-determination of the subjects. The results show that the purpose of teaching critical reading in the educational institution needs to be focused on the development of capacities that allow students to know their context in order to recognize opportunities for transformation, to generate self-awareness and to question the possibility of forming critical-constructive readers.

Keywords: critical reading, critical pedagogy, critical-constructive didactics, emancipation, self-awareness.

Introducción

De acuerdo con las evidencias de los procesos evaluativos implementados desde comienzos del presente siglo, la competencia en lectura crítica se ha convertido en un asunto de notorio interés en el ámbito educativo del país, dado que existe una preocupación generalizada por los bajos niveles de comprensión y argumentación que muestran los estudiantes a la hora de abordar un texto, situación que se hace notoria en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Un primer acercamiento al proceso investigativo muestra que el desarrollo de la lectura crítica no se reduce a un uso técnico e instrumental, es decir, concebir su desarrollo en términos de los resultados de pruebas externas. Más allá de esto, un buen nivel de lectura crítica influye directamente en la formación de sujetos críticos, autónomos y libres; en otras palabras, como sujetos emancipados.

El presente artículo de investigación busca comprender el sentido de la enseñanza de la lectura crítica en la educación media de la I.E. Baltazar Salazar. A partir de la identificación del nivel de lectura crítica de los estudiantes de la media y la caracterización de su enseñanza, surgen algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la lectura crítica para la emancipación de los sujetos y la transformación social.

La fundamentación teórica de la investigación gira en torno a llenar de significado las categorías iniciales “lectura crítica”, “didáctica crítica” y “emancipación”, para leer el contexto a partir de referencias teóricas y tener la oportunidad de contrastarlas con las dinámicas sociales, con el fin de comprender el sentido emancipador de la enseñanza de la lectura crítica desde las categorías emergentes en la investigación.

Para abordar la categoría de lectura crítica, se toma como uno de los referentes a Cassany (2003), quien la define como un tipo de lectura avanzada y exigente que requiere una serie de conocimientos previos, tales como la decodificación del texto, la identificación del tipo de texto, su estructura, la tesis o intención del autor y el significado de las palabras, entre otros. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021), se trata de una competencia genérica que se adquiere mediante el tránsito a través de tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Por otro lado, se toman aportes de Freire (2008), quien asume la lectura como un ejercicio político y transformador, y de Zuleta (2017), para quien esta es un trabajo arduo de interpretación, en el sentido de esfuerzo apasionado y comprometido por develar el código del texto.

En cuanto a la categoría de didáctica crítica, se toma como referente principal a Wolfgang Klafki y su teoría crítico-constructiva. Klafki hace parte del grupo de pedagogos y estudiosos que, en los años 60 y principios de los 70, empiezan a pensar la pedagogía en relación con los problemas sociales y su papel emancipador. Con la incorporación de las tesis de la teoría crítica de la sociedad (Escuela de Frankfurt) a la reflexión sobre educación, surge en Alemania la teoría crítica de la educación y, posteriormente, se extiende a otras latitudes de Europa y Latinoamérica, dando forma a lo que se conoce como pedagogía crítica o, más propiamente, “las pedagogías críticas” (Muñoz Gaviria, 2018).

El concepto de *emancipación* es clave en la didáctica crítico-constructiva de Klafki y constituye la tercera categoría inicial. Desde una perspectiva crítica, el fin de la educación y, por ende, de la enseñanza es formar para la emancipación, que no es otra cosa que la búsqueda constante de la liberación y transformación de cualquier forma de reificación. Siguiendo a Muñoz y Runge (2021), la “emancipación podría entenderse como la búsqueda continua que el sujeto hace en torno a procesos de liberación, en los cuales viejas formas de vida fosilizadas pasan a ser objeto y tema de reflexión, crítica, intervención y transformación” (p. 260).

La propuesta de Klafki (1986) apunta al desarrollo, en los niños, niñas y adolescentes, de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad. Es una apuesta por prácticas educativas que potencien el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, de tal forma que los estudiantes tomen decisiones libres basadas en principios democráticos, en la responsabilidad con el otro y en la transformación social.

Metodología

Esta investigación se ubica en el paradigma sociocrítico, puesto que aborda un fenómeno social en el ámbito educativo desde una perspectiva crítica. Dicho paradigma ha tenido diversos desarrollos y aplicaciones en diferentes campos del conocimiento; sin embargo, el énfasis en la emancipación del hombre y la transformación social es común en todas sus variantes (Colunga *et al.*, 2013).

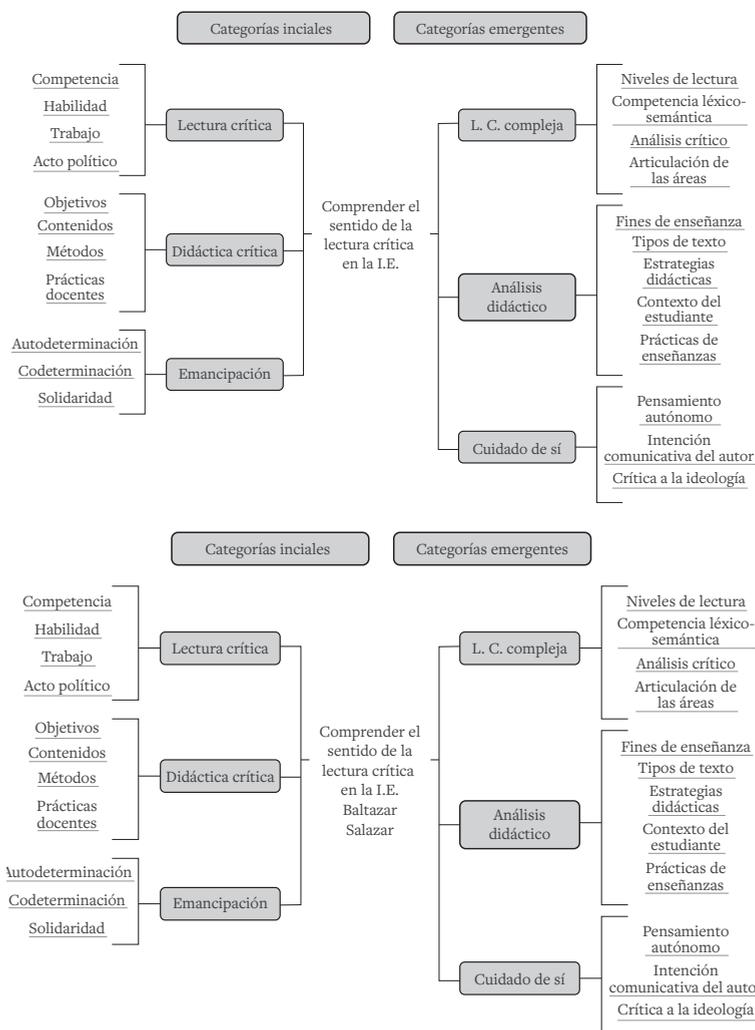
El presente trabajo adopta el enfoque cualitativo, ya que “busca estudiar de manera científica los imaginarios, las representaciones, las culturas y subculturas humanas. En una palabra, todo aquello que guarda relación con el universo social y el mundo representacional del ser humano” (Katayama Omura, 2014, p. 17).

El método utilizado es el inductivo, desde un proceso hermenéutico, dada la pertinencia y coherencia con el objetivo general: comprender el sentido de la lectura crítica en la educación media de la institución Baltazar Salazar. A diferencia de las ciencias empíricas, que tiene como objetivo la explicación de los fenómenos que estudian, la hermenéutica busca comprender una amplia gama de problemas que involucran al ser humano en sus múltiples relaciones (consigo mismo, con el otro, con el mundo), desde la reflexión particular de experiencia personal que se extiende a la construcción conceptual general y viceversa. La hermenéutica es el arte de la interpretación, que consiste en develar la verdad y el sentido de un determinado fenómeno (Gadamer, 1999).

Las técnicas empleadas para recolectar la información en este proyecto de investigación fueron el análisis documental, el árbol de problemas y el cuestionario de preguntas abiertas. El cuestionario de preguntas abiertas se aplicó a 21 estudiantes de los grados 10° y 11° con desempeños académicos altos y bajos. Una vez transcritos y registrados los datos en una ficha de contenido, se procedió a la codificación abierta, axial y selectiva en una matriz de análisis. En la codificación selectiva se tomó la agrupación realizada en la codificación axial y, de acuerdo con los grupos de fragmentos que tienen relación, se nombraron las categorías centrales emergentes (Figura 1).

Después de la codificación abierta, axial y selectiva, se realizó el proceso de triangulación, en el cual interactuaron la voz de los participantes (fragmentos significativos), la teoría y las interpretaciones del investigador. Para esto se utilizó también una matriz de análisis.

Figura 1
Categorías iniciales y emergentes



Resultados y discusión

Lectura crítica como competencia compleja

La categoría emergente “lectura crítica”, como competencia compleja, se configura mediante los siguientes conceptos clave, que fundamentan y enriquecen su significado: niveles de lectura, articulación de las áreas, competencia léxico-semántica y análisis crítico.

Para los docentes de la media de la institución educativa, la lectura crítica es una competencia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un estudiante que adquiere la competencia de lectura crítica tendrá la capacidad de abordar diferentes tipos de texto de una manera crítica, aunque no sea un experto en el tema sobre el que lee. En este sentido, uno de los docentes dice:

Si [un estudiante] aprende a leer críticamente, puede aprender cualquier contenido que usted no alcanzó a darle, por él solo, si aprende a leer y escribir correctamente, porque nosotros no vimos todos los temas en el colegio ni nos los enseñaron todos, pero nos enseñaron las competencias para todos poder investigar y acudir a los textos, extraer información y realizar las interpretaciones y análisis que necesitemos. (TA, D1, P32)

Teniendo en cuenta la relevancia de esta competencia, la lectura crítica no es responsabilidad de un área específica. Precisamente, una de las preocupaciones que manifiestan los docentes es que no hay un trabajo articulado entre las diferentes áreas con respecto a la lectura crítica. Así lo expresa uno de ellos:

Es una competencia genérica y digamos que, en las estrategias de solución de problemas, y es cómo podemos trabajarla todos, y es que la lectura es transversal a todas las áreas y la escritura también. El tema de la lectura es muy importante, es transversal a todas las áreas. El problema es que, históricamente, le han dejado eso a Lengua Castellana. (TA, D2, P28)

La enseñanza de las distintas áreas involucra, directa o indirectamente, la lectura; por esta razón, el trabajo articulado es un factor clave para mejorar los desempeños de los estudiantes en el nivel crítico de lectura.

Asumir la lectura crítica como una competencia genérica trasciende la capacidad de entender un texto: implica dotar al estudiante con los recursos necesarios para desenvolverse adecuadamente en la vida (ICFES, 2021).

Es necesario entender el desarrollo de la competencia en lectura crítica como un proceso que requiere de unos niveles previos de comprensión. Cassany (2003) dice al respecto:

Cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podemos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (p. 120)

Esto lo entienden bien los docentes de la media de la institución educativa que ven en la lectura crítica un proceso ascendente que va desde el nivel literal, que puede ser considerado como la “parte superficial” del texto, pero no por eso menos importante (Cassany, 2003), pasando por el nivel inferencial, hasta llegar a un nivel superior, que corresponde al nivel propiamente crítico. Frente a esto, uno de los docentes dice: “Cuando se lee críticamente, hay que leer detrás de las líneas; es ir más allá. Leer críticamente requiere, pues, haber pasado por ciertos niveles la lectura” (TA, D2, P2). De esta manera, un buen proceso en los niveles inferiores de formación contribuye significativamente en el desarrollo de las competencias lectoras en los grados superiores.

Entre las dificultades que los docentes observan en los estudiantes al abordar un texto, algunas tienen que ver con el vocabulario. Un docente dice que en sus prácticas identifica “dificultades en los procesos de lectura, como el desconocimiento de palabras: no las conocen y ellos, aun así, pasan de manera arbitraria por encima, y ¿qué entendió?, ¿usted sabe qué significa esa palabra?” (TA, D3, P24). Los estudiantes opinan de modo similar frente a las dificultades en la lectura: “los términos desconocidos o complejidad conceptual, ya que bien puedo entender el tema, pero el contexto no, debido a los diferentes conceptos y definiciones” (CA, E14, P4).

El desarrollo de la competencia léxico-semántica, esto es, conocer una palabra, “su significado, su estructura y saber usarla” (Lahuerta y Pujol, 1996, p. 121), es un elemento esencial en los procesos de lectura, especialmente en el nivel literal. La base para una adecuada comprensión de un texto está ligada al conocimiento de las palabras (significado y lugar en el texto) y al entendimiento de los contenidos explícitos que lo componen.

La comprensión y el análisis, entre otros factores, configuran el nivel inferencial de la competencia. En este nivel, el estudiante “comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” (ICFES, 2021, p. 41). Para ascender al nivel de lectura crítica, el estudiante requiere haber pasado por comprender el texto y analizar las partes que lo componen, para luego realizar una síntesis global que dé cuenta de su sentido. Desde el punto de vista de un docente de la institución educativa, los estudiantes, al hacer una consulta, por ejemplo, asumen la información tal como se les presenta, sin hacer un análisis previo o comprenderla, pues ellos

consideran una verdad que no pasa por el filtro de la razón, si es verdad o no es verdad. Es que los chicos en el colegio pasan que hacen muchas consultas de internet y las traen y las dan como verdad absoluta y “eso fue lo que encontré”. Bueno, “¿en qué fuente?”, “¿de dónde sacó esa información?”, y empieza uno a cuestionar. Entonces, como que se les empieza a correr el velo que trae la información. (T, D3, P18)

Comprender un texto críticamente requiere una postura activa y un esfuerzo intencionado y diligente. No es un regalo, sino más bien una conquista, un diálogo que parte de la lectura del mundo particular del lector, con el autor, el texto y el conocimiento (Freire, 2008).

De hecho, se puede tener un buen nivel de lectura, comprender el texto y, aun así, ser un “analfabeto crítico”. La escuela debe trascender de la “alfabetización académica” hacia una “alfabetización crítica” e incorporar elementos tendientes a desarrollar la capacidad de cuestionar la realidad y asumir una postura sobre el estado de las cosas (Rondón Herrera, 2014).

La dificultad en el nivel crítico se ve reflejada en los resultados en las pruebas externas (Saber, Evaluar para Avanzar) y en simulacros internos.

En el año 2022, de los 44 estudiantes que presentaron la prueba Saber 11, solo el 12 % alcanzó el cuarto nivel (el nivel de desempeño más alto), por debajo del promedio nacional, la entidad territorial y colegios privados (ICFES, 2022). Cabe notar que, a nivel interno, se realizó un simulacro en el primer semestre de 2023, aplicado por

la Universidad de Antioquía, en el cual, si bien mostraron una leve mejora frente a otras instituciones del sector público de la misma entidad territorial, los resultados en cuanto al nivel de desempeño fueron similares.

En la prueba Evaluar para Avanzar aplicada por el ICFES en el primer semestre de 2023, la cual evalúa la lectura crítica en los grados 10° (45 estudiantes) y 11° (34 estudiantes), también se evidenciaron dificultades.

En el grado 10° el porcentaje de respuestas incorrectas, en relación con los aprendizajes evaluados, es el siguiente: (a) identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto: 62 %; (b) comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global: 62 %, y (c) reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido: 49.7 %. En el grado 11° el porcentaje de respuestas incorrectas, en relación con los aprendizajes evaluados, es el siguiente: (a) identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto: 25 %; (b) comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global: 42 %, y (c) reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido: 55 %.

Dichas pruebas tienen sus limitaciones, pues no tienen en cuenta el proceso sino el resultado (ICFES, 2021). No obstante, es necesario recordar que la prueba no evalúa el conocimiento enciclopédico del estudiante, sino su “capacidad” o “habilidad” para enfrentar un texto.

Análisis didáctico

Los conceptos relevantes que dan forma a esta categoría son los siguientes: los fines de la enseñanza, los tipos de texto, las estrategias didácticas, el contexto de los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

El análisis didáctico representa un elemento clave en la comprensión del objeto de investigación, en cuanto que responde al cómo se concretan en el aula los procesos de enseñanza. Analizar el modo en que se realiza la planeación didáctica permite vislumbrar cuál es el objetivo de la enseñanza de la lectura crítica en la institución, es decir, qué se quiere lograr con ella.

El análisis didáctico, desde la perspectiva de Klafki, “se entiende como la interpretación y estructuración didácticas con miras a una planeación de la enseñanza” (Paredes Oviedo, 2017, p. 36). El propósito es propiciar la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad mediante las prácticas didácticas.

Klafki establece una primacía de los fines sobre las demás partes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La determinación de los fines debe responder críticamente a las representaciones sociales y a las necesidades e intereses de los niños, adolescentes y jóvenes. El eje orientador de la enseñanza es la emancipación; de allí que dichos fines no sean una imposición, pues esto iría en contravía de las posturas críticas. Al respecto, Klafki (1986) dice lo siguiente:

De los principios de autodeterminación, codeterminación y solidaridad se sigue que tales fines pedagógicos no deben ser imposiciones dogmáticas ni

meras aceptaciones de tradiciones no probadas, sino que (en interés de las posibilidades de vida y de crecimiento actuales y futuras del educando) han de justificarse pedagógicamente, determinarse en mayor grado y mantenerse abiertas a la crítica y al cambio. (p. 63)

Desde una postura emancipatoria, la crítica se extiende al sistema educativo, tarea que resulta difícil debido a la estructura del sistema educativo en Colombia, la cual influye enormemente en la manera como los docentes planean sus clases. Al respecto, un docente dice:

El problema es que siempre estamos pensando en el sistema. El sistema es lo que nos dice el MEN a través de las diferentes directrices: “es que no vamos a poder cumplir nuestro plan de estudios”, “no voy a poder cumplir con la planeación para el periodo”. Y resulta que hay temas, como estos, que son fundamentales; es que un estudiante necesita leer y escribir en toda la adultez y hacerlo bien. (TA, D2, P30)

Desafortunadamente, la importancia que muchas instituciones educativas atribuyen a la prueba ha trascendido a tal punto que la formación de los estudiantes gira en torno a la obtención de buenos resultados. El mismo ICFES (2021) advierte sobre esto:

Es pertinente, entonces, resaltar que esta prueba no busca que se forme a los estudiantes para responderla. Esto quiere decir que no es necesario entrenar a los estudiantes para responder a este tipo de preguntas, sino que las buenas prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela, así como una educación de calidad, deben llevar a obtener buenos resultados, y no al revés. (p. 45)

Esto resulta contradictorio, pues el sistema educativo colombiano mide la calidad de las instituciones educativas prácticamente en términos del resultado de las pruebas. La presión del sistema influye en que los docentes de la institución educativa dejen a un lado el propósito formativo de la enseñanza de la lectura crítica por intereses más instrumentales.

No es de extrañar que los estudiantes perciban la enseñanza en la escuela como algo irrelevante para sus vidas. Al respecto, uno de ellos afirma:

Uno entiende que está dentro de una institución y que, muchas veces, solo es con el fin de hacer una actividad, pero también deberían de enfocarse en el aprovechamiento que, como estudiante, le puede dar a ese texto para su vida en general, cosas de más aprendizaje y reflexión que nos ayuden a mejorar nuestra vida diaria. (CA, E11, P2)

Una postura crítica y constructiva de la enseñanza exige una reflexión profunda sobre la pregunta por el “qué” enseñar. Autores como Klafki enfatizan no solo la pertinencia de los contenidos o los temas, sino que además les atribuyen un papel central en la enseñanza y la formación (Roith, 2015), de forma diferente a la enseñanza basada en competencias, donde estos ocupan un lugar secundario. En la didáctica crítico-constructiva los contenidos, incluso, tienen preeminencia sobre los métodos y las estrategias, siendo la selección de los mismos una de las tareas más relevantes de la planeación didáctica.

En relación con la lectura crítica, el abordaje de los contenidos se realiza especialmente a través del trabajo con los textos. En este sentido, la selección de los textos debe efectuarse de tal forma que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y su emancipación.

Los docentes de la institución utilizan varios tipos de texto: argumentativos, narrativos, expositivos y literarios, de acuerdo con las particularidades de cada asignatura. No obstante, algunos estudiantes perciben que los textos no son pensados para ellos; consideran que, en ocasiones, son bastante extensos y complejos, utilizan un lenguaje técnico y están descontextualizados de la realidad de los jóvenes y adolescentes, como expresa una de las estudiantes:

En mi consideración, los textos que se exponen en las áreas institucionales no son los más favorables, teniendo en cuenta la evolución de las nuevas generaciones y el enfoque con el que ven la sociedad actual. Es difícil sentir interés hacia lecturas escolares que hablan, en su mayoría, de sucesos muy antiguos y arcaicos. (CA, E8, P2)

Sumado a esto, no hay una participación activa de los estudiantes en la elección de los textos: “La verdad, me gustaría [...] que los docentes llevaran a la clase más lecturas, aunque, para ser sincero, creo que en muy pocas ocasiones he tenido la oportunidad de proponer o elegir un texto de mi interés” (CA, E5, P6).

En el análisis didáctico de Klafki se establecen unos criterios que podrían ayudar al docente en la elección de los contenidos, teniendo en cuenta los fines emancipatorios. Algunas preguntas que ayudan a este propósito son las siguientes: ¿qué necesita aprender el estudiante para desarrollar su capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad?, ¿qué contenidos son relevantes para los intereses y el contexto del estudiante?, ¿responden los contenidos a sus expectativas presentes y futuras? (Klafki, 1986, p. 66).

Cuando se habla de la primacía de los “fines u objetivos pedagógicos” y los contenidos, en ningún caso se quiere indicar una subvaloración del método. La relación entre estos no es jerárquica sino de orden lógico: para establecer los métodos, es necesario partir de unas decisiones previas sobre contenidos y fines (Klafki, 1991).

Para la didáctica crítico-constructiva, “el método de enseñanza es *el conjunto de formas de organización y de realización de la enseñanza y aprendizaje dirigidas a los fines de que se trate*” (Klafki, 1986, p. 74). A partir de esta definición, se puede reconocer el carácter dialógico de la relación enseña-aprendizaje. El método es asunto no solo del profesor, sino también de los educandos, y la manera en que aprenden, es decir, los métodos, no son simplemente el repertorio de estrategias del docente que utiliza magistralmente en la enseñanza; por el contrario, son el resultado del análisis y la autocrítica de las propias prácticas educativas, con intención de descubrir las formas más adecuadas de enseñar, en coherencia con “los estilos de aprendizaje” de los estudiantes.

Estos reconocen que se han hecho esfuerzos para fortalecer la lectura crítica en la institución, pero también opinan que estos no son suficientes. Dice uno de ellos: “En muchas ocasiones, los docentes no se enfocan en mejorar esos aspectos, dejándolos pasar con el tiempo, y esto genera un daño significativo a la hora de enfrentarnos a

grandes textos” (CA, E3, P5). Otro comenta: “Lo básico y un poco de corrección de las evaluaciones para saber cuáles eran los errores” (CA, E2, P5).

Esto significa que no existe una adecuada reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, especialmente sobre el método, dado que se implementan acciones, pero estas no son eficaces y no atienden las dificultades específicas que tienen los estudiantes.

En el análisis didáctico, un factor esencial que se debe tener en cuenta es el contexto de los estudiantes. El efecto que este tiene sobre el aprendizaje es evidente; lo que aprenden y cómo lo aprenden está mediado por su entorno sociocultural (Vygotsky, 1995, p. 44).

Para la pedagogía crítica, el hombre debe ser pensado en contexto, pues es en el entorno del individuo donde se generan las condiciones que reprimen o potencian su libertad; de allí que sea imperativa una lectura crítica del contexto (Muñoz Gaviria, 2018). Esta actitud crítica frente a la realidad personal y social es condición de posibilidad para la transformación del contexto.

Tener en cuenta el contexto de la institución educativa es primordial en la planeación didáctica. La escasa formación de los padres y los pocos hábitos de lectura que desarrollan con sus hijos son factores decisivos en el aprendizaje de la lectura crítica. Los estudiantes carecen de un referente en la familia que influya en el fortalecimiento de la lectura. A propósito, un docente opina lo siguiente:

Lo otro que encuentra uno es el bajo nivel de escolaridad de los padres en el contexto donde estamos, y eso influye, en cierta manera, en esa motivación de los estudiantes —¿de acuerdo?—, en el acompañamiento que hacen los padres a los chicos. (T, D2, P8)

Actualmente, una de las cosas de las que más se quejan los docentes es la falta de interés de los estudiantes: “Cuando se abordan al menos la lectura y el tema de la literatura, los estudiantes expresan abiertamente que no les gusta leer, no les llama la atención, no les apasiona, les da pereza, les da sueño, hay apatía” (TA, D2, P7). En este mismo sentido, un estudiante afirma:

Personalmente, la pereza y la falta de concentración: no soy una persona muy hábil para concentrarme en medio de una lectura y no es mi pasión; generalmente, cuando leo textos muy largos, lo hago porque es un deber o porque hay un trabajo y una nota detrás de esto. (CA, E1, P4)

La planeación de la enseñanza exige la reflexión continua y profunda sobre las prácticas docentes para identificar sus fortalezas y debilidades y tomar decisiones pertinentes al respecto; en otras palabras, es hacer conciencia de los problemas propios del aula y plantear soluciones mediante la investigación y el diálogo entre teoría y práctica, que haga posible “una praxis diferente, de una escuela más humana y democrática y de la enseñanza correspondiente, así como nuevas formas de cooperación entre la ‘praxis’ y la ‘teoría’” (Klafki, 1986, p. 42).

Cuando no se hace una adecuada reflexión sobre las prácticas de enseñanza, se propicia la desarticulación entre las prácticas docentes, las exigencias sociales

y los intereses de los estudiantes. Esto quiere decir que la planeación didáctica no responderá a las necesidades concretas de los estudiantes para su desarrollo individual y social.

Conciencia de sí

La categoría emergente “conciencia de sí” se relaciona con el objeto de investigación en la medida en que perfila como ideal formativo de la enseñanza de la lectura crítica la emancipación de los estudiantes. La conciencia de sí corresponde a la capacidad de valerse de la propia razón para decidir libremente la forma de ser y estar en el mundo. Esta categoría es relevante para la investigación porque pone en tensión lo que pretende el sistema, el propósito de la enseñanza de la lectura crítica en la institución, y la formación de sujetos críticos y autónomos.

Esta categoría se configura a través de la interacción de varios elementos, tales como el pensamiento autónomo, la intención comunicativa de los autores y la crítica a la ideología.

El análisis de la información evidencia cierta aproximación teórica por parte de los docentes con respecto a la finalidad de la lectura crítica y las capacidades que pretende desarrollar. Existe un reconocimiento, por ejemplo, del pensamiento autónomo y crítico como una característica distintiva del lector crítico: “En definitiva, cuando un lector lee críticamente, es capaz de proponer una posición —cierto—, asumir una posición frente al texto y ponerla en consideración frente a los demás” (TA, D2, P2).

La percepción de los estudiantes muestra una incoherencia entre lo que debería ser la enseñanza de la lectura crítica y las prácticas concretas de enseñanza. Una de las estudiantes encuestadas afirma lo siguiente:

Muchos [docentes] solo se preocupan por el hecho de saber cuál es el tema del libro y ya; no hay un más allá, una actividad que aporte. En muchos casos, los estudiantes son obligados a elegir un libro, leerlo y aprender para responder preguntas, lo que te dará una nota, y no creo que sea correcto. Solo te enseñan a memorizar cuantas hojas sean posibles y repetirlas sin ningún sentido o reflexión de esas páginas. (CA, E11, P5)

Una educación que promueva la autonomía y la conciencia de sí requiere pensar en alternativas que trasciendan prácticas de enseñanza tradicionalistas desconectadas de la realidad de los estudiantes. En este orden de ideas, la didáctica crítico-constructiva de Klafki proporciona un horizonte teórico, metodológico y teleológico para planear la enseñanza desde la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad. También implica la crítica a la ideología, que, en el caso específico del interés investigativo de este artículo, se puede extender a la crítica de las intencionalidades e intereses ocultos, hegemónicos o no, que subyacen en el sistema educativo y en los contenidos que se enseñan. Por eso, la propuesta de Klafki (1986)

pretende capacitar a todos los niños y jóvenes, así como a todos los adultos, para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las

dimensiones de la vida, y al mismo tiempo toma en cuenta que la realidad de las instituciones educativas no corresponde a menudo al mencionado objetivo, por lo que los necesarios procesos de cambio dirigidos a una reforma permanente sólo pueden impulsarse con un esfuerzo de democratización de toda la sociedad en el que habrá de afrontar fuertes resistencias y contracorrientes sociopolíticas. (p. 42)

La autodeterminación, como su nombre lo indica, es la capacidad de elegir libremente la forma de ser y estar en el mundo; significa no ser determinado por ideologías o poderes hegemónicos; implica ser consciente de los intereses o motivaciones de los sistemas dominantes y, de esta manera, evitar ser moldeado o manipulado por ellos. Al respecto, Klafki (1990) plantea

la autodeterminación racional, la cual presupone o incluye la emancipación frente al dominio ajeno; como capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias. Por esto, principalmente la *autoactividad* es la forma central de ejecución de todo el proceso educativo. (p. 109)

La codeterminación y la solidaridad resaltan el aspecto social de la emancipación, pues una propuesta crítica como la de Klafki implica ser también conscientes de la situación del otro y de la necesidad de la cooperación mutua para lograr una verdadera transformación social. El desarrollo de la conciencia de sí es condición de posibilidad para el desarrollo de una conciencia social que asuma una posición crítica frente al estado de las cosas, con la firme convicción de que la realidad es transformable, que se puede pensar en formas mejores de ser o estar en el mundo, no solo para sí mismo, sino también para los demás.

La finalidad de la enseñanza de la lectura crítica desde una didáctica crítica concibe la planeación didáctica en términos del desarrollo de la autonomía, la libertad y la responsabilidad con el otro. El aprendizaje de ciertos contenidos y los buenos resultados en las pruebas externas constituyen fines secundarios, ante los cuales un estudiante que desarrolle la conciencia de sí tendrá más herramientas para afrontarlos.

Conclusiones y recomendaciones

La enseñanza de la lectura crítica resulta fundamental para la formación en la autonomía y la emancipación. Alcanzar estos fines formativos constituye una tarea difícil si se piensa únicamente la lectura crítica en términos de competencias y de los resultados de las pruebas nacionales.

Los resultados de la investigación muestran que el enfoque principal de la enseñanza de la lectura crítica en la Institución Educativa Baltazar Salazar apunta al desarrollo de competencias y a la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas y no tanto al desarrollo de la capacidad de emancipación y la conciencia de sí.

En cuanto al nivel de lectura crítica, los estudiantes presentan dificultades no solo en el nivel crítico sino en los demás niveles de lectura (literal e inferencial), siendo el nivel crítico en el que más dificultades presentan.

Esto sugiere que las acciones y estrategias implementadas por la institución no han sido eficaces para mejorar el desempeño de los estudiantes en lectura crítica. De este modo, se hace necesaria una adecuada autoevaluación frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La comprensión del sentido de la enseñanza de la lectura crítica en la institución hace posible realizar, desde la didáctica crítico-constructiva, algunas reflexiones que ayuden a pensar la enseñanza de la lectura crítica en términos de la formación de lectores críticos, autónomos y libres.

La finalidad de la didáctica con un énfasis crítico es ubicar la emancipación en el centro de los procesos de enseñanza y, a partir de allí, organizar los demás elementos de la planeación, entre ellos los objetivos, los contenidos, los métodos y las competencias.

Referencias

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Colunga Santos, S., García Ruiz, J. y Blanco Colunga, C. J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Transformación*, 9(1), 14-23.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Trad. S. Mastrangelo, 18ª ed.). Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (Trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito, 8ª ed.). Ediciones Sígueme.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro*. Dirección de Evaluación, ICFES. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1252696/31+Mayo_Marco+de+referencia+-+M%C3%B3dulo+Lectura+Crítica+Saber+11+TyT+Pro++2021.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). Reporte de resultados por aplicación del Examen Saber 11º para establecimientos educativos.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023). *Guía de orientación grado 11.º: Lectura crítica*. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/25908223/Guia_PC-LecturaCritica-11-2.pdf
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, (280), 37-79.

- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 105-127.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En C. Segoviano (Coord.), *La enseñanza del léxico como lengua extranjera: Homenaje a Anton e Inge Bemmerlein* (pp. 117-129). Iberoamericana Vervuert.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2018). Corrientes pedagógicas críticas: propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kénoxis*, 6(11), 46-67. <https://doi.org/10.47286/23461209.141>
- Muñoz Gaviria, D. A. y Runge Peña, A. K. (2021). La perspectiva epistemológica socio-crítica en la ciencia crítica de la educación: La educación como transformación y la formación como emancipación. *Revista Kavilando*, 13(2), 253-264.
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>
- Roith, C. (2015). Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki: de la *Geisteswissenschaftliche pädagogik* a la teoría crítico-constructiva de la educación. *Con-Ciencia Social*, (19), 159-166.
- Rondón Herrera, G. M. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En R. M. Páez Martínez y G. M. Rondón Herrera (Eds.), *La lectura crítica: Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-44). Universidad de La Salle.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Trad. M. M. Rotger). Ediciones Fausto.
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ministerio de Cultura - Biblioteca Nacional de Colombia.



La gamificación como estrategia de fortalecimiento del aprendizaje significativo de la geometría en los estudiantes de séptimo grado de las instituciones educativas Nuevo Futuro y CASD de la ciudad de Medellín¹

Gamification as a Strategy to Strengthen Meaningful Learning of Geometry in Seventh Grade Students of the Nuevo Futuro and CASD Educational Institutions of the City of Medellín

Autores:

Sebastián Agudelo Giraldo²
<https://orcid.org/0009-0003-9649-7946>
Brahyan Echeverry Gómez³
<https://orcid.org/0009-0006-9487-8317>

Recibido: 11/07/2024

Aprobado: 15/07/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1697

Resumen

En el dinámico escenario de las clases de geometría, los docentes se enfrentan al desafío no solo de transmitir conocimientos, sino de asegurar que los estudiantes adquieran una comprensión profunda y duradera. La aplicación de estrategias didácticas, como los juegos, es comúnmente empleada para alcanzar este objetivo. Sin embargo, surge la interrogante de cómo transformar el juego en una herramienta formativa sin que pierda su esencia lúdica. Este escrito surge como respuesta a preguntas cruciales: ¿es posible trascender el aprendizaje mecanicista y temporal en las clases de geometría?, ¿cómo garantizar que la gamificación no opaque el papel fundamental de la formación académica? En

¹ Resultado de Investigación

² Ingeniería Mecánica (Universidad de Antioquia), Maestría en Educación (Universidad Católica del Oriente). sebastiancefeg@gmail.com

³ Licenciatura en Matemáticas e Informática (Universidad Cooperativa de Colombia), Maestría en Educación (Universidad Católica del Oriente). brahyanecheverry@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

este contexto, el objetivo principal es identificar el aprendizaje significativo y explorar su potencial para evolucionar más allá de límites tradicionales. La investigación se centra en examinar si el aprendizaje significativo puede cultivarse y fomentarse a través de estrategias de gamificación en el aula de geometría para estudiantes de séptimo grado. Las instituciones educativas CASD y Nuevo Futuro, en Medellín, sirven como escenario para este estudio. La metodología empleada incluye entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales, adoptando un enfoque cualitativo para capturar las experiencias y percepciones de los estudiantes. El método de investigación-acción guía el proceso, con el propósito último de entender cómo la gamificación puede potenciar el aprendizaje significativo. El análisis de datos se realiza con miras a identificar patrones emergentes y evaluar el impacto de la gamificación en la enseñanza de la geometría.

Palabras clave: aprendizaje significativo, gamificación, geometría, didáctica de la geometría, enseñanza.

Abstract

In the dynamic scenario of geometry classes, teachers face the challenge of not only imparting knowledge but also ensuring that students gain a deep and lasting understanding. The use of

didactic strategies, such as games, is commonly employed to achieve this goal. However, the question arises of how to transform the game into a formative tool without losing its playful essence. This writing emerges in response to crucial questions: Is it possible to transcend mechanistic and temporary learning in geometry classes? How to ensure that gamification does not overshadow the fundamental role of academic formation? In this context, the main objective is to identify meaningful learning and explore its potential to evolve beyond traditional boundaries. The research focuses on examining whether meaningful learning can be nurtured and promoted through gamification strategies in the geometry classroom for seventh- grade students. CASD and Nuevo Futuro Educational Institutions in Medellin serve as the setting for this study. The methodology includes semi-structured interviews, participant observation, and focus groups, adopting a qualitative approach to capture the experiences and perceptions of students. The action research method guides the process, with the ultimate purpose of understanding how gamification can enhance meaningful learning. Data analysis aims to identify emerging patterns and assess the impact of gamification on geometry teaching.

Keywords: meaningful learning, gamification, geometry, geometry didactics, teaching.

Introducción

Para abordar el aprendizaje significativo crítico, resulta imperativo dirigir nuestra atención hacia la enseñanza, el contexto socioeducativo y las metodologías didácticas. En este sentido, nos proponemos identificar las relaciones causales presentes en la observación del sujeto y en las experiencias que delinear el proceso de aprendizaje significativo de la geometría descriptiva, específicamente con estudiantes de séptimo grado pertenecientes a las instituciones educativas Nuevo Futuro y CASD en la ciudad de Medellín.

La recolección de información se torna esencial en este contexto. Buscamos precisar datos sobre los fenómenos a los que se puede acceder en la práctica cotidiana, tanto dentro como fuera de la institución. Dado este enfoque, surge la reflexión sobre la resistencia a cambios estructurales en el ámbito educativo, como señala Cajiao (2005), quien expresa que existe una pereza burocrática y social para enfrentar transformaciones, destacando las diferencias en los hábitos de conocimiento y sus fuentes de acceso a la información en los sistemas educativos actuales.

Resulta relevante, en este contexto, observar y reflexionar sobre el panorama actual de los centros educativos mencionados. Se hace hincapié en la importancia de analizar los métodos utilizados para la enseñanza de la geometría, considerando que cada elemento del currículo debe ser escudriñado para comprender su sentido y significación. En ese orden de ideas, las instituciones educativas Nuevo Futuro y CASD de Medellín tienden a reproducir una objetividad curricular que se sustenta en un mecanismo memorístico y lineal.

En este contexto, es común observar que, en las clases impartidas en estas instituciones, el tablero continúa siendo la herramienta más utilizada por los docentes, resaltando un contraste con las pantallas, los juegos y las tecnologías de la información y las comunicaciones, que brillan por su ausencia. La persistencia de esta metodología convencional y la falta de integración de recursos tecnológicos plantean un desafío para la innovación educativa en el área de la geometría.

Este análisis inicial no solo establece la base para comprender la complejidad del aprendizaje significativo crítico en las instituciones educativas Nuevo Futuro y CASD, sino que también resalta la importancia de reflexionar sobre la enseñanza de la geometría y la necesidad de adaptarse a nuevos paradigmas educativos.

Los antecedentes revisados para esta investigación arrojan luz sobre diversas estrategias y enfoques que han sido empleados para mejorar el proceso educativo. Entre ellos, se destaca el uso y aprovechamiento de contenidos multimedia (González Galeano, 2021), la intervención didáctica de la gamificación en el aula (Bautista-Rodríguez, 2016), el diseño de estrategias metodológicas activas (García Collantes, 2020) y la consideración de las características lógicas del niño en la construcción de su conocimiento (Ávila Rojas, 2019). Estos enfoques buscan superar la tradicional coerción de la enseñanza y se alinean con los principios de la educación crítica y formativa en el estudiante (Peñalver Irurzun, 2017). Además, se observa un interés

particular en fortalecer el pensamiento geométrico mediante secuencias didácticas, analizando los niveles de razonamiento inicial de los estudiantes y diseñando e implementando estrategias específicas sobre el tema (Rico Leal, 2018).

Estos antecedentes no solo enriquecen el marco teórico de la investigación, sino que también ofrecen perspectivas valiosas para abordar el desafío de mejorar la enseñanza de la geometría y promover un aprendizaje más significativo y contextualizado en las instituciones educativas analizadas. El horizonte teórico de la investigación estuvo orientado desde las siguientes categorías: aprendizaje significativo crítico, pensamiento geométrico, didáctica de la geometría y gamificación.

El aprendizaje significativo crítico en el contexto formativo resalta la enseñanza o adquisición de conocimientos a través de preguntas, en lugar de respuestas. De acuerdo con Moreira (2017), implica considerar al estudiante como perceptor/representador, en lugar de un receptor (p. 12); esto supone una relación en la que el estudiante suele desempeñar el papel de receptor de información y conceptos. Además, el objetivo fundamental del aprendizaje significativo, según Moreira (2005), es “aprender a desaprender, es aprender a distinguir entre lo relevante y lo irrelevante en el conocimiento previo y liberarse de lo irrelevante” (p. 95). Esto reconoce la importancia de los conocimientos previos del alumno, alentándolo a forjar nuevos aprendizajes de manera activa.

En sintonía con estos principios, Moreira (2005) sostiene que resulta difícil concebir una enseñanza más contraproducente para el aprendizaje significativo, y aún más para el aprendizaje crítico, que aquella donde el profesor simplemente transmite información en la pizarra, mientras los estudiantes copian, memorizan y reproducen. Este planteamiento resalta la incompatibilidad de dicho enfoque con la propuesta de la presente investigación, que busca distanciarse de la enseñanza tradicional y conductista de la geometría.

En lo que respecta al pensamiento geométrico, se parte de la premisa de Pérez (1997), que consiste en el estudio de la geometría descriptiva permitiendo la correcta definición de la representación plana de objetos tridimensionales antes o después de su existencia real. En otras palabras, la interpretación de objetos geométricos en el plano cartesiano facilita la comprensión visual del entorno físico que nos rodea, siendo una de las formas básicas de discernir los conceptos naturales de la geometría lineal, convirtiéndose, así, en un enfoque pertinente y significativo para los estudiantes. Así lo expresa Pérez (1997):

Estudiar Geometría Descriptiva es estudiar el mundo que nos rodea, es describir la forma de: tornillos; resortes; engranajes; relojes; sillas; mesas; televisores; carros; casas; urbanizaciones; carreteras; represas; planetas; galaxias; en fin, todos los objetos físicos que nos rodean pueden ser concebidos por el hombre mediante representaciones planas de los mismos. (p. 1)

De esta manera, se deduce que el mecanismo de asimilación por acercamiento fomenta un aprendizaje basado en experiencias significativas con el objeto de

estudio, lo cual se alinea con el desarrollo histórico de la geometría descriptiva. Murray-Lasso (2001) sostiene que esta rama de la geometría nos permite representar superficies tridimensionales de objetos en una superficie bidimensional. A partir de estos fundamentos, se puede inferir que la geometría no solo participa en nuestro entorno, sino que también influye intrínsecamente en nuestra vida diaria.

La categoría “didáctica de la geometría” se construyó sobre los aportes de Godino y Ruíz (2002), quienes proponen que las reglas geométricas no deben ser arbitrarias, “sino que se harán de manera que sean útiles para la descripción del mundo que nos rodea —o de mundos imaginarios—” (p. 456). Por tanto, es lícito pensar que “la actividad geométrica se ocupa de estructurar el mundo de entidades geométricas creadas y de deducir las consecuencias lógicas que se derivan de los convenios establecidos” (p. 457). Se trata de una situación donde Godino y Ruíz (2002) también señalan que, a menudo, “el estudio de la geometría elemental se centra en las formas y figuras geométricas. Sin embargo, una parte relevante de la geometría se ocupa de la posición y el movimiento en el espacio” (p. 578). Esto supone un proceso de construcción en el que el estudiante reconoce que el significado de los problemas de un contexto total no es absoluto.

En cuanto a la gamificación, Werbach y Hunter (2012) sostienen que esta implica estrategias implementadas con el propósito de transmitir contenidos o cambiar comportamientos a través de experiencias lúdicas que fomenten la motivación, la implicación y la diversión, todo esto mediante la toma de conciencia crítica y adoptando la definición de Gallego, Molina y Llorens, quienes la describen como “el ejercicio de emplear estrategias y mecánicas de juegos en contextos no jugables, con el fin de que las personas acojan ciertos comportamientos” (Ortegón Yáñez, 2016, p. 15). Es por esto que la gamificación plantea ciertas situaciones de aprendizaje a los estudiantes en cuanto a interrelaciones con ellos mismos en el mundo.

Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual, citando a Flick (2004), posibilitó “analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27). Es destacable que este enfoque, centrado en mostrar el conocimiento a través de experiencias y prácticas metodológicas, se relaciona con los criterios tradicionales que persisten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propios de un saber curricular.

Desde esta perspectiva, se logra la recolección de datos desde el punto de vista del sujeto. Durante este periodo, la investigación cualitativa se enfocó en el estudiante, resaltando su papel fundamental en el aprendizaje y adoptando una forma de hipótesis pedagógica mediante procesos de deliberación. La vinculación de esta situación con las prácticas de enseñanza implica que el proceso de enseñar

geometría a través de la gamificación se integre como parte de una secuencia continua de experiencias, percepciones y emociones de los participantes.

El método utilizado en esta investigación fue la investigación-acción, lo que implicó la exploración de las concepciones y vivencias de los estudiantes de séptimo grado en los establecimientos educativos. La investigación-acción se rige por el principio de “no queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción” (Rodríguez Sosa, 2003, p. 30). Además, se reconoce que

la acción sólo puede ser interpretada por referencia a sus finalidades, pues las acciones “...siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna”. (Álvarez Balandra y Álvarez Tenorio, 2014 p. 20)

En este contexto, se consideró el espacio de aprendizaje de los sujetos como una construcción socioeducativa en constante transformación, donde el sentido tradicional del aprendizaje y la enseñanza se vio alterado por la variación del método basado en la gamificación.

La recolección de información se llevó a cabo por medio de entrevistas abiertas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, utilizando secuencias didácticas, entendidas desde Díaz-Barriga (2013), como herramientas metodológicas que “constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 1). Participaron en dicho proceso seis estudiantes de séptimo grado, que se ofrecieron voluntariamente. Este enfoque permitió obtener información valiosa sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes en el contexto del aprendizaje de la geometría a través de la gamificación.

La entrevista semiestructurada se entiende, desde Canales Cerón (2006), como una técnica de interacción social entre el investigador y la población de interés, y fue utilizada con el propósito de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto (p. 18), en este contexto, se utilizó un cuestionario como instrumento de articulación, donde se plasmaron y listaron las preguntas que guiaron la conversación.

Además de las entrevistas, se recurrió a los grupos focales como otra técnica de recolección de datos. Para Martínez Miguélez (2004), los grupos focales facilitan la caracterización de las perspectivas de los participantes en relación con el interés de la investigación. Esta técnica se define como un método de investigación colectivista, en la cual los grupos focales permitieron recopilar información que evidenció los niveles de apropiación y actitudes resultantes con respecto a las estrategias de gamificación, considerando a los participantes como elementos activos en la investigación propuesta.

La observación participante, a su vez, tiene como objetivo “advertir los hechos como se presentan de una manera espontánea y consignarlos por escrito” (Méndez Álvarez, 1995, como se citó en Moran, 2007, párr. 17). Por otra parte, Hamui-

Sutton y Varela Ruiz (2013) expresan que la observación “es de gran utilidad para evaluar programas de enseñanza y reflexionar en lo concerniente a las relaciones en el ámbito académico” (p. 59), lo que se alinea con los objetivos de la presente investigación desarrollada en contextos académicos.

En la materialización del método, se llevó a cabo una secuencia didáctica, la cual representa el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje con un orden interno entre sí. Según Díaz-Barriga (2013), esta secuencia parte del objetivo, donde la información a la que acceda el estudiante durante el desarrollo de la secuencia sea significativa, tenga sentido y promueva un proceso de aprendizaje.

La secuencia didáctica fue desarrollada a través de la tríada compuesta por la planeación, la ejecución y la reflexión de la misma. Este enfoque permitió realizar ajustes necesarios durante el ciclo de ejecución, asegurando, así, su efectividad.

En cuanto al análisis de los datos, se llevó a cabo en tres momentos clave: la reducción, el análisis descriptivo y la interpretación. Para la reducción de los datos, se diseñaron e implementaron instrumentos basados en la matriz inicial de categorías. Posteriormente, se realizó el registro y análisis preliminar asociado al objeto de investigación y en concordancia con las categorías iniciales. La codificación y la categorización se llevaron a cabo mediante la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva, con el propósito de identificar categorías emergentes que reflejaran el objeto de investigación.

Una vez identificadas las categorías centrales emergentes, se procedió al análisis descriptivo para dotar de significado y sentido a dichas categorías, buscando que reflejaran inductivamente el objeto de investigación. En la etapa de interpretación, se estableció un diálogo con la teoría, identificando aspectos del marco teórico relacionados con las categorías centrales emergentes.

El proceso de triangulación se llevó a cabo cruzando las voces de los participantes, las interpretaciones derivadas de los análisis preliminares y la teoría identificada a partir de las categorías centrales emergentes. Este enfoque permitió dar significado y sentido a las categorías resultantes del análisis, que fueron: las metodologías activas para la enseñanza de la geometría, los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y la resignificación de la enseñanza de la geometría a través de la gamificación.

Resultados y discusión

Por medio del análisis de tres categorías centrales emergentes, se ha logrado encontrar respuestas significativas al objeto de estudio, con la intención de abordar la pregunta principal: ¿cómo la gamificación contribuye al fortalecimiento del aprendizaje significativo de la geometría en estudiantes de séptimo grado de las instituciones educativas Nuevo Futuro y CASD en la ciudad de Medellín?

El análisis de los resultados se fundamentó en la interpretación de los datos recolectados mediante las técnicas e instrumentos propuestos. El objetivo

era generar una discusión que destacara las relaciones y contribuciones de cada categoría, ofreciendo una visión integral del objeto de investigación a partir de las categorías centrales emergentes: metodologías activas para la enseñanza de la geometría, niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y resignificación de la enseñanza de la geometría a través de la gamificación.

Metodologías activas para la enseñanza de la geometría

La configuración de los procesos formativos, especialmente en el ámbito de las matemáticas, demanda la participación activa en el aula, con el objetivo de alcanzar un nivel óptimo de comprensión. Un estudiante destaca este proceso al afirmar: “uno se está divirtiendo a la vez que está desafiando el cerebro diciéndole cuántas cosas hay, los vértices de todo; entonces, si uno ya sabe que puede ganar ese juego, uno se esmera más por la clase” (E2L, 64-66). Esta apreciación se completa con lo dicho por Moreira (2005): en el proceso de aprendizaje significativo, “el nuevo conocimiento interacciona con el conocimiento previo” (p. 95).

Los estudiantes relacionan su experiencia en juegos como Call of Duty con conceptos geométricos, como el ángulo de lanzamiento de granadas, destacando propiedades mediante definiciones cualitativas y enriqueciendo su perspectiva educativa. Así lo expresan: “emmm... Call of Duty... pues es el que mejor juego y, pues, sobre todo las figuras geométricas, como cuando se lanzan las granadas, que tendría un ángulo de 360° porque la granada es redonda, y cosas así” (E2L, 17-19). Por tanto, este proceso implica comprender la relación directa entre las representaciones conscientes de los signos, conforme al aprendizaje significativo crítico; como lo expresa Moreira (2005): “lo que ‘vemos’ es producto de lo que creemos que ‘está’ en el mundo. No vemos las cosas como son, sino como nosotros somos” (p. 91).

En relación con la enseñanza de la geometría mediante la gamificación, una estudiante expresa: “pues la geometría, como ya estoy acostumbrada, ya con temas de dibujos y así, me gustaría aprenderla mucho más, dibujando o haciendo actividades como con el plano cartesiano, sobre batalla naval y así, porque es muy fácil y divertido aprender” (E3L, 7-9). En síntesis, se puede complementar esta idea con lo expresado por Wertsch (1993), al decir que “esta dinámica didáctica de la enseñanza de la geometría, a través de interacciones, incorpora diversas formas motivacionales, según el nivel de desarrollo real del estudiante determinado por la resolución independiente de problemas” (p. 84).

Los procesos didácticos profundizan la existencia de las diversas formas de aprender y cómo estas se traducen en realidades objetivas. En relación con esto, un estudiante agrega: “pues hay uno muy conocido, llamado Geometry Dash, que trata sobre saltar como cubos y figuras geométricas. Puede llegar a ser complicado, pero se pueden prever los obstáculos antes y saber cuándo saltarlos” (E3L, 49-50).

En este sentido, es crucial que la enseñanza de la geometría repose en el saber socioeducativo. Con respecto a esto, es relevante mencionar lo dicho por Moreira (1997):

El aspecto esencial del razonamiento a través de modelos mentales no está sólo en la construcción de modelos adecuados para representar distintos estados de cosas, sino también en la habilidad de probar cualesquiera conclusiones a las que se llegue usando tales modelos. (p. 11)

En todo momento, la interpretación de esta acción resalta la necesidad de desarrollar no solo la capacidad de visualizar conceptos geométricos, sino también la destreza para evaluar y validar sus implicaciones en el mundo real.

Niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes

Cuando se habla de aprendizaje relacionado con la geometría, se observa que los estudiantes tienden a asociar lo aprendido exclusivamente con figuras geométricas, como lo expresan algunos participantes: “los techos, las ventanas también, emmm... los muros, todo eso tiene que ver con geometría” (E2L, 15). Es de resaltar que, al limitar la geometría solo a las figuras geométricas, se pierde el verdadero significado de esta disciplina; por tanto, los comentarios citados no reflejan un aprendizaje significativo de la geometría. Como señala Moreira (2005), “cuando el aprendiz no tiene condiciones para atribuir significado a las palabras, o no quiere hacerlo, el aprendizaje es mecánico, no significativo” (p. 92).

Así pues, se destaca la importancia de comprender que la geometría va más allá de las formas y las figuras, como también la resolución de problemas geométricos. La gamificación emerge como una oportunidad para profundizar en estos conceptos y fomentar un pensamiento más allá de las figuras geométricas. Como señala Rojas (2017), “pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos” (p. 10). Por ende, la gamificación permite una comunicación efectiva entre los estudiantes, como lo describe uno de los participantes al relatar su experiencia:

Fue buena la experiencia y tiene que ver con geometría, tanto porque uno tiene que estar midiendo dónde está el enemigo y así, y fue muy bueno porque, como tal, ya uno no está yendo a las coordenadas, sino que uno mismo sabe a quién atacar y cuántos puntos contar. (GF2L, 22-23)

Este testimonio resalta cómo la gamificación puede ser una herramienta efectiva para abordar la geometría de manera integral y práctica. Por otra parte, este enfoque permite observar cómo logran contextualizar la geometría en sus interacciones sociales y cómo la vinculan con aspectos prácticos de su vida diaria. Un ejemplo claro de esto se evidencia en expresiones como “letreros de las comidas, que, por ejemplo, son triángulos, que son rectángulos” (E1L, 12), con las cuales los estudiantes describen y clasifican objetos cotidianos, demostrando la capacidad de asociar conceptos geométricos con su realidad.

Dado que las figuras geométricas han sido el tema más enfatizado y vinculado por los estudiantes a sus contextos reales, surge una oportunidad valiosa para integrar la gamificación en la praxis educativa. Runge y Muñoz (2012), destacan que la educación se entiende como una práctica fundamental en la dinámica humana compleja de la sociedad. La gamificación, al permitir que los estudiantes trasciendan las fronteras de la enseñanza tradicional en el aula, posibilita expresiones como “las ventanas de los carros, las llantas de los carros, las canchas, prácticamente todo tiene que ver con la geometría” (E4L, 19).

La pregunta que surge es crucial: ¿puede lo que un estudiante observa en el tablero transferirse de manera significativa a situaciones prácticas, más allá de la manera como el docente guíe el proceso de aprendizaje? Y la respuesta puede provenir de lo dicho por Moreira (1997): “la mente, que es una estructura (cognitiva), tiende a funcionar en equilibrio, aumentando, permanentemente, su grado de organización interna y de adaptación al medio” (p. 4).

Por lo anterior, es fundamental destacar la importancia de reconocer las propiedades de las figuras geométricas, como el número de lados, ángulos y simetrías. Más allá de simplemente asociarlas con formas, como indica Pérez (1997), es esencial comprender y aplicar estos conceptos en la clasificación precisa de las figuras. La geometría descriptiva, al estudiar la representación plana de objetos tridimensionales, se presenta como un componente clave del aprendizaje geométrico.

La gamificación, al ofrecer un enfoque interactivo, puede contribuir a que los estudiantes vayan más allá de meras asociaciones y se sumerjan en la comprensión profunda de los conceptos geométricos. Sin embargo, es evidente que “no se ha tenido en cuenta la importancia de las dimensiones en la marcación de líneas y otros elementos” (GF1L, 13-14-15). Para lograr una comprensión más completa de la geometría, especialmente a través de la gamificación, se busca estudiar la geometría descriptiva, que implica explorar el mundo que nos rodea.

Los participantes expresan su cercanía al tema y evidencian discrepancias en cuanto al entendimiento de conceptos específicos, como el error relacionado con atribuir radio o área a un punto. Estas discusiones revelan “una postura dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva” (Moreira, 2005, p. 89), entre profesor y estudiantes, algo fundamental para el proceso de aprendizaje. En consecuencia, las metodologías activas no solo ofrecen estrategias para mantener el interés de los estudiantes en el aula, sino que también proveen elementos metodológicos y didácticos para su implementación efectiva.

Al analizar la categoría central “metodologías activas para la enseñanza de la geometría”, se destaca la importancia de identificar los procesos de aprendizaje en el pensamiento geométrico y su relación con el uso de metodologías activas. No obstante, se señala que, en los niveles de aprendizaje alcanzados, los estudiantes tienden a asociar la geometría únicamente con figuras geométricas, revelando un aprendizaje mecánico y no significativo en algunos casos. Cuando los estudiantes

limitan su percepción de la geometría al estudio de figuras geométricas, existe el riesgo de perder de vista la importancia de comprender los principios y las relaciones matemáticas subyacentes a estas figuras.

Estas circunstancias apuntan hacia el desarrollo de habilidades matemáticas más avanzadas, buscando que expresiones como “las ventanas de las casas; algunos techos, porque pueden llegar a ser cuadrados; las aceras, porque tienen formas también” (E3L, 20-21), se conviertan en un conjunto de relaciones visuales. En consecuencia, “distinguir entre lo relevante y lo irrelevante en el conocimiento previo y liberarse de lo irrelevante” (Moreira, 2005, p. 95), cobra importancia en este contexto.

Para implementar metodologías en el aula relacionadas con el aprendizaje significativo, es fundamental considerar la idea de Rojas (2017): “pensar acertadamente no es una experiencia y se tome por sí mismo, es algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio” (p. 10). Es esencial reconocer la diversidad de formas de aprendizaje, como clasificar diferentes objetos describiendo “letreros de las comidas, que, por ejemplo, son triángulos, que son rectángulos” (E1L, 12), y comprender que las personas crean significados al interactuar con el mundo, independientemente de sus interpretaciones individuales.

Por lo anterior, se espera que los estudiantes construyan su comprensión de la geometría descriptiva desde su entorno escolar. Es crucial reconocer que “la mente, que es una estructura (cognitiva), tiende a funcionar en equilibrio, aumentando, permanentemente, su grado de organización interna y de adaptación al medio” (Moreira, 1997, p. 4), en tanto se destaca la importancia de prestar atención en clase y cómo las actividades didácticas, motivadas por necesidades naturales, impulsan aprendizajes significativos.

En consecuencia, la gamificación, como se refleja en las observaciones de los participantes, genera un impacto considerable al elevar los niveles de aprendizaje más allá de un enfoque conductista. A través de la implementación de metodologías activas y la gamificación en la enseñanza de la geometría, se aprecia que los estudiantes logran una comprensión más profunda del tema.

Resignificación de la enseñanza de la geometría por medio de la gamificación

La valoración de la parte escrita en el mundo de la geometría permite una mejor retención de la información. Esto se evidencia entre los participantes, quienes reconocen “la parte escrita, porque uno puede repasar sobre el tema, a uno no todo se le guarda en la cabeza” (E2L, 11-12). En este contexto, Sánchez Prieto *et al.* (2014), sostienen que la gamificación se percibe como una táctica que posibilita cambiar la conducta del estudiante y promover su participación y su motivación. A pesar de la atracción generada por otras formas de enseñanza, algunos participantes sugieren que el libro también puede ser beneficioso para el aprendizaje de la geometría (E1L, 11-12).

Ahora bien, se aboga por no limitarse a un enfoque mecanicista de aprendizaje; en cambio, se destaca la importancia del aprendizaje significativo, como menciona un participante al referirse a “los libros y ejemplos” (E1L, 8). Por ende, los participantes subrayan la importancia de las notas de clase, afirmando que, cuando necesitan revisar lo visto en el aula, lo hacen “con lo que tengo en el cuaderno y hay veces con lo que tengo en los libros” (E4L, 75-76). Por esta razón, la combinación de la gamificación con la materialización de los temas abordados en dichas notas resulta crucial, ya que, según Moreira (2005), para lograr un aprendizaje significativo, resulta fundamental reconocer la relación entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento.

Es fundamental apreciar que el interés no reside en la comparación de resultados entre sujetos, sino, como expresa Ortegón Yáñez (2016), en contribuir al ejercicio de emplear estrategias y mecánicas de juegos en contextos no jugables, con el fin de que las personas acojan ciertos comportamientos, estos contextos de no juego, comunes en ambientes de educación tradicional en la cual el juego hace parte de las horas del descanso y no de la actividad pedagógica. (p. 15)

Esto destaca, como indican Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2015), en el enfoque gamificado: “no solo se crea un espacio proactivo con la participación de los estudiantes” (p. 32), sino que también puede ser considerado como “una estrategia de aprendizaje que promueve aprendizajes con sentido, relacionados con el contexto socioeducativo de quien aprende” (Baque-Reyes y Portilla-Faicán, 2021, p. 78).

Esta propuesta se distingue por basarse en una visión consciente de la población estudiantil. De acuerdo con un participante, *“la verdad, me gustaría aprender cómo es la última vez que lo hicimos, porque fue mediante juegos y eso bastante entretenido, ya que no era como algo así, muy obligatorios como normalmente lo hacen y fue mejor”* (E4L7-9). Esta respuesta evidencia la asignación de actividades renovadoras en geometría y la percepción de que la implementación de la gamificación crea mayor interés en el fomento del aprendizaje de las matemáticas (Jaume-i-Capó *et al.*, 2016).

La metodología de observación, en este contexto, no solo cumple el propósito de controlar las condiciones del rendimiento académico, sino que también se erige como una posibilidad de reivindicar la geometría en el aula. Uribe Garzón *et al.* (2014), abordan esto “como una manera distinta de abordar el quehacer geométrico ante la diversidad y riqueza de la geometría contemporánea” (p. 141). Por lo tanto, el objetivo principal está vinculado a los desafíos educativos planteados por el Ministerio de Educación Nacional (s.f.), que destaca que “este proceso de construcción del espacio está condicionado e influenciado tanto por las características cognitivas individuales como por la influencia del entorno físico, cultural, social e histórico” (p. 37).

Por medio de la gamificación, se crean espacios y se condicionan elementos que propenden al reconocimiento de las individualidades, en vista de que los mismos participantes reconocen que

depende de los juegos, porque, si es un juego así, muy... ya... como es muy niño, no, pero en cambio, cuando son juegos de la edad de uno y con varias personas, la verdad sí se podría entretener más y aprender más fácil. (E1E4L, 36-38)

Además, se encontró que la gamificación modifica la subjetividad de la geometría, como indica un estudiante: “desde la forma de un tablero, con un ejemplo, eh... no sé, es la forma que yo digo que más se utiliza en el colegio” (E1L, 14-16). “Para aprender de forma significativa, el alumno debe relacionar con su estructura previa de significados” (Moreira, 2005, p. 93). Con base en esto, para resignificar la enseñanza de la geometría a través de la gamificación, se pueden implementar diversas estrategias, como el introducir elementos propios de los juegos en actividades de geometría dentro del aula (Werbach y Hunter, 2012, p. 12), lo que permite deducir que la gamificación, al introducir elementos lúdicos y desafiantes, transforma las actividades educativas en desafíos más entretenidos.

En síntesis, la creación de entornos de aprendizaje adaptados a las situaciones y realidades de los estudiantes se revela como un factor crucial para reconocer nuevas formas de adquirir saberes en el proceso de la enseñanza de la geometría. En consecuencia, resulta relevante señalar que, si bien la gamificación fue resaltada como una estrategia efectiva, se reconoció que en el aula ya se trabajaban diversas metodologías activas. Estas metodologías, de manera lúdica, han contribuido a reconocer y transversalizar los contenidos de geometría a lo largo del tiempo.

Conclusiones

La gamificación en los procesos de aprendizaje demostró ser una oportunidad invaluable para promover el interés, la participación y la interacción entre los estudiantes. Aunque se reconoce la importancia de los elementos tradicionales, como los libros y los textos, es necesario trascender las formas de enseñanza tradicionales y conductistas por medio de la implementación de la gamificación en la enseñanza de la geometría.

La gamificación como metodología activa permitió fortalecer el aprendizaje significativo en dicha área; de esta manera, la propuesta educativa se fundamentó en la creación de espacios de aprendizaje participativos que se adaptaron a las realidades de los estudiantes. Estos espacios les permitieron interactuar de manera activa con los elementos gamificados, fomentando su participación y su interés en el proceso de aprendizaje y brindándoles, así, la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos de manera práctica y relevante en su contexto.

El aprendizaje significativo, como elemento mediador del aprendizaje de la geometría por medio de la gamificación, implicó que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos teóricos, sino que también los aplicaran de manera práctica y relevante en situaciones gamificadas. Mediante la gamificación, se crearon entornos de aprendizaje que estimularon la participación activa, la colaboración

y el pensamiento crítico. Los estudiantes se vieron motivados a resolver desafíos y problemas geométricos, lo que les permitió construir un conocimiento más profundo y significativo.

Por último, se propone la forma en la que deben diseñarse las sesiones de clase para que la enseñanza de la geometría cobre sentido significativo por medio de la gamificación. Inicialmente se establecen, con base en la secuencia didáctica, momentos de apertura, desarrollo y cierre. Las actividades de apertura deben estar orientadas al reconocimiento de los saberes previos por medio de un diagnóstico inicial que, además, permita abrir el clima de aprendizaje en los estudiantes, recolectando la información que posibilite una mejor interpretación del contexto socioeducativo.

Las actividades de desarrollo deben proporcionar a los estudiantes oportunidades para interactuar con la nueva información de manera significativa. Esto implica que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también puedan aplicarlos y relacionarlos con su vida cotidiana, buscando que afiancen esos conocimientos y los lleven más allá de la simple memorización y que, así, puedan reflexionar sobre cómo esos conceptos se relacionan con su entorno, sus experiencias y sus propias vivencias, buscando, de esta forma, fomentar el análisis crítico en los estudiantes, lo que implica que no se conformen con aceptar la información de manera pasiva, sino que cuestionen, evalúen y reflexionen sobre ella, analizando diferentes perspectivas, planteando preguntas y desarrollando habilidades para argumentar y justificar sus ideas.

Finalmente, las actividades de cierre deben estar orientadas a la consolidación de los saberes adquiridos. Estas actividades pueden incluir la revisión de los contenidos principales, la realización de ejercicios de repaso, la síntesis de la información clave, la reflexión sobre lo aprendido y actividades que permitan aplicar los conocimientos en situaciones reales.

Referencias

- Álvarez Balandra, A. C. y Álvarez Tenorio, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila Rojas, O. (2019). *Aprendizaje significativo en geometría para el grado octavo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2729>
- Baque-Reyes, G. R. y Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86.
- Bautista-Rodriguez, L. M. (2016). La calidad en salud un concepto histórico vigente. *Revista Ciencia y Cuidado*, 13(1), 5-8. <https://doi.org/10.22463/17949831.731>

- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo: Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Magisterio.
- Canales Cerón, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Lom Ediciones.
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata - Paideia.
- García Collantes, D. E. (2020). *Gamificación y competencias matemáticas en los estudiantes de 6to grado de la I. E. 2071 César Vallejo, Los Olivos 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41937>
- Godino, J. D. y Ruíz, F. (2002). *Geometría y su didáctica para maestros*. Departamento de Didáctica de la Matemática, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- González Galeano, A. F. (2021). *Fortalecimiento de la competencia de resolución de problemas que implica la construcción de figuras planas y cuerpos estableciendo relaciones entre ellas por medio de la Ludificación Matemática* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional UdeC. <http://dx.doi.org/10.57799/11227/1542>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Jaume-i-Capó, A., Lera, I., Vives, F. J., Moyà-Alcover, B. y Guerrero Tomé, C. (2016). Experiencia piloto sobre el uso de la gamificación en estudios de Grado de Ingeniería en Informática. *Actas del Simposio-Taller XXII Jenui*, Almería, 5 de julio 2016, 35-40. <http://hdl.handle.net/2117/89833>
- Martínez Miguélez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, 10(26), 59-72.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Serie lineamientos curriculares*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf
- Moran, J. L. (2007). La observación. *Contribuciones a la Economía*. <https://www.eumed.net/ce/2007b/jlm.htm>
- Moreira, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente* (Trad. L. Rodríguez Palmero). Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo, Burgos, España. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsuubesp.pdf>

- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Moreno-Fernández, O. y Moreno-Crespo, P. (2015). De la pregunta de investigación a la publicación científica: innovación educativa con el alumnado universitario. *Culture and Education*, 27(4), 899-928. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089386>
- Murray-Lasso. (2001). Sobre la generalización de algunos teoremas de geometría. *Ingeniería, Investigación y Tecnología*, 2(4), 159-175. <https://doi.org/10.22201/ft.25940732e.2001.02n4.017>
- Ortegón Yáñez, M. E. (2016). *Gamificación de las matemáticas en la enseñanza del valor posicional de cantidades* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Reunir Repositorio Digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4704>
- Peñalver Irurzun, M. E. (2017). *Proyecto de Investigación-Innovación para la mejora de la Enseñanza-Aprendizaje de la Geometría con la utilización de recursos 3D y el fomento de la Reflexión Crítica bajo un modelo Flipped Classroom* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM. <https://oa.upm.es/48398/>
- Pérez, A. M. (1997). *Geometría descriptiva*. Universidad de los Andes.
- Rico Leal, L. P. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento geométrico, en los estudiantes de noveno 01 de la sede Monseñor Rafael Afanador y Cadena de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio UNAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2623>
- Rodríguez Sosa, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.
- Rojas, S. (2017). Pensamiento de Paulo Freire desde la pedagogía de la autonomía. Opción pedagógica emergente para educación en valores. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 23(2).
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Sánchez Prieto, J. C., Olmos Migueláñez, S. y García-Peñalvo, F. (2014). Understanding mobile learning: Devices, pedagogical implications and research lines. *Education in the Knowledge Society*, 15(1), 20-42. <https://doi.org/10.14201/eks.11651>

- Uribe Garzón, S. M., Cárdenas Forero, O. L. y Becerra Martínez, J. F. (2014). Teselaciones para niños: una estrategia para el desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de los niños. *Educación Matemática*, 26(2), 135-160.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize your Business*. Wharton Digital Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.



Realidades formativas desde las TIC en el área de historia¹

Educational Realities from ICT in the Area of History

Autoras:

Eliana Palacios Carrillo²
<https://orcid.org/0000-0001-9865-3349>
Ángela María Velásquez Velásquez³
<https://orcid.org/0000-0003-4583-5709>

Recibido: 22/02/2024

Aprobado: 13/06/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1629

Resumen

Este artículo sitúa la enseñanza con Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) dentro de un marco teórico y paradigmático que sirve como referencia para comprender las dinámicas pedagógicas y las contribuciones del docente en el proceso educativo. A través de un enfoque cualitativo y con un método documental, se logra la comprensión e interpretación de textos, contrastándolos con las realidades abordadas tanto a nivel contextual como de teórico. Los resultados establecen un panorama de las realidades actuales en la enseñanza de la historia, con el objetivo de enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación, orientada hacia una enseñanza moderna fundamentada en argumentos didácticos y mediada por la tecnología. Se concluye que las TIC no deben considerarse un fin en sí mismas, sino más bien herramientas que pueden potenciar el desarrollo de habilidades críticas, creativas y reflexivas en los estudiantes. En este sentido, se destaca la importancia de promover habilidades intelectuales, afectivas y psicológicas que generen situaciones de aprendizaje relevantes para las realidades cotidianas.

¹ Artículo de investigación derivado de la tesis doctoral *Percepciones de los docentes sobre el uso de las TIC para la enseñanza de la historia en la educación básica secundaria* (Doctorado en Educación y Estudios Sociales, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria).

² Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona. Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Candidata a Doctora en Educación y Estudios Sociales, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. elianita_98@hotmail.com

³ Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia. Maestra y Doctora en Antropología Social, Universidad Iberoamericana de México. Docente Investigadora, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Integrante del Grupo de Investigación Observatos, Medellín, Colombia. angela.velasquez10@tdea.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Palabras clave: contextualización educativa, realidades de enseñanza, tecnologías de la información y las comunicaciones, enseñanza en ciencias sociales, innovación educativa.

Abstract

This article situates teaching with Information and Communications Technologies (ICT) within a theoretical and paradigmatic framework that serves as a reference for understanding pedagogical dynamics and the contributions of the teacher in the educational process. Through a qualitative approach and documentary method, the understanding and interpretation of texts are achieved by contrasting them with the realities addressed both contextually and theoretically. The results provide

an overview of the current realities in history teaching, with the aim of addressing contemporary educational challenges, oriented towards a modern teaching approach based on didactic arguments and mediated by technology. It is concluded that ICT should not be considered an end in itself, but rather as tools that can enhance the development of critical, creative, and reflective skills in students. In this regard, the importance of promoting intellectual, affective, and psychological skills that generate relevant learning situations for everyday realities is highlighted.

Keywords: educational contextualization, teaching realities, information and communications technologies, social sciences teaching, educational innovation.

Introducción

Los procesos educativos, transversalizados por la inclusión de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se desarrollan en diversos escenarios y contextos sociales donde se consolidan saberes y aprendizajes basados en las cotidianidades y las necesidades de los participantes en el encuentro pedagógico. El docente, como mediador del proceso pedagógico, integra las TIC, mediante enfoques didácticos que facilitan el acercamiento a una nueva visión educativa.

La incorporación de nuevas estrategias de enseñanza depende, en gran medida, de las experiencias de los docentes, especialmente aquellos dedicados al área de historia, según plantea Aiello (2005). Esta autora destaca la importancia de estar al tanto de los avances científicos y tecnológicos, así como de los progresos en los medios de comunicación social, y la necesidad de ofrecer respuestas fundamentadas. En este contexto, el uso de las TIC, como base para promover la integración de diversos recursos didácticos brinda a los docentes la oportunidad de innovar. Esto se traduce en el desarrollo de acciones pedagógicas alineadas con las realidades actuales y las sugerencias establecidas por los lineamientos institucionales y nacionales, considerados esenciales para la formación integral de los estudiantes.

La integración de las TIC, en el ámbito educativo se considera una necesidad imperativa; sin embargo, la realidad a menudo contrasta con esta aspiración, ya que en muchos entornos educativos prevalecen las prácticas docentes tradicionales. Frecuentemente, los profesores utilizan planes de clases diseñados en años anteriores, lo que limita la incorporación de estrategias de enseñanza basadas en las TIC. En este sentido, es crucial que los docentes dediquen el tiempo necesario para desarrollar

acciones que establezcan las bases para la integración efectiva de las TIC, en las clases de ciencias sociales.

La industrialización y el avance tecnológico han generado una problemática social relacionada con la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos en la vida diaria. Esta situación crea dinámicas complejas y desafiantes que obstaculizan la inclusión, la apropiación y la participación equitativa en los procesos educativos, especialmente en aquellos que buscan aprovechar las tecnologías actuales. Ante este panorama, según la perspectiva de Cambi (2005), sobre la enseñanza de la historia, es necesario un despertar oportuno que proporcione espacios de interacción donde se presenten conocimientos científicos para construir un fundamento que explique las profundas crisis que se manifiestan en la actualidad.

Para comprender las realidades actuales desde el aula, se recurre a una educación interpretativa basada en el existencialismo heideggeriano (Heidegger, 2004). La dialéctica hegeliana y el criticismo acumulado de la Escuela de Frankfurt son las raíces y los fundamentos para el desarrollo de prácticas y procedimientos socioculturales transformadores (González, 2012). En el ámbito de las prácticas educativas, se adopta un enfoque constructivista, una corriente sociohistórica y cultural que enfatiza la necesidad de que los procesos educativos mantengan un vínculo significativo con la vida de los seres humanos. Este enfoque busca capacitar a los estudiantes para controlar emociones, pensamientos y acciones, promoviendo la preservación integral del individuo y de la sociedad circundante. Con un sentido emancipador, este enfoque rompe con la hegemonía impuesta por el tradicionalismo intrascendente (Gutiérrez Zuloaga, 2002).

Metodología

Esta investigación se basa en el paradigma interpretativo, el cual permite un acercamiento a fuentes documentales para realizar un análisis exhaustivo de las categorías que componen el objeto de estudio. El método documental facilita la revisión de fuentes de conocimiento, ampliando la perspectiva sobre el fenómeno en cuestión. Vélez y Galeano (2002), plantean que la investigación documental pone énfasis en acceder al conocimiento a partir de las derivaciones de las lecturas realizadas, lo que requiere identificar una serie de textos fundamentales en relación con los aspectos cruciales para la investigación. En este caso, se tomó como punto de partida la enseñanza mediada por las TIC, y, la aplicabilidad del rol del docente en este proceso. La investigación documental ha sido un soporte esencial para acceder al conocimiento textual y, de esta manera, generar conclusiones que se correspondan con las realidades teóricas y empíricas.

La metodología elegida no presenta limitaciones, como destacan Vélez y Galeano (2002). Estas autoras indican que se trata de una herramienta cualitativa que posibilita un acercamiento a los textos, permitiendo la formulación de un discurso más completo sobre una realidad específica, propia de la experiencia de investigación.

En consecuencia, la investigación documental reconoce la capacidad inherente de los textos para guiar el proceso metodológico, partiendo del cuestionamiento que las investigadoras realizan sobre los eventos clave que constituyen el objeto de estudio. Por este motivo, se puso especial atención en comprender las estructuras que definen el objeto de estudio en la realidad concreta, para luego contrastarlas de manera pertinente con los datos obtenidos a nivel textual. Esta aproximación permitió la reconfiguración del conocimiento, destacando los aspectos que las investigadoras identificaron como esenciales en el reconocimiento de elementos teóricos y contextuales durante el proceso.

En el marco del paradigma interpretativo, el proceso de investigación se centra en comprender a fondo y en interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Este enfoque busca explorar los significados, valores y contextos culturales para obtener una comprensión holística y contextualizada de la realidad social. En el contexto del método documental como enfoque de investigación dentro de este paradigma, se enfatiza la importancia de analizar y reinterpretar fuentes documentales existentes para construir conocimiento sobre un tema específico. Esto implica examinar textos, informes, archivos, registros históricos y otros documentos relevantes para identificar patrones, tendencias y significados subyacentes que contribuyan a la comprensión del fenómeno estudiado. Este enfoque permite profundizar en la comprensión de realidades complejas y dinámicas, reconociendo la importancia de los contextos culturales, históricos y sociales en la construcción del conocimiento científico.

El proceso de investigación a través de la revisión documental como método puede dividirse en las siguientes etapas:

1. Planteamiento del problema: en esta etapa se define claramente el problema de investigación y se establecen los objetivos y preguntas de estudio que orientarán la revisión documental. Se identifican las fuentes documentales pertinentes para abordar el problema planteado.
2. Búsqueda y selección de fuentes: se realiza una búsqueda exhaustiva de documentos relacionados con el tema de estudio, considerando tanto fuentes primarias como secundarias que proporcionen información valiosa para responder a las preguntas de investigación. Se seleccionan los documentos relevantes y confiables para su análisis.
3. Análisis e interpretación: en esta etapa se procede a analizar minuciosamente los documentos seleccionados, identificando patrones, temas recurrentes o relaciones significativas entre ellos. Se busca comprender los significados implícitos en los textos y situar la información dentro del marco teórico del estudio.
4. Síntesis y construcción del conocimiento: a partir del análisis y la interpretación de las fuentes documentales, se sintetizan los hallazgos para construir un nuevo conocimiento sobre el tema investigado. Se elaboran conclusiones basadas en la evidencia documental y se generan nuevas perspectivas o hipótesis que puedan explorarse en futuras investigaciones.

5. Reflexión crítica: durante todo el proceso de investigación, es crucial mantener una actitud reflexiva y crítica hacia los datos recopilados y las interpretaciones realizadas. Se cuestionan supuestos implícitos, posibles sesgos o limitaciones metodológicas para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Resultados y discusión

Una educación con un enfoque crítico debe estar orientada hacia la emancipación, es decir, hacia el desarrollo de competencias que permitan a los participantes del proceso educativo contribuir a la construcción cultural y participar, de manera activa, en la toma de decisiones. Esto implica que los docentes se comprometan a promover habilidades intelectuales, afectivas y psicológicas que generen situaciones de aprendizaje pertinentes para las realidades cotidianas. Las TIC, forman parte del día a día de niños y jóvenes, así como de los entornos educativos.

Según Rodríguez Orgales *et al.* (2011), ante esta realidad, las TIC, sugieren un enfoque pedagógico centrado en la emancipación, la contextualización y la didáctica activa, buscando la autonomía de los estudiantes. El objetivo es capacitarlos para que sean pensadores críticos y participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque se alinea con la idea de que los estudiantes deben tener la capacidad de cuestionar, reflexionar y tomar decisiones informadas. La contextualización permite situar el aprendizaje en un contexto relevante y significativo, conectando los contenidos teóricos y procedimentales con la realidad social y las demandas diarias de los estudiantes. Esto facilita la comprensión y aplicabilidad del conocimiento en situaciones del mundo real.

Por tanto, la didáctica activa implica la implementación de estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa de los estudiantes, tales como situaciones simuladas propuestas por el docente. Esto implica el uso de técnicas prácticas y experienciales para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, como debates, estudios de casos, juegos de rol y otras actividades interactivas. Así, se resalta la importancia de construir un conocimiento arraigado en posturas sociales, lo que refleja una preocupación por vincular los contenidos de aprendizaje con cuestiones sociales relevantes. La construcción del conocimiento no se limita únicamente a la adquisición de información, sino que también implica comprender cómo esa información se relaciona con el entorno social y cultural más amplio.

La formación del docente en competencias basadas en las TIC, emerge como un aspecto estratégico para facilitar que los estudiantes experimenten el aprendizaje de la historia en conexión con los códigos históricos. Esto les permite establecer conexiones audiovisuales que construyan un sentido organizado y relacional frente a la comprensión de situaciones de la vida social e histórica (Cabero, 2007).

Por lo tanto, las TIC, se presentan como agentes innovadores en el proceso educativo, introduciendo nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que permiten a los educadores adoptar enfoques pedagógicos más dinámicos y atractivos. Actúan como incentivadores al ofrecer herramientas y recursos que pueden motivar a los estudiantes, aumentando así su interés y participación en el aula a través de experiencias de aprendizaje más interactivas y atractivas.

En este sentido, las TIC, se alinean con los estilos de comunicación y el desenvolvimiento humano en un contexto social, reflejando la realidad de cómo las personas interactúan y acceden a la información en el mundo actual, y proporcionan un entorno educativo más acorde con las experiencias cotidianas de los estudiantes, tal como lo plantea Morin (1999). Esta afirmación se sustenta en la Ley 115 de 1994, que en su artículo 20 establece que la educación debe ser un espacio de formación no solo académica, sino también de desarrollo integral del ser humano, fundamentado en criterios de libertad e igualdad.

De este modo, la educación debe ser orientada de manera sistematizada, organizada, racional, incentivadora y ajustada a las condiciones de los educandos, haciendo énfasis en áreas complejas como la historia. El nivel de abstracción de los conocimientos implícitos en la historia puede divergir un poco de la fácil contextualización de los procesos pedagógicos, lo que puede dificultar el dar utilidad a cada acción de enseñanza propuesta al estudiante en cada clase, como alternativa para generar una educación efectiva.

Aunado a lo anterior, otra causa de los conflictos expuestos puede estar encubierta en la importancia de abordar la falta de competencias en el uso de las TIC, en los estudiantes y en cómo esta carencia puede afectar la motivación y el interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se señala que la falta de competencias puede estar presente en áreas complejas, como ocurre con la falta de habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas avanzadas o en la comprensión de conceptos más especializados relacionados con las TIC. Por ello, se destaca la importancia de contextualizar la didáctica en las situaciones reales que a diario vive el estudiante. Esto sugiere la necesidad de diseñar enfoques pedagógicos que integren las TIC, de manera coherente, con la realidad cotidiana de los estudiantes y faciliten la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Es crucial abordar estos aspectos para que los estudiantes puedan aprovechar plenamente las oportunidades que ofrecen las tecnologías (Ballesteros, 2011). La falta de competencias en el uso de las TIC repercute directamente en la motivación y el interés de los estudiantes. Si no se sienten cómodos o competentes al utilizar tecnologías, es probable que su participación y su entusiasmo en el proceso de aprendizaje se vean afectados.

En un sentido más amplio, Ruiz Rodríguez *et al.* (2014) proponen que la enseñanza contextualizada en las realidades diarias puede ser una solución para abordar esta falta de competencias en el uso de las TIC. Esto implica diseñar estrategias educativas que conecten los contenidos con las experiencias cotidianas de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más relevante y significativo. Por tal motivo, Cabero (2007) destaca la necesidad de ajustarse a nuevos paradigmas aplicables y transformadores

de estos tiempos y sugiere la importancia de adaptar la educación a las demandas y cambios en la sociedad, incorporando enfoques pedagógicos que reflejen la realidad actual y preparen a los estudiantes para el futuro.

Por otra parte, Ruiz Rodríguez *et al.* (2014), argumentan que se busca una enseñanza trascendental y emancipadora, yendo más allá de la simple transmisión de conocimientos. Esto implica superar el enfoque tradicional, en el que las clases se desarrollan de manera magistral y la transmisión directa de conocimientos teóricos por parte del docente es esencial. Por ello, se destaca la necesidad de involucrar el uso de las TIC, como una alternativa, reconociendo su importancia para enriquecer y diversificar las estrategias de enseñanza y superar las limitaciones de un modelo puramente magistral.

Lo planteado afirma la idea de que, en los espacios educativos, aún es común el desarrollo de prácticas monótonas por parte del docente, que incluyen el uso predominante de material bibliográfico, guías de actividades y ejercicios de memorización, así como un alto índice de pruebas que solo buscan demostrar la retención de conocimientos teóricos. Esta realidad, descrita por Díaz y Chávez (2021), evidencia la persistencia de la perspectiva conductista en los entornos académicos, ya que no se brindan suficientes oportunidades para que los estudiantes accedan al conocimiento de manera acorde con las demandas actuales, en las que la tecnología juega un papel fundamental.

Según González (2012), uno de los factores que afectan de manera significativa las clases de historia es la falta de motivación de los estudiantes para aprender los contenidos del programa. Esto se debe a una enseñanza centrada en métodos tradicionales que no logran despertar el interés de los alumnos y no les otorgan la relevancia necesaria, acorde con sus necesidades de aprendizaje. Como resultado, se observa una educación desarticulada en la que persiste la enseñanza tradicional, sin intentar romper con ese paradigma, continuando así con la impartición de conocimientos de manera similar a como se hacía en las décadas finales del siglo XX.

Las TIC, se perfilan como una alternativa capaz de dar un nuevo significado a las clases. Al integrar estas tecnologías, el objetivo es no solo impartir conocimientos, sino también crear experiencias de aprendizaje más interactivas, participativas y significativas para los estudiantes. De esta manera, las TIC, pueden proporcionar a los docentes herramientas didácticas para abordar deficiencias en los procesos educativos. Esto implica que el uso adecuado de las TIC, puede contribuir a superar desafíos comunes en la enseñanza, como la falta de interés, la desconexión con la realidad de los estudiantes y la necesidad de diversificar las metodologías para concretar un proceso de enseñanza mediante el empleo de objetos de aprendizaje que aseguren la apropiación del conocimiento.

En este sentido, la enseñanza de la historia por medio de las TIC, debe tener en cuenta, como señalan García y López (2016), los contenidos de las ciencias sociales, los cuales deben integrar aspectos del conocimiento escrito, verbal e incluso tecnológico. Esto implica establecer un vínculo entre la experiencia educativa del docente y la concreción de la idea educativa de formar a las sociedades del futuro. Los docentes pueden adoptar un enfoque didáctico innovador al combinar métodos tradicionales con el uso estratégico de las TIC, lo que implica no solo transmitir

información, sino también involucrar activa y significativamente a los estudiantes a través de herramientas tecnológicas.

En lo que respecta a la enseñanza de la historia, se puede encontrar orientación en el trabajo de González (2012), quien destaca el uso de situaciones audiovisuales que parten de realidades digitalizadas, lo que enriquece la enseñanza desde una perspectiva didáctica. La integración de las TIC, brinda a los docentes la oportunidad de diseñar clases más significativas, contextualizadas y atractivas para los estudiantes. La tecnología ofrece recursos multimedia, simulaciones y experiencias interactivas que pueden potenciar la comprensión y retención de la información histórica. Por lo tanto, al respaldar sus prácticas con argumentos didácticos apoyados en el uso de las TIC, los docentes pueden afrontar los desafíos presentes en el proceso de enseñanza, utilizando las tecnologías para ilustrar conceptos, presentar diversas perspectivas y fomentar la participación activa de los estudiantes.

Por otro lado, la innovación a través de las TIC, en la enseñanza de la historia contribuye al desarrollo de argumentos didácticos y teóricos alineados con las competencias y oportunidades delineadas en los currículos docentes. Es esencial consolidar un modelo didáctico que, mediante la interacción con las TIC, acerque a docentes y estudiantes a las nuevas realidades educativas.

Aunque se destaca la importancia de integrar las TIC, es fundamental mantener un equilibrio con la transmisión de conocimientos fundamentales. Las TIC, complementan y enriquecen, pero no reemplazan los conceptos clave que los estudiantes deben adquirir en su formación personal y para la vida. La combinación de enfoques tradicionales y tecnológicos prepara a los estudiantes para el futuro, familiarizándolos con el uso responsable de la tecnología desde una edad temprana y promoviendo la adquisición de habilidades relevantes para el mundo actual. Así, la fusión de enfoques permite a los docentes fomentar la participación activa de los estudiantes, involucrándolos en el proceso de aprendizaje y desarrollando habilidades críticas, creativas y de resolución de problemas.

Sánchez (2020), destaca un aspecto que influye negativamente en los entornos educativos, relacionado con la persistencia de modelos educativos arraigados en enfoques altamente tradicionales, fundamentados en el conductismo como principio esencial de la enseñanza. Es esencial reconocer que la educación no debe concebirse como un protocolo rígido destinado a moldear a los individuos para que se adapten a un mundo social predefinido, sino que debe evolucionar hacia enfoques que fomenten el crecimiento integral del estudiante, combinando situaciones que lo guíen en su desarrollo armónico. Esto implica que la educación, tanto en su modalidad presencial como virtual, debe trascender la mera acumulación de conocimientos, enfocándose en la aplicación práctica y real de lo aprendido para que sea verdaderamente significativo. Por consiguiente, es fundamental reconocer que los textos analizados hasta ahora no se limitan a la mera exposición de conceptos y explicaciones; más bien, representan una visión que refleja los deseos y metas que guían el curso de la educación hacia un uso más efectivo de las TIC. Se trata de comprender hacia dónde debe dirigirse la idea educativa, de modo que la integración de las tecnologías se alinee con la formación integral del individuo para enfrentar los desafíos del mundo real y cotidiano.

Por consiguiente, Achaerandio (2010), postula que en el ámbito educativo se ha promovido la idea de que la investigación genere espacios propicios para que los docentes reconozcan su realidad educativa e identifiquen los esquemas propuestos por las teorías tradicionales de enseñanza de la historia. Estas teorías, según Achaerandio, restringen las oportunidades de creatividad desde una perspectiva didáctica del área. La reflexión resultante de este proceso capacitará al docente para comprender la importancia crucial de enseñar la historia desde una visión más holística.

En este contexto investigativo, de acuerdo con Agudelo Valderrama (2005), se reflexiona sobre la necesidad de abordar el estudio de las concepciones sobre la idea educativa y la configuración que los docentes de historia realizan en su búsqueda por fundamentar razones didácticas. La praxis, manifestada a través de la experiencia práctica, se convierte así en un medio para promover una comprensión educativa más completa.

La comprensión de las concepciones de los docentes de historia sobre la didáctica y la enseñanza emerge como un punto de partida esencial para la innovación y la creación de prácticas más alineadas con las realidades educativas. En un sentido más amplio, Chapman (2009), argumenta que explorar lo que estas concepciones representan en el plano social permite desentrañar expresiones que contribuyen al desarrollo de las creencias que el docente posee sobre la realidad educativa en la que participa.

En ese contexto, la historia desempeña un papel esencial en el desarrollo del pensamiento temporal de los estudiantes y en la promoción del pensamiento crítico. Proporciona un marco de referencia temporal que les permite comprender cómo los eventos pasados han influido en el presente y cómo podrían impactar en el futuro. A través del estudio histórico, los estudiantes pueden adquirir habilidades para analizar, interpretar y evaluar información de manera crítica, contribuyendo así a su formación como ciudadanos informados y reflexivos.

En primer lugar, se debe considerar lo expuesto por Palacios Carrillo *et al.* (2023), quienes señalan que la historia facilita el desarrollo del pensamiento temporal al ofrecer una perspectiva cronológica de los acontecimientos pasados. Al estudiar diversos períodos históricos y secuencias temporales, los estudiantes pueden comprender la evolución de la sociedad, las culturas y las instituciones a lo largo del tiempo, lo que les permite contextualizar los eventos actuales en un marco histórico más amplio.

Además, el estudio histórico promueve el pensamiento crítico al instar a los estudiantes a cuestionar, analizar y evaluar fuentes históricas para construir una narrativa coherente y fundamentada. Aprenden a identificar sesgos, interpretaciones tendenciosas o falsedades en las fuentes históricas, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de análisis crítico y discernimiento. En este sentido, según Bustos y Parra (2019), se debe fomentar el pensamiento crítico mediante el estímulo del debate, la argumentación y la reflexión sobre temas complejos y controvertidos. Al explorar diferentes perspectivas históricas, los estudiantes aprenden a considerar múltiples puntos de vista, cuestionar supuestos preestablecidos y formular argumentos fundamentados en evidencia histórica sólida.

Además, el estudio de la historia promueve el desarrollo del pensamiento crítico al involucrar a los estudiantes en actividades de investigación, análisis y síntesis de información histórica. Al investigar temas específicos, recopilar evidencia relevante y elaborar argumentos coherentes basados en datos históricos, los estudiantes fortalecen sus habilidades para pensar de manera analítica y reflexiva. Así, la historia se convierte en una herramienta poderosa para desarrollar el pensamiento temporal de los estudiantes y promover el pensamiento crítico. A través del estudio de la historia, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda del pasado, desarrollan habilidades para analizar información de manera crítica y se convierten en ciudadanos informados capaces de reflexionar sobre su entorno social, cultural y político, con una mirada crítica e informada.

En este sentido, según Palacios Carrillo *et al.* (2023), la relación entre la historia y la introducción de las TIC, como alternativa de enseñanza es fundamental para enriquecer el proceso educativo y promover un aprendizaje más significativo y contextualizado. La integración de las TIC, en la enseñanza de la historia puede potenciar el acceso a fuentes históricas, estimular la participación activa de los estudiantes, fomentar la creatividad y facilitar el desarrollo de habilidades digitales necesarias en la sociedad actual.

Las TIC, ofrecen a los estudiantes acceso a una amplia gama de recursos digitales que enriquecen su experiencia de aprendizaje histórico. A través de plataformas en línea, bases de datos digitales, archivos históricos virtuales y herramientas interactivas, los estudiantes pueden explorar fuentes primarias, secundarias y multimedia que les permiten profundizar en el estudio de eventos pasados y comprender mejor su contexto histórico. Además, Bustos y Parra (2019), señalan que la introducción de las TIC como alternativa de enseñanza en historia puede estimular la participación activa de los estudiantes mediante el uso de herramientas colaborativas, foros en línea, blogs o redes sociales educativas. Estas plataformas digitales facilitan la interacción entre los estudiantes, promueven el debate y el intercambio de ideas y fomentan un aprendizaje más dinámico e interactivo, que se adapta a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales.

Las TIC, también pueden potenciar la creatividad y el pensamiento crítico en el estudio de la historia al ofrecer herramientas para la creación de proyectos multimedia, presentaciones interactivas, mapas conceptuales o simulaciones virtuales. Estas actividades permiten a los estudiantes explorar diferentes perspectivas históricas, desarrollar habilidades para analizar información visual y digital y expresar sus ideas de manera innovadora a través de medios digitales.

Por otra parte, Bustos y Parra (2019), plantean que las TIC, en la enseñanza de la historia preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo digital actual, pues les permiten desarrollar habilidades digitales, tales como la búsqueda eficiente de información en línea, la evaluación crítica de fuentes digitales, el uso responsable de tecnologías digitales y la comunicación efectiva a través de medios electrónicos. En tal sentido, la relación entre historia y la introducción de las TIC, como alternativa de enseñanza es clave para enriquecer el proceso educativo, promover un aprendizaje más significativo y contextualizado, estimular la participación activa

de los estudiantes, fomentar la creatividad y facilitar el desarrollo de habilidades digitales necesarias en el siglo XXI. La integración efectiva de las TIC, en la enseñanza de la historia puede transformar el modo en que los estudiantes exploran el pasado, construyen conocimiento histórico y se preparan para enfrentar los retos del mundo digital actual.

Conclusiones

En conclusión, es evidente que una educación con sentido crítico se dirige hacia la emancipación de los individuos, fomentando competencias que les permitan participar activamente en la construcción cultural y en la toma de decisiones. El rol del docente en este proceso es crucial, ya que debe promover habilidades intelectuales, afectivas y psicológicas que generen situaciones de aprendizaje relevantes para las realidades cotidianas. En este contexto, las TIC, emergen como herramientas clave para contextualizar y emancipar el acto pedagógico, dotando a los estudiantes de competencias que les permitan adquirir conocimientos desde enfoques activos y conexiones interdisciplinarias.

Las TIC, en la enseñanza de la historia en la educación básica secundaria tienen el potencial de ser agentes innovadores, alineados con los estilos de comunicación y con el desenvolvimiento humano en el contexto social actual. Sin embargo, se identifica una brecha entre la realidad educativa y el uso efectivo de las TIC: la falta de formación docente en competencias digitales y la resistencia a abandonar enfoques tradicionales han limitado la capacidad de aprovechar plenamente el potencial de estas tecnologías en la educación.

La integración de las TIC, en la enseñanza de la historia implica un cambio en las prácticas educativas, pasando de enfoques monótonos y centrados en la transmisión de conocimiento a estrategias más dinámicas, colaborativas y contextualizadas. Esto requiere una formación docente sólida en el uso efectivo de las TIC, y, una comprensión profunda de cómo estas herramientas pueden enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es crucial reconocer que las TIC, no son un fin en sí mismas, sino una herramienta que puede potenciar el desarrollo de habilidades críticas, creativas y reflexivas en los estudiantes. La incorporación de materiales multimedia y la exploración creativa de la información pueden despertar el interés de los estudiantes y promover una comprensión profunda de los contenidos. En este contexto, el desafío para los docentes y las instituciones educativas es adoptar un enfoque pedagógico que integre de manera efectiva las TIC, en la enseñanza de la historia, con miras a promover una educación más significativa y relevante para los estudiantes. Esto implica un cambio en la formación docente, en las estrategias didácticas y en la concepción misma de la educación, para que esta logre ser más acorde con las demandas y posibilidades de la sociedad contemporánea.

Referencias

- Achaerandio, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*. Universidad Rafael Landívar.
- Agudelo Valderrama, C. (2005). Explicaciones de ciertas actitudes hacia el cambio: las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas colombianos(as) sobre los factores determinantes de su práctica de enseñanza del álgebra escolar. *Revista EMA*, 10(2-3), 375-412.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
- Ballesteros, O. P. (2011). *La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias científicas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9625>
- Bustos Torres, O. D. y Parra Encinas, K. L. (2019). Integración de las TIC en la enseñanza de la historia en educación media superior. *Revista Boletín Redipe*, 8(1), 106-113. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.677>
- Cabero, A. (2007). *La lúdica educativa*. Morata.
- Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Popular.
- Chapman, O. (2009). Teachers' Conceptions and Use of Mathematical Contextual Problems in Canada. En L. Verschaffel, B. Greer, W. Van Dooren y S. Mukhopadhyay (Eds.), *Words and Worlds: Modeling Verbal Descriptions of Situations* (pp. 225-244). Brill.
- Díaz Vázquez, A. y Chávez Contreras, L. (2021). Tecnología Educativa: uso de Polimedia para la Educación a Distancia. *Revista Electrónica sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(15).
- García Rodríguez, M. L. y López Betancourt, A. (2016). Características de las TIC para la enseñanza de las matemáticas: El estudio del cálculo vectorial. *Revista Electrónica AMIUTEM*, 4(2), 78-89.
- González, R. (2012). *Las TIC como estrategia didáctica*. Ediciones Uniandes.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Arbor*, 173(681), 3-17. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i681.1105>
- Heidegger, M. (2004). *Lógica: La pregunta por la verdad* (Trad. J. A. Ciria). Alianza Editorial.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. M. Vallejo-Gómez). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

- Palacios Carillo, E., Velásquez Velásquez, A. M., Jaimes Rodríguez, J. A. y Navarrete Radilla, M. Y. (2023). The Role of Teachers Facing Digital Competence under the Influence of Ict. *Journal of Namibian Studies*, 34(esp.1), 1956-1970. <https://doi.org/10.59670/jns.v34i.3874>
- Rodríguez Orgales, C., Sánchez Torres, F. y Márquez Zúñiga, J. (2011). *Impacto del Programa “Computadores para Educar” en la deserción estudiantil, el logro escolar y el ingreso a la educación superior*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE. <https://doi.org/10.57784/1992/8254>
- Ruiz Rodríguez, N. J., Mendoza Torres, M. R. y Ferrer, L. G. (2014). Influencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en los roles e interrelaciones entre estudiantes y docentes en programas presenciales de educación superior. *Hallazgos*, 11(22), 435-454. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0022.22>
- Sánchez, L. (2020). Política de incorporación y competencias docentes TIC para el proceso de enseñanza en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 513-534. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.97
- Vélez Restrepo, O. L. y Galeano Marín, M. E. (2002). *Investigación cualitativa: Estado del arte*. Universidad de Antioquia.



Participación de los padres en la educación primaria: una comparación bajo pandemia y reactivación educativa¹

Parental Participation in Primary Education: A Comparison under Pandemic and Educational Reactivation

Autores:

José Ángel Vera Noriega²
orcid.org/0000-0003-2764-4431
Ana María Candelaria Ramírez
Ramírez³
orcid.org/0009-0002-6688-2520
Daniella Carolina Salazar Ramírez⁴
orcid.org/0009-0004-8613-1040
Claudia Berenice Yocupicio Zazueta⁵
orcid.org/0009-0005-6614-8328

Recibido: 18/10/2023

Aprobado: 04/06/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1536

Resumen

La participación de los padres en la educación transformó sus rutinas tras el cierre de las escuelas provocado por la pandemia de COVID-19 y obliga a reconsiderar la participación de los padres en el contexto educativo. Partiendo de esta consideración, se estableció como objetivo de la presente investigación conocer la participación de los padres de alumnos de educación primaria en la modalidad presencial durante el ciclo escolar 2022-2023, a través de una comparación con su participación bajo condiciones de pandemia en el ciclo escolar previo. La metodología aplicada fue cuantitativa de tipo no experimental transversal de trayectoria, con alcance descriptivo y correlativo, comparando dos muestras de padres con hijos en educación primaria y con semejanza en sus características en dos momentos distintos de la historia. Entre los resultados se encontró que, después de la pandemia, el apoyo de los padres a la institución educativa disminuyó significativamente; sin embargo, la dimensión de apoyo al hijo presentó un aumento.

1 Artículo de investigación.

2 licenciatura, maestría y doctorante en psicología UNAM. jose.vera@unison.mx

3 Maestría en Didáctica de las Ciencias Naturales. Doctorante en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. anmaca01@hotmail.com

4 Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctorante en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. Dank4e@gmail.com

5 Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctorante en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. claudia.yz@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Palabras clave: participación de los padres, educación básica, pandemia.

Abstract

Parental involvement in education transformed their routines after the school closures caused by the COVID-19 pandemic, and it forces a reconsideration of their role in the educational context. Under this consideration, the objective of this research was established to know the participation of parents of primary education students in person during the 2022-2023 school year through a comparison of their participation under pandemic conditions in the previous

school year. The applied methodology was a quantitative, non-experimental transversal trajectory type, with descriptive and correlative scope, comparing two samples of parents with children in primary education and with similarity in their characteristics at two different times in history. Among the results, it was found that, after the pandemic, parental support for the educational institution decreased significantly, however, the dimension of support for the child increased.

Keywords: parent involvement, basic education, pandemic.

Introducción

Los padres de familia siempre han desempeñado una función clave velando por el bienestar y el desarrollo integral de sus hijos. Un referente destacado sobre su participación es la Ley General de Educación en su artículo 78, donde se afirma que los padres o tutores son corresponsables en el proceso educativo de sus hijos o pupilos menores de 18 años, por lo cual tienen la obligación de hacerlos asistir a la escuela, apoyarlos en su aprendizaje y revisar su progreso, desempeño y conducta.

En el año 2020, la Secretaría de Educación Pública emitió el Acuerdo 02/03/20, por el que se suspendieron las clases presenciales en las escuelas de educación básica en México, con el objetivo de reducir contagios en la población, lo que implicó una reestructuración en la modalidad educativa para garantizar la transición de la educación presencial a la educación a distancia. Entre los cambios más significativos, se destacó la participación de los padres de familia, quienes siempre han representado un rol clave en la educación de los estudiantes, pero que en esta situación extraordinaria tuvieron, además, que asumir la corresponsabilidad de la jornada escolar, creando espacios de estudio, adaptando sus tiempos y proporcionando los recursos tecnológicos necesarios para el aprendizaje en casa.

Si bien los padres de familia estaban acostumbrados a brindar apoyo y supervisar la tarea escolar de sus hijos, no estaban habituados a asumir la corresponsabilidad de la conducción de la jornada escolar haciéndose cargo de la disciplina, el cumplimiento y el aprovechamiento académico (Vázquez Soto *et al.*, 2020). En esta contingencia les correspondió ser un apoyo fundamental en el seguimiento a distancia de los aprendizajes, adaptándose a una nueva dinámica de trabajo y asumiendo una participación más activa en la educación formal de sus hijos. Con esto se logró que hubiera padres más involucrados en las actividades escolares, las cuales, generalmente, se hacían en el salón de clase. De esta manera, el rol de los padres se volvió más relevante, ya que se les otorgó la responsabilidad de supervisar y orientar las actividades de aprendizaje realizadas en el hogar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020).

El regreso presencial a las escuelas, tras el cierre por pandemia de COVID-19, se hizo oficial en el estado de Sonora con la Circular No. 007/2022, en la cual se hace referencia al Boletín No. 129 emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022a), donde se anuncia el calendario escolar y se destaca que el día 29 de agosto iniciarían las clases en modo presencial para educación básica. Lo anterior implicaba un gran desafío para toda la comunidad escolar, la cual, ante la reactivación educativa, ha tenido que adaptarse a una nueva realidad que exige involucrarse más en los procesos emocionales y de aprendizaje por medio de la modificación de hábitos.

De acuerdo con el Banco Mundial, la pandemia causó en México un rezago equivalente a dos años de escolaridad. Además, “por lo menos 628 mil jóvenes entre 6 y 17 años han interrumpido sus estudios debido a la crisis económica derivada de la pandemia” (IMCO Staff, 2021, párrs. 1-2). De acuerdo con el Boletín No. 206 de la SEP (2022b), el ciclo escolar 2022-2023 inicia con un total de 24 millones de alumnos inscritos en educación básica, atendidos en 232 966 planteles en todo el país. En el Estado de Sonora, regresaron 536 mil alumnos de educación básica en 3 811 planteles. Se estima que la matrícula de alumnos aumentará conforme avanza el período escolar, gracias a acciones para impulsar la convivencia escolar presencial y motivar a los padres para que lleven a sus hijos a continuar con sus aprendizajes.

La participación de los padres en la educación de sus hijos es fundamental para el rendimiento académico del niño, el aprendizaje, la motivación y, en general, para su desarrollo integral (Balarin y Cueto, 2008). Existen diferentes razones por las cuales los padres se involucran o no en la educación de sus hijos. Pacheco y Huaire (2022) refieren las siguientes: el capital físico y el capital humano, es decir, “la educación y los ingresos económicos de los padres y las habilidades que estos desarrollan para atender las necesidades educativas de los niños” (p. 51). Por este motivo, en el contexto actual derivado de la pandemia por COVID-19, la participación de los padres en la educación es fundamental para el desarrollo integral de sus hijos.

Por lo anterior, se ha planteado como objetivo de estudio conocer la participación de los padres de alumnos de educación primaria, en la modalidad de educación a distancia durante el ciclo escolar 2020-2021, y compararla con su participación bajo las condiciones de reactivación educativa en el ciclo 2022-2023, que marca el regreso a las aulas de manera presencial.

Método

Para llevar a cabo la presente investigación se implementó una metodología cuantitativa de tipo no experimental transversal de trayectoria, con alcance descriptivo y correlativo, comparando dos muestras de padres con hijos en educación primaria estatal, en instituciones de organización completa y con semejanza en sus características, en dos momentos distintos de la historia. Se rotulan como fase 1 los datos obtenidos durante la pandemia, del 30 de agosto al 30 de septiembre de 2021, y como fase 2, la pospandemia, del 15 de enero al 15 de febrero de 2023.

Participantes

La muestra de la fase 1 de la investigación incluyó instituciones públicas estatales de nivel primaria del estado de Sonora en México, donde participaron 319 padres de alumnos que cursaron la educación primaria durante el ciclo escolar 2020-2021, el cual se llevó a cabo en la modalidad a distancia debido a la pandemia por COVID-19. Del total de los participantes, se conoce que 151 tienen hijos hombres, y 168, hijas mujeres. El 57.36 % de los padres y el 46.39 % de las madres encuestadas tienen una edad mayor a 36 años. Además, el 40 % de los hombres y el 36.05 % de las mujeres concluyeron la educación básica.

El 27.3 % de los participantes señala gozar de una situación económica buena y el 64.9 % se encuentra en una situación económica regular, lo cual no fue una limitante, ya que el 79.6 % cuenta con internet en casa y el 63 % afirma tener computadora de escritorio o portátil. La mayoría de los padres encuestados afirma contar con teléfono celular (98.4 %) y el 32.3 % cuenta con una tableta.

Los hijos de los padres participantes de la fase 1 asisten a las escuelas primarias pertenecientes a la Zona Escolar VI, Sector VI, del estado de Sonora. Esta zona comprende los municipios de la Sierra Baja: Nacozari, Cumpas, Moctezuma, Tepache y Divisaderos. El 37.6 % de los alumnos cursaba la primaria baja, que corresponde a los primeros tres grados, y el 62.4 % cursaba la primaria alta, correspondiente a los tres últimos grados. El 62.1 % de los alumnos vive con ambos padres. En cuanto al tiempo destinado a estudiar, el 55.1 % de los estudiantes dedica entre una y dos horas diarias a esta actividad, el 74.9 % dedica entre una y dos horas al día a mirar la televisión y el 41.6 % dedica entre una y dos horas diarias al uso de videojuegos. Además, 187 participantes (58.6 %) contaban con vivienda propia y 67 (21 %) habitaban una residencia rentada.

En la fase 2 de la investigación, la muestra incluyó instituciones públicas estatales de nivel primaria del estado de Sonora correspondientes a la misma zona escolar de la fase 1, participando un total de 224 padres de alumnos que cursaron la primaria durante el ciclo escolar 2022-2023, el cual se llevó a cabo en la modalidad presencial. Del total de los participantes, se conoce que 126 tienen hijos hombres, y 98, hijas mujeres. El 44.6 % cursaba primaria baja, y el 55.4 %, primaria alta. Además, el 47.3 % de los padres y el 33.9 % de las madres encuestadas tienen una edad mayor a 36 años. Además, el 50.4 % de los hombres y el 49.6 % de las mujeres concluyeron la educación básica.

El 28.6 % de los participantes señala gozar de una situación económica buena, mientras que el 66.5 % se encuentra en una situación económica regular, lo cual no fue una limitante, ya que el 75.9 % cuenta con internet en casa, el 24.1 % manifiesta tener computadora portátil, y solamente un 12.9 %, de escritorio. La mayoría de los padres encuestados afirma contar con teléfono celular (94.6 %) y el 25.9 % cuenta con una tableta.

Por otra parte, se obtuvo un registro del 56.7 % de estudiantes de primaria que vivían con ambos padres. En cuanto al tiempo de estudio en casa, el 79 % manifestó dedicar a ello entre 3 y 4 horas diarias; el 83 % dedicó entre 3 y 4 horas a mirar televisión,

y en el uso de videojuegos el mayor porcentaje (48.7 %) corresponde a 3-4 horas diarias. Además, 113 del total de participantes en la segunda muestra manifestaron contar con una vivienda propia, y 55 participantes, con vivienda en renta.

Medidas

En la fase 1 de la investigación, para evaluar la participación de los padres en la educación primaria a distancia durante la pandemia de COVID-19, se desarrolló un instrumento que consta de una sección demográfica con datos generales y 24 ítems de escala tipo Likert, donde 0 = Nunca, 1 = Casi nunca, 2 = A veces, 3 = Casi siempre y 4 = Siempre.

En ambas fases, en la sección demográfica, se consideraron los datos edad, sexo, estado civil, nivel de estudios, cantidad de hijos y grado de primaria que cursan sus hijos; después se elaboraron preguntas sobre su situación laboral: ocupación, horas de trabajo diarias, cuántas personas sostienen el hogar y si su empleo se vio afectado por la pandemia, para continuar preguntando sobre su contexto: tipo de vivienda y servicios con los que cuenta; por último, se indagó sobre la disponibilidad de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), en el hogar: cantidad de dispositivos electrónicos con acceso a internet.

La medida de participación de los padres fue diseñada y validada por Valdés Cuervo *et al.* (2009), con base en juicio de expertos y en referentes de la literatura. En la fase 1 de la investigación, se llevó a cabo un análisis factorial de máxima verosimilitud con una rotación oblicua y los resultados generaron dos dimensiones. La primera dimensión, denominada “apoyo institucional”, con un Alfa de Cronbach de .893, consta de 15 reactivos, entre ellos: “durante la pandemia su hijo contó con los medios digitales para conectarse en la clase en línea” y “respondió los mensajes de texto de redes sociales o llamadas realizadas por el maestro”. La segunda dimensión, denominada “apoyo al hijo”, con una Alfa de Cronbach de .860, contiene nueve reactivos, entre ellos: “platicó con el maestro acerca del aprendizaje de su hijo” y “se mantuvo en contacto con el maestro para comunicar las inquietudes manifestadas por su hijo” (Ramírez *et al.*, 2022).

En la fase 2 se llevaron a cabo los análisis factoriales para medir su ajuste a la condición de presencialidad, obteniendo las siguientes dimensiones: “comunicación con el hijo”, “comunicación con el maestro”, “apoyo institucional” y “apoyo al hijo”.

Procedimiento

Para la recolección de datos de ambas fases, se solicitó el consentimiento y colaboración de las autoridades de la Zona Escolar VI, Sector VI, correspondiente a escuelas públicas estatales de nivel primaria, por medio de un oficio emitido por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 (CEEyS), con el propósito

de difundir y aplicar el cuestionario a los padres de alumnos que cursaron la educación primaria durante el ciclo 2020-2021, en la modalidad a distancia ocasionado por la pandemia (fase 1), y a los padres de alumnos que cursaron la educación primaria durante el ciclo 2022-2023, en modalidad presencial (fase 2).

Posteriormente, se compartió con los docentes frente a grupo el enlace para acceder a un formulario de Google, con el fin de que lo dieran a conocer a los padres de familia de su grupo a cargo por medio de redes sociales. El cuestionario inicia con la firma de consentimiento informado, haciendo de su conocimiento que la información permanecería en el anonimato y bajo el aviso de privacidad, y continúa con la descripción y el objetivo de la investigación. El procedimiento para la obtención de la información y la elaboración de la investigación fue acorde con los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007, pp. 80-81).

El cuestionario digital estuvo activo durante el período del 30 de agosto al 30 de septiembre de 2021 para la fase 1 de la investigación, y del 15 de enero al 15 de febrero del 2023 para la fase 2.

Resultados y discusión

Al iniciar el análisis descriptivo de los resultados durante las fases 1 y 2, se destaca que hubo una ruptura en el contexto familiar, puesto que, en pandemia, el 62.1 % de los alumnos vivía con ambos padres, y en pospandemia este porcentaje disminuyó a 56.7 %. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022b), en 2021 la tasa de divorcio en Sonora fue de 2.4 por cada 1 000 habitantes, y en 2022 de 2.80 por cada 1 000 habitantes, lo que indica que la dinámica de varias familias sonorenses se vio afectada con el confinamiento.

Por otra parte, los resultados muestran un aumento del 62.9 % en el tiempo dedicado a ver televisión: durante la pandemia, los alumnos destinaron un 20.1 % de su tiempo a esta actividad, y después de la pandemia, un 83 %. También se percibió un aumento en el uso de videojuegos, ya que, durante la pandemia, se obtuvo un registro del 11.3 % de estudiantes que asignaban entre 3 y 4 horas a este pasatiempo, y pospandemia este valor aumentó al 48.7 %, considerando la misma cantidad de horas. En el caso del tiempo dedicado al estudio en casa, los resultados indican que, en pandemia, el 34.25 % destinó de 3 a 4 horas diarias, mientras que, en pospandemia, el 79 % le dedicó la misma cantidad de tiempo.

Por último, se incluye el contraste entre las variables tiempo y uso de celular. Durante la pandemia, el 1.6 % de los estudiantes no contó con celular y el 98.4 % tuvo acceso a este dispositivo, mientras que, pospandemia, se observó un decremento en la cantidad de estudiantes con celular (96.9 %). Por tanto, el porcentaje de los que no contaban con este dispositivo aumentó al 3.1 %.

De acuerdo con Tabares-Tabares *et al.* (2022), durante la contingencia se estimó un aumento en el uso de los celulares debido a que las personas pasaron más tiempo en casa, convirtiendo este dispositivo portátil en una herramienta para realizar

actividades laborales y académicas de forma virtual. De la misma manera, los datos obtenidos a través de la encuesta realizada por el INEGI (2022a), muestran para 2021 un incremento del 6.2 % de personas que contaban con teléfono celular, respecto al 74.9 % registrado en 2017, antes del cierre de las escuelas.

Con relación a lo mencionado anteriormente, se observó en pospandemia un aumento en el tiempo que cada estudiante de primaria asignó ya fuera para ver televisión, usar videojuegos o estudiar en casa. En el caso de las horas de estudio en casa, se presentó un aumento significativo en el porcentaje de alumnos que dedicaron de 3 a 5 horas diarias ($\chi^2 = 148.35$; $gl = 4$; $sig. = 000$).

Además, en la fase 2 se presentaron cambios en la estructura familiar, como, por ejemplo, la separación de algunas familias y el regreso de los padres a su contexto laboral, siendo estos factores limitantes para el monitoreo de las actividades realizadas por sus hijos y de su tiempo de acceso.

Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos en otra investigación (Enríquez y Hernández, 2021), donde se concluye que, durante la pandemia, los alumnos tuvieron la autonomía de administrar su tiempo y la realización de sus tareas. De lo anterior se infiere que los estudiantes hicieron el ejercicio de distribución del tiempo, optimizando el grado de responsabilidad ante las labores asignadas por la escuela.

En la Tabla 1 se observa el análisis de la variable “horas de estudio en casa” entre las fases 1 y 2. De un total de 543 encuestados sin casos perdidos, se obtuvo que, durante la pandemia, el 55.2 % de los estudiantes de primaria dedicó de 1 a 2 horas al estudio en casa, seguido del 34.2 % que manifestó dedicar de 3 a 4 horas, en contraste con la fase pospandemia, en la cual se obtuvo un aumento de las horas de estudio, cuando 177 estudiantes encuestados, es decir, el 79 %, dedicó de 3 a 4 horas al estudio en casa, mientras que solo el 7.6 % manifestó asignar a esta tarea de 1 a 2 horas ($\chi^2 = 148.35$; $gl = 0.4$; $sig. = .000$).

Tabla 1

Resultados de tablas cruzadas del factor horas de estudio en casa con fases durante y después de la pandemia

Fase		Ninguna	1-2 horas	3-4 horas	5-6 horas	Más de 6 horas	Total
Pandemia	Recuento	12	176	109	14	8	319
	Porcentaje dentro de tiempo	3.8 %	55.2 %	34.2 %	4.4 %	2.5 %	100 %
Pospandemia	Recuento	0	17	177	20	10	224
	Porcentaje dentro de tiempo	0.0 %	7.6 %	79.0 %	8.9 %	4.5 %	100 %
Total	Recuento	12	193	286	34	18	543
	Porcentaje dentro de tiempo	2.2 %	35.5 %	52.7 %	6.3 %	3.3 %	100 %

En la Tabla 2 se compara la variable “uso de televisión” en ambas fases. En cuanto al número de horas destinadas por estudiante a mirar televisión, se obtuvo como resultado que, durante la pandemia, 20.1 % dedicó de 3 a 4 horas a realizar esta actividad, mientras que el 3.8 %, de 5 a 6 horas. Pospandemia, se obtuvo un 83 % de estudiantes que dedicaron mayor tiempo a ver programas de televisión (3 a 4 horas), seguido del 14.7 % que corresponde a los alumnos que destinaron de 5 a 6 horas (chi cuadrado = 301.95; gl. = 4; sig. = .000).

Tabla 2

Resultados de tablas cruzadas del factor horas dedicadas a la televisión con fases durante y después de la pandemia

Fase		1-2 horas	3-4 horas	5-6 horas	Más de 6 horas	5	Total
Pandemia	Recuento	239	64	12	4	0	319
	Porcentaje dentro de tiempo	74.9 %	20.1 %	3.8 %	1.3 %	0.0 %	100 %
Pospandemia	Recuento	0	186	33	4	1	224
	Porcentaje dentro de tiempo	0.0 %	83.0 %	14.7 %	1.8 %	0.4 %	100 %
Total	Recuento	239	250	45	8	1	543
	Porcentaje dentro de tiempo	44.0 %	46.0 %	8.3 %	1.5 %	0.2 %	100 %

Por otra parte, en la Tabla 3 se observa el factor tiempo de videojuegos; se contrasta la variable “jugar videojuegos” en ambas fases. Se tiene que el 43.6 % no jugó videojuegos durante la pandemia y el 41.7 % le dedicó de 1 a 2 horas diarias a dicha actividad, mientras que, en pospandemia, esta variable obtuvo valores más altos: de 3 a 4 horas en un 48.7 % y de 1 a 2 horas en un 41.1 % (chi cuadrado = 173.23; gl = 4; sig. = .000).

Tabla 3

Resultados de tablas cruzadas del factor tiempo de videojuegos con fases durante y después de la pandemia

Fase		Ninguna	1-2 horas	3-4 horas	5-6 horas	Más de 6 horas	Total
Pandemia	Recuento	139	133	36	9	2	319
	Porcentaje dentro de tiempo	43.6 %	41.7 %	11.3 %	2.8 %	0.6 %	100 %
Pospandemia	Recuento	0	92	109	19	4	224
	Porcentaje dentro de tiempo	0.0 %	41.1 %	48.7 %	8.5 %	1.8 %	100 %
Total	Recuento	139	225	145	28	6	543
	Porcentaje dentro de tiempo	25.6 %	41.4 %	26.7 %	5.2 %	1.1 %	100 %

En la Tabla 4 se compara la variable “computadora de escritorio” en ambas fases. Se destaca que el 79.6 % de los estudiantes no contó con una computadora de escritorio en casa durante la pandemia, mientras que, pospandemia, fue mayor la cantidad de alumnos que no contaron con dicha herramienta (87.1 %). Respecto a la cantidad de estudiantes que sí contaron con esta herramienta electrónica durante la pandemia, se obtuvo un 20.4 %, y pospandemia el porcentaje disminuyó a 12.9 % (chi cuadrado = 5.07; gl = 1; sig. = .02). Según el INEGI (2021), en el ciclo escolar 2019-2020 el 4.0 % de la población estudiantil a nivel primaria contaba con una computadora de escritorio, cantidad que disminuyó, para el ciclo escolar 2020-2021, a un 3.9 %.

Tabla 4

Resultados de tablas cruzadas del factor computadora de escritorio con fases durante y después de la pandemia

Fase		No	Sí	Total
Pandemia	Recuento	254	65	319
	Porcentaje dentro de tiempo	79.6 %	20.4 %	100 %
Pospandemia	Recuento	195	29	224
	Porcentaje dentro de tiempo	87.1 %	12.9 %	100 %
Total	Recuento	449	94	543
	Porcentaje dentro de tiempo	82.7 %	17.3 %	100 %

En la pandemia, el 57.4 % de los estudiantes no contaba con computadora portátil en casa y, pospandemia, este porcentaje aumentó a un 75.9 %. Asimismo, se obtuvo que el 42.6 % contaba con computadora portátil en casa durante la pandemia y, pospandemia, el porcentaje disminuyó al 24.1 % (chi cuadrado = 19.85; gl = 1; sig. = .000).

El uso de computadoras fue una tendencia notable que se aceleró durante la pandemia por COVID-19. De acuerdo con el INEGI (2022a), quienes se conectaron a través de una computadora portátil o tableta y de una computadora de escritorio disminuyeron en 10.4 y 17.7 puntos porcentuales, respectivamente. Lo anterior concuerda con los resultados de la investigación, ya que se puede observar un decremento en el uso de computadora, tanto de escritorio como portátil, después de la contingencia.

La prueba t de Student para comparar las dimensiones en cada una de las dos fases presenta diferencias significativas en el apoyo institucional ($t = 2.85$; $gl = 541$; $sig. = .005$) y en el apoyo al hijo ($t = 3.38$; $gl = 541$; $sig. = .000$), indicando que el apoyo institucional disminuyó drásticamente, mientras que el apoyo a los hijos aumentó (Tabla 5).

Tabla 5

Promedios para el factor fase de muestra y las variables de comunicación y apoyo

	Fase	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Comunicación con el hijo	Pandemia	319	3.3391	.71146	.03983
	Pospandemia	224	3.4807	.65868	.04401
Comunicación con el maestro	Pandemia	319	2.7500	.99843	.05590
	Pospandemia	224	2.6842	1.03247	.06898
Apoyo institucional	Pandemia	319	3.0853	.91170	.05105
	Pospandemia	224	2.8545	.95273	.06366
Apoyo al hijo	Pandemia	319	3.3868	.70538	.03949
	Pospandemia	224	3.5893	.66012	.04411

Alarcón Calderón (2022), define el apoyo de los padres de familia como un eje fundamental para el regreso a clases, debido a que este es vital para que los estudiantes se sientan seguros, motivados y preparados para el regreso presencial después de este período de interrupción.

De acuerdo con el INEGI (2021), el apoyo que reciben los estudiantes de sus padres para realizar actividades escolares es mucho mayor para los niveles escolares más bajos en el ciclo escolar 2020-2021, con un porcentaje de 93 % del total de alumnos inscritos a nivel primaria.

Conclusiones

Durante el confinamiento ocasionado por el COVID-19, la mayoría de los estudiantes vivió con ambos padres, lo cual permitió que el tiempo que los alumnos dedicaron a ver televisión y al uso de videojuegos fuera regulado por sus padres. Al término de la pandemia, destacó que muchas familias sonorenses sufrieron un cambio en la estructura familiar, lo cual se evidencia en el aumento de la tasa de divorcios a nivel estatal.

Con el retorno a la nueva normalidad, en la que tanto alumnos como padres de familia regresaron a sus actividades presenciales, la dinámica familiar sufrió cambios que provocaron la disminución de la supervisión de actividades como ver televisión y el uso de videojuegos, lo que dio como resultado un aumento de las horas dedicadas a estas acciones.

Por otra parte, las horas dedicadas al estudio en casa aumentaron significativamente con el regreso a las aulas, disminuyendo el uso frecuente de computadoras, portátiles y teléfonos celulares para realizar actividades escolares.

Con lo anterior se puede afirmar que el apoyo de los padres de familia a la institución educativa aumentó de manera drástica durante la pandemia, porque los

padres asumieron la corresponsabilidad de la jornada educativa, por lo que conocieron el sistema de evaluación y el reglamento escolar, así como la formación y la experiencia del maestro de sus hijos. Al término del confinamiento, la comunicación entre padres y escuelas disminuyó significativamente con el retorno a las aulas.

En conclusión, la participación de los padres de familia se ha transformado positivamente al terminar el confinamiento. Esto se debe a que se involucraron más en la supervisión y el apoyo al aprendizaje de sus hijos, lo que se demuestra con los resultados arrojados por la investigación, la cual presenta un aumento en la dimensión de apoyo al hijo. Estos hallazgos pueden atribuirse a la necesidad del maestro como actor del proceso educativo y al retorno de los padres a su rol de apoyo (Mendoza y Cárdenas, 2022). Dichos resultados no solo destacan la función directiva del maestro en el proceso de aprendizaje, sino que también son de utilidad para los servicios educativos al momento de formular políticas escolares que promuevan la participación activa de los padres en la vida escolar. Aunque la comunicación virtual a través de medios digitales es una herramienta útil, no parece ser la más adecuada para la educación presencial. Durante la reactivación educativa, se observa una notable disminución en la frecuencia de comunicación virtual, lo cual se traduce en un aumento del tiempo que los padres dedican al apoyo directo a los alumnos.

Referencias

- Acuerdo 02/03/20 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. 15 de marzo de 2020.
- Alarcón Calderón, M. R. (12 de agosto de 2022). El apoyo de los padres como eje fundamental para el regreso a clases. Con el foco en lo que ya tienes y no en lo que careces. *Blog del Faro*. <https://faroeducativo.iberomex.mx/2022/08/12/el-apoyo-de-los-padres-como-eje-fundamental-para-el-regreso-a-clases-con-el-foco-en-lo-que-ya-tienes-y-no-en-lo-que-careces/>
- Balarin, M. y Cueto, S. (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas* (Trad. C. McLauchlan). GRADE - Niños del Milenio. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/611>
- Enríquez Vázquez, L. y Hernández Gutiérrez, M. (2021). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22(2). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>
- IMCO Staff. (2 de junio de 2021). El rezago educativo pone en riesgo a una generación de estudiantes. *Instituto Mexicano para la Competitividad*. <https://imco.org.mx/el-rezago-educativo-pone-en-riesgo-a-una-generacion-de-estudiantes/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Nota técnica* (2ª ed.). https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/OtrTemEcon/ENDUTIH_21.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022b). *Estadística de Divorcios 2021*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstDiv/Divorcios2021.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Estadística de Divorcios (ID) 2022*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/EstDiv/Divorcios2022.pdf>
- Ley General de Educación [LGE]. 30 de septiembre de 2019 (México).
- Mendoza Santana, M. I. y Cárdenas Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), 318-330.
- Pacheco Lavado, S. M. y Huaire Ignacio, E. J. (2022). Niños, escuela y el rol educativo de los padres en tiempo de pandemia. *Diálogos Abiertos*, 1(1), 44-57. <https://doi.org/10.32654/DialogosAbiertos.1-1.5>
- Ramírez, A., Salazar, D. y Yocupicio, C. (23-25 de noviembre de 2022). *Participación de los padres en la educación primaria a distancia en la pandemia COVID-19*. Congreso Internacional de Pertinencia de la Educación 2022. Colegio de Postgraduados, Puebla, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Aprende en casa: Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por COVID-19*. [https://www.usebeq.edu.mx/Content/AprendeEnCasa/Docentes/05-Aprende-en-casa-Orientaciones-20-ABRIL-vf%20\(1\).pdf](https://www.usebeq.edu.mx/Content/AprendeEnCasa/Docentes/05-Aprende-en-casa-Orientaciones-20-ABRIL-vf%20(1).pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (3 de junio de 2022a). Boletín SEP no 129 Publica SEP calendario escolar 2022-2023 de Educación Básica y Normal. *Blog Secretaría de Educación Pública*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-129-publica-sep-calendario-escolar-2022-2023-de-educacion-basica-y-normal?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (28 de agosto de 2022b). Boletín SEP no 206 Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician Ciclo Escolar 2022-2023: SEP. *Blog Secretaría de Educación Pública*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código Ético del Psicólogo* (4ª ed.). Trillas.

- Tabares-Tabares, M., León-Landa, E., Aguilera-Cervantes, V. G., López-Espinoza, A., Vélez-Álvarez, C. y Granada-Aguirre, E. (2022). Uso del teléfono celular y relación con conducta alimentaria durante la pandemia por Covid-19. *Papeles de Población*, 28(112), 225-245.
- Valdés Cuervo, A. A., Pavón, M. M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1).
- Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T. y Acosta Rosales, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14).



Worry as the New Normal. Generation Z Facing its Future Through the Educational Process¹

La preocupación como nueva normalidad: La Generación Z afronta su futuro a través del proceso educativo

Autores

Gerardo Romo Morales²

<https://orcid.org/0000-0002-4453-9919>

Sophie Agulhon³

<https://orcid.org/0000-0002-2493-5076>

Recibido: 01/11/2023

Aprobado: 02/07/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1561

Resumen

Esta contribución examina las características de la generación Z (Gen Z), y el imaginario emotivo de sus miembros sobre su futuro profesional. El objetivo del trabajo es aportar elementos para la mejor comprensión del papel de la educación en la conformación de las proyecciones futuras de estos jóvenes. Para ello, analizamos aspectos relacionados con sus emociones y su sensibilidad, poniendo especial énfasis en una emoción particular: la preocupación. Este examen surge de constatar que no hay mucha literatura que analice las emociones involucradas en las visiones del futuro que les espera a los miembros de esta generación. En términos metodológicos, utilizamos un protocolo de investigación internacional (se aplicó a jóvenes de México y Francia), que desarrollamos para recopilar las opiniones de los jóvenes sobre sí mismos y su futuro y, finalmente, presentamos algunos de los resultados más significativos que tienen que ver con la preocupación y la resiliencia.

¹ Artículo de investigación.

² Doctor en Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de España; Magister en Administración Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México; licenciado en Sociología, Universidad de Guadalajara, México. gerardo.romo@academicos.udg.mx

³ Doctora en Ciencias de los Riesgos con orientación en Gestión, Escuela Nacional de Ingenieros MINES; profesora investigadora titular de gestión en el Laboratorio de Economía de Saint-Denis (LED), Universidad de París VIII Vincennes-Saint-Denis, Francia. sophie.agulhon@univ-paris8.fr

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Palabras clave: juventud, educación y empleo, conflicto de generaciones.

Abstract

This contribution examines the characteristics of Generation Z (Gen Z), and the emotional imagination of its members about their professional future. The aim of this paper is to provide elements for a better understanding of the role of education in shaping the future projections Gen Z members. To do this, we analyze aspects related to their emotions and sensitivity, placing special emphasis on a particular emotion: worry. And we do

this after realizing that there is not much literature that analyzes the emotions involved in the visions of the future that awaits them. In methodological terms, we use an international research protocol (applied to young people from Mexico and France), we developed to collect young people's opinions about themselves and their future, and finally, we present some of the most significant results that have to do with worry and resilience.

Keywords: youth, education and employment, generation gap.

Introduction

Generation Z (Gen Z), is often associated with the term Millennials — symbolizing the transition to the 2000s and the new century, and a global appetite for information technologies and the Internet — although this term also applies broadly to Generation Y. However, Gen Z has its own characteristics, and its vision of its future working life and its social imaginaries have been deeply marked by the COVID-19 pandemic during its youth.

Youth mental health is now considered as a central issue for young people themselves, their families and society as a whole (Landstedt & Coffey, 2017). Aside from the health issue, young individuals are also facing other crises that are not as universally acknowledged in society. Aside from the current statistics indicating a youth unemployment rate of 17.2 % among individuals aged 15-24, compared to 7.5 % for the general working population in France⁴, it is worth noting that young people are also experiencing a significant socio-economic crisis, with 60 % of them living in difficult circumstances. Organizations like Restos du Coeur are facing difficulties in managing the excess number of impoverished young individuals, whose suffering has intensified and become more apparent due to the health crisis. The quality of reception conditions in universities and public higher education has progressively declined (Saque, 2023).

Simultaneously, the incidence of suicide among those aged 18-24 has doubled since 2014, prompting the Senate to vote in mid-January 2024 to officially recognize the mental health of young people as a significant national concern (Agulhon, Forthcoming). Young people also express their concern about the ecological crisis and actively advocate for this cause, despite the limited progress made in achieving the sustainability goals set by the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). Additionally, they face the disadvantage of not having access to the same natural resources as their older counterparts.

4 According to data from <https://www.insee.fr> (2024, March 18).

Despite the prevailing climate of concern, Generation Z remains resolute in their pursuit of education, employment, and entrepreneurial endeavours, which could be indicative of interesting resilience skills. Focusing on what is worrying Generation Z, we elaborate on this population's attributes (Gentina & Delécluse, 2018; Agulhon, 2020), and analyse the relationship between these young people, their professional ambitions (Furlong et al., 2018; Farrugia, 2021,) and society at large. Finally, we outline a number of levers for enhancing intergenerational dialogue and collective resilience, fostering *vivre ensemble* (living together in harmony).

Generation Z under the microscope

Generation Z can be defined by the time period in which its members were born or by the characteristics attributed to them and that make them different from other generations. With respect to the first criterion, that is, from a demographic point of view, we can say, trying to find a common point between the different dates covered by the literature on the subject, that Gen Z encompasses people born around the 2000s (here we will consider those born between 1997 and 2010). With respect to the second criterion, the characteristics attributed to this generational group attributed to them of being proficient in using technology, multitasking, being socially open to technologies, acting quickly and impatiently, and being interactive and resilient (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016). This is the first generation born into a world where digital technology is present in virtually every area of life (Dolot, 2018).

From a more theoretical perspective, related to the characteristics of the time and its subjects, Dufour (2003), argues its distinctive features are the weakening of the Other (the Other of Lacan and the psychoanalysts), and the dissolution of the "great subjects" (social class, family, etc.). These two key elements of modernity functioned as a continent, as containment and legitimate order arising from the very psyche of the subjects. With its weakening, a feeling of deep anxiety is generated in their psyche related to the loss of meaning (collective, historical, psychological, etc.), where now pride of place is held by merchandise. This condition is accompanied in western neoliberal societies by a profound process of desymbolization (Dufour, 2003; Mesnil, 2017), that disrupts the legitimacy and functioning of institutions: in their imaginary and symbolic characteristics, in general, and in particular those of the education sector. This reality is manifest, above all, among Gen Z. For this generation, hierarchies and symbolic dominations tend to fade in favour of a lukewarm relativism, without sound institutional and collective referents. So individual knowledge and experience become central and raise serious questions about the state of knowledge constructed in a collective and methodical way (science), and, therefore, about what emanates from it as a result and about ethical or ontological perspectives (Agulhon, 2020).

This situation, seen from the educational system, manifests itself forcefully when postmodern teaching methods are employed with their associated nihilism, and the current acceptance of them by many people, including actors in the education

system. This leads to a loss of achievement milestones, especially for people from socio-cultural backgrounds who suffer at the same time from other divides (linguistic, monetary, digital, social, religion, etc.). In this context, Gen Z is a section of the population that is particularly difficult to train, educate and make useful for the labour market. On top of that, Gentina and Delécluse (2018) consider that Gen Z should be analysed as a whole and not only in terms of one of its statuses (e.g. students or workers), keeping in mind the following elements: (a) the advent of information and communication technologies (greater mobility, dematerialization of relationships); (b) the living conditions of post-industrial society (over-information, zapping, hypermedia), and also, (c) new family relationships (more egalitarian relationships between parents and children, unstructured, blended families).

To these elements we could add those that are somehow inherited from Generation Y, particularly those related to technology and the attraction for contradictory values such as the search for freedom and social success, the affirmation of their group identity and subversion, the aspiration to compromise and disinvestment. Despite the above, Gen Z seems to share fewer values or priorities than Gen Y with previous generations in their ties to training and professionalization. The will to co-create and the search for authenticity or for credible alternative knowledge, which are also characteristic of this generation, threaten the traditional managerial and pedagogical models that were accepted by previous generations (Casoinic, 2016).

These characteristics, added to the demographic importance that this generational group represents, denote an important cultural impact for secondary socialization institutions such as schools or businesses. It should not be forgotten in this regard that, in the modern world, an important function of training institutions is that their teaching expands the future of their learners and that historically, schools were guided by faith in reason and human progress that would bring about social justice and emancipation. With this in mind, we can say that if the imaginary of learners in general (i.e. students), and of those of administrative staff, teachers and structures do not connect in their teleological and axiological dimensions, then, the institutions of modernity that sustain our daily life will continue to weaken with significant costs and social consequences. Finally, one should note that Gen Z is in higher education or has already started working like Generation Y (Gabrielova & Buchko, 2021), and will soon represent a particularly high proportion of the economically active population (EAP), in many countries around the world. These young people can aggravate the crisis of the traditional institutions or, on the contrary, generate a global and positive adaptation of these same entities and frameworks, through Gen Z's innovative skills and spirit.

Last but not least, our research considered the previous literature concerning the training of young people as workers so as to take a step back from current representations of young people. Historically, it has been proposed to transform young people into workers with training, accompaniment mechanisms, etc. (Farrugia, 2021), looking at the social and demographic transformation of students or how good young people's jobs are becoming over time (Tannock, 2001; Furlong et al., 2018). From the perspective of the political economy of youth, emphasis is placed on the role of young

workers in the production of value and its consequent exploitation (Côté, 2016). This exploitation is revealed by the fact that young people are incorporated without much friction, for example, thanks to the marketing techniques of social networks. Finally, others critically explore and question the meaning of work in the production of the subjectivity of youth (Weeks, 2011), or the power relationship between work and the most personal and intimate sides of young people (Farrugia, 2021), including their emotions (Scribano & Lisdero, 2019). So, by keeping in mind those frameworks of analysis, we became able to approach the modern social imaginaries of Gen Z towards its professional future. Modern social imaginaries represent a complex space and a “key to understanding the practices that take place within a given society” (Taylor, 2003, p. 2). Those imaginaries feed the process of personal fulfilment of modern subjectivities (Farrugia, 2021) and the transition to economically productive adulthood (Tannock, 2001).

A multi-layered methodology Gen Z towards its future: the preponderant place of concerns and worries

Our research on Gen Z and its projection into the future involved management science students from four urban sites in France and Mexico, before and during the COVID-19 pandemic. The socio-cultural realities of these two western countries are very different, even if their education systems share many points in common. However, the concerns and worries of this generation seem to transcend contexts.

During our inquiry, we conducted an initial phase focused on gathering unfiltered opinions from young individuals understand the role of training in projecting its students into the future. We employed non-directive and ethnographic methodologies for almost a year to obtain this data. During the initial stage at the primary facility, which mostly provided work-related Bachelor programs, we established a weekly presence from April 2018 to 2020, initially in person and later through remote means. A study agreement was established with the center, and a consent form for research participation was created and signed by all the participating learners. A total of 32 participants were recorded in the initial year. Out of the total 32 participants, seven individuals made contact on two occasions, while six participants made contact at least three times over the years 2019 or 2020, either through in-person meetings or remotely (Agulhon, Forthcoming).

While this exploratory research was initially focusing on youth’s relation to future through training mediation, students integrate school as an institution. This institutional status is both a reality they have to face and that is also part of their imagination. In all, five elements were often mentioned by these young people: their enrolment in Master’s degree course, the construction of an occupational project, the construction of a life experience, especially internationally, the preparation of generic applications in the academic and professional world, and a change in their career choice. The discourses of these students were mainly analysed on the basis of the following criteria: the reflective process of construction of identity and

objective and subjective knowledge, the construction of a projection of their future (Ernst & D'Argembeau, 2017), and the effect of socialization and status through the educational institution (Dubar, 2010) on the phenomenon of alternation of identity with socialization (Berger & Luckmann, 1986).

The second phase of information consolidation was conducted in Mexico and France in 2021 using online questionnaires and semi-structured interviews during the COVID-19 pandemic. When the interviews were conducted, universities were working in a hybrid way in both France and Mexico so interviews were conducted using both distance and face-to-face methods.

In France, we conducted a second phase of data collection at another training center that was similar to the first one, after the confinement restrictions were lifted. The management of this center was able to evaluate the efficiency of our study system. The researcher was approached by the second center to establish a schedule that would be compatible with the training timeline. The second stage of data collecting, facilitated by the sponsorship of the training center's administration, entailed conducting semi-structured interviews and focus groups. A total of 20 individuals, who were enrolled in two vocational degree programs, participated voluntarily. After the pandemic and the disruption of educational connections due to two periods of lockdown, the participants expressed great enthusiasm for these meetings. They found them valuable for reestablishing a learning routine and for discussing their emotions in the aftermath of the health crisis.

On the same period, a cohort of 20 Mexican undergraduate students pursuing degrees in management sciences were interviewed for the second phase. The study was conducted at two university centers of a prominent university in western Mexico, one with a TSU program and one without. The study was approved by the relevant career coordinators, who were informed about the specific instruments that would be used to gather information: a general data questionnaire, an in-depth interview, and a Letter of Informed Consent to be submitted to the interviewees. The interviews commenced during a period when the University was operating in a hybrid mode as a result of the COVID-19 outbreak. Consequently, it was determined that interviews would be carried out digitally, with some being conducted face-to-face with students who willingly approached the study team. Furthermore, an additional French training center was also sought, with criteria that were equal to those of the first phase center in terms of the number of interviewees, age, level of education, and vocations.

The majority of youth mental health studies are quantitative and rooted in psychology or psychiatry. On the other hand, qualitative studies are crucial in gaining a deeper understanding on youth experience *per se* (Landstedt & Coffey, 2017). They have shown that young people perceive mental health as positive and negative emotional experiences, internal and relational feelings, happiness, balance, self-esteem, stress and self-confidence (Johansson et al., 2007). At the same time, young people themselves are shown to view mental health as an interaction between the individual and his/her environment (Ott et al., 2011). Consequently, our theoretical framework is based on youth perceived interactions with the environment, focusing on emotional experiences related to fear in their discourse: scared, panicked, anxious,

nervous, uneasy, worried, apprehensive, hesitant, jittery, frightened, paralyzed, intimidated, startled and alarmed. We excluded terrified, petrified, dreadful, trembling, shaken, horrified feelings as they were present in peculiar situations considered out of scope for data congruence.

Results: Gen Z's anxieties and worries about future

In general, the results of this international study allowed us to characterize the young people of Gen Z on educational courses involving management issues, analyse the way in which they understand training for working life and the place they give to the educational institution in this process, notice the imaginaries of the young people interviewed with respect to their aspirations, their future and their social life, and check if there is any degree of desymbolization in their conformation as social actors. A global trend towards anxiety as a state of uneasiness and apprehension, as about future uncertainties; and worries that is to say feeling uneasy or concerned about something being troubled; particularly marked our study. And as this trend was pre-existing but reinforced and extended by the pandemic, it is now time to learn more about those fears and feelings so that action can be taken before the cognitive dissonances experienced by Gen Z with the discourse of their elders in an institutional context further threatens youth mental health or the ideals of living together. Young people from Gen Z consider the completion of their studies as paramount. These students are looking to graduate, to go on to do a Master's degree, and are afraid of being disappointed or undertaking the wrong training course. When students do not enjoy their course, their state of mind deteriorates quickly affecting their long-term mental health. At the individual level, reorientation seems to be a difficult stage to live with, even when the transition ends up going well. This type of test tends to be repeated as a significant failure of the student's personality. It should be noted that these young people find it difficult to open up to their teachers and more generally to the staff of training centres about this experience of suffering, as for any subject they consider intimate, personal feelings (which is distinct from issues related to sex, drug use and other traditional taboos). In addition, the selection processes on beginning studies such as a Master's degree course are also tough tests for these young people. In addition to the fact that places on courses are limited while Gen Z is particularly numerous, the fact that they have grown up in a society where the child was particularly well regarded (or even pampered), and relatively protected from academic failure (in appearance), with average and even mediocre results means that entry into higher education where autonomy, sense of effort and curiosity are the key words for selection, sometimes comes as a shock.

The overwhelming majority of young people surveyed consider that the pandemic has negatively affected their learning experience, especially because of difficulties in concentration related to smartphones as a digital medium because of regular notifications from social networks. The pandemic has also severely affected students from modest backgrounds, who have had to compensate for the loss of purchasing power

of their households by taking on jobs to pay their way through their studies (deliveries, retail jobs, etc.). In both France and Mexico, many have stopped their studies altogether to alleviate the situation. In this sense, French block-training (*alternance*), is a vital opportunity for young people to obtain decent financial resources while continuing their education to obtain a diploma that will ensure a better level of remuneration in the medium term. Some young people are even willing to follow a course that they do not like so as to benefit from this opportunity, which also explains a difference in motivation between their time in a company (which they cannot afford to forgo), and on their course (which serves them above all to obtain the qualification required to work in a field, and will allow them to enjoy a better future as graduates).

In general, young people are not very interested in political projects that do not concern them directly but they may be strongly committed to what does affect them: inequality, discrimination, etc. In both Mexico and France, the fear of the absence of possibilities or choices persists, even though options and educational alternatives might be offered by both countries. The simplification of career guidance procedures and the collection of general careers information providing greater transparency for users also generates hope among young people who receive little family support with decoding what a particular course entails and its significance for their own career paths. While young French people consider lifelong learning as a right rather than an opportunity, which is how their Mexican counterparts see it, their knowledge of higher education remains relatively limited because, even if digital resources are available, some contents cannot readily be conveyed by this information channel. Because there is often a lack of an experiential aspect to careers content, young people might have difficulty imagining the reality behind generic keywords of higher education, which is why politics of emotions are a promising avenue for research and practice to connect with Gen Z (Scribano & Lisdero, 2019), particularly after young people have been isolated due to lockdown at a critical stage for making decisions about their own future (Romo Morales & Agulhon, 2022).

Moreover, if Gen Z is willing to make many concessions not to shock rather than defend all their freedoms from a theoretical point of view, their tendency to comment excessively on the situations in which they find themselves, their immediate environment and others also make them a generation that is prone to denigration and harassment. To express itself excessively, or even without thinking about what it says, this generation can sometimes lack tact and courtesy or even know-how about living together. Paradoxically, these same young people sometimes have a hard time taking criticism despite what may look like proud attitudes and gestures displayed in the photos they post. Despite their hedonistic character traits, Gen Z know little about themselves because they are very much in the action-experience, in communication (e.g. on multiple social networks), or in self-forgetfulness (via a frantic consumption of TV series), and refuse boredom and the aimlessness that accompany self-awareness and searching for oneself.

Gen Z might dream less than previous generations because they often take a pragmatic or even pessimistic view of their future career prospects and quickly flee to their virtual world. Not being highly focused on effort without clear motivation or being

prone to hesitation, Gen Z imagines transforming itself when discovering its own path and its profession-passion, but can lose sight of the fact that success is built on constant in-depth work. Moreover, Gen Z mostly wants to professionalize, which sometimes leads to less consideration being paid to the other missions of the education system relating to its civic education, paradoxically creating new tensions and challenges in terms of the integration of employees within companies (Segal, 2022).

Beyond the precincts of education, Gen Z dreams of family life and, despite sometimes difficult communication with other generations, it feels particularly attached to this value. Finding love, getting married, starting a home, having children, taking care of parents all occur spontaneously in the discourse of young people and in their vision of happiness and success. Managing the work-life balance is particularly important to them, especially since the discovery of the possibility of generalizing working from home to a large proportion of occupations. Finally, Gen Z members from working-class backgrounds or recent immigration are particularly afraid of disappointing their loved ones by choosing a line of work that does not require (long) studies because the sacrifices due to precariousness as well as the weight of discrimination that their elders had to bear weigh on their consciences, even if they do not talk about this directly with the main actors concerned.

Finally, Gen Z is worried about climate change, as highlighted by Greta Thunberg with her call for a strike in 2019. Young people are convinced of the reality and gravity of climate change and point an accusing finger at political inaction. However, although young people are genuinely concerned about pending ecological disaster, their daily behaviours are not very different from those of older generations. In particular, young people show a certain taste for shopping, digital equipment and practices, unsustainable food production in both France and Mexico, and air travel, depending on their social origins. But they do have more ecological habits in two areas (Koschmieder et al., 2019): first, on a daily basis, they favour walking, cycling, public transport and carpooling; second, they take a strong interest in alternatives to buying things that are brand new such as purchasing second-hand items, renting, borrowing, reselling, barter, etc. (Le Goff & Bensebaa, 2021).

Perspectives and levers

As can be observed, Gen Z might not be as well prepared for their future as they might appear to be to other stakeholders (parents, teachers, managers, etc.). As developed by Baillergeau and Duyvendak (2022), their capacity for aspiring to goals even tends to dwindle as anxiety and worries get deeper. As this skill depends on how individual life trajectories and the accumulated experience of social interactions become resources to explore the future in a productive way, it seems all the more important to accompany these young people who have suffered lockdown without being able to take control of their own destiny. Nevertheless, this research also underlines that Gen Z is endowed with an interesting potential for developing organizational resilience, with regard to its relationship to communication, reliability and emotions.

While we acknowledge that intergenerational relationships might be a challenge, other generations should participate in (a) Gen Z empathy and benevolence enhancement to resist a tendency to make instantaneous judgements of the world, and (b) Gen Z accountability enhancement. By becoming aware of their rights and duties, Gen Z might indeed align the world with its values (ecology, equality, identity respect, etc.) by inspiring older and younger generations, but it might also foster intergenerational dialogue, recreating social bounds and resilience.

However, other generations also bear a collective responsibility for giving these young people some hope with concrete results, by making efforts and changing their own habits at every level of society and limiting cognitive dissonance due to discrepancies between words and deeds. Otherwise, this Gen Z might simply squander its capacity to adapt, its ability to create and its aspirations to see the emergence of a fairer world.

References

- Agulhon, S. (2020). La proyección de los educandos hacia el futuro: capacitación, imaginación y hechos institucionales. In G. Romo Morales (Coord.), *La escuela como institución: Una mirada multidisciplinar* (pp. 155-179). Universidad de Guadalajara.
- Baillergeau, E. & Duyvendak, J. W. (2022). Dreamless futures: a micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither. *Critical Studies in Education*, 63(2), 196-211. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1707250>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Méridiens Klincksieck.
- Casoinic, D. A. (2016). Les comportements des générations Y et Z à l'école et en entreprise. *Économie & Management*, (160), 29-36.
- Côté, J. E. (2016). A new political economy of youth revisited: rejoiner to France and Threadgold. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 852-868. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136058>
- Dolot, A. (2018). The Characteristics of Generation Z. *E-mentor*, 2(74), 44-50. <https://doi.org/10.15219/em74.1351>
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (4th ed.). Presses Universitaires de France.
- Dufour, D.-R. (2003). *L'art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*. Denoël.
- Ernst, A. & D'Argembeau, A. (2017). Make it real: Belief in occurrence within episodic future thought. *Memory & Cognition*, 45(6), 1045-1061. <https://doi.org/10.3758/s13421-017-0714-3>
- Farrugia, D. (2021). *Youth, Work and the Post-Fordist Self*. Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c9hmkp>

- Fernández-Cruz, F.-J. & Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Furlong, A., Goodwin, J., O'Connor, H., Hall, S., Lowden, K., & Plugor, R. (2018). *Young People in the Labour Market. Past, Present, Future*. Routledge.
- Gabrielova, K. & Buchko, A. A. (2021). Here comes Generation Z: Millennials as managers. *Business Horizons*, 64(4), 489-499. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.02.013>
- Gentina, E. & Delécluse, M.-E. (2018). *Génération Z. Des Z consommateurs aux Z collaborateurs*. Dunod.
- Johansson, A., Brunnberg, E., & Eriksson, C. (2007). Adolescent Girls' and Boys' Perceptions of Mental Health. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 183-202. <https://doi.org/10.1080/13676260601055409>
- Koschmieder, A., Brice-Mansencal, L., & Hoibian, S. (2019). *Environnement : les jeunes ont de fortes inquiétudes mais leurs comportements restent consuméristes*. Crédoc. <https://www.credoc.fr/publications/environnement-les-jeunes-ont-de-fortes-inquietudes-mais-leurs-comportements-restent-consumeristes>
- Landstedt, E. & Coffey, J. (2017). The social context of youth mental health. In A. Furlong (Ed.), *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood* (2nd ed., pp. 346-355). Routledge.
- Le Goff, J. & Bensebaa, F. (2021). *La nouvelle jeunesse de l'occasion*. L'Harmattan.
- Mesnil, J. (2017). La desimbolización generalizada. Baudrillard, Lefebvre, Ladrière, Goux, Lipovetsky y Bastide. *Eikasia: Revista de Filosofía*, (77), 193-263.
- Ott, M. A., Rosenberger, J. G., McBride, K. R., & Woodcox, S. G. (2011). How Do Adolescents View Health? Implications for State Health Policy. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 398-403. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.07.019>
- Romo Morales, G. & Agulhon, S. (Coords.). (2022). *Formación de juventud en pandemia. El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis*. Universidad de Guadalajara.
- Saqué, S. (2023). *Sois jeune et tais-toi. Réponse à ceux qui critiquent la jeunesse*. Payot.
- Scribano, A. & Lisdero, P. (Eds.). (2019). *Digital Labour, Society and the Politics of Sensibilities*. Palgrave Macmillan Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-12306-2>
- Segal, E. (2022, March 25). How and Why Managing Gen Z Employees Can Be Challenging for Companies. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/edwardsegal/2022/03/25/how-and-why-managing-gen-z-employees-can-be-challenging-for-companies/>
- Tannock, S. (2001). *Youth at Work. The Unionized Fast-food and Grocery Workplace*. Temple University Press.
- Taylor, C. (2003). *Modern Social Imaginaries*. Duke University Press.
- Weeks, K. (2011). *The Problem with Work. Feminism, Marxism, Antiwork Politics, and Postwork Imaginaries*. Duke University Press.

Directrices para los autores

Los artículos presentados a la *Revista Senderos Pedagógicos* deben cumplir los siguientes criterios de publicación. Esta información también puede encontrarla en el Open Journal System (OJS) de la Revista: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/index>

1. Registro del autor en la plataforma OJS en la siguiente dirección: <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/user/register>
2. Los textos deben ser inéditos y originales, sin publicación previa en otros medios editoriales o de divulgación académica y sin postulación paralela para publicación en otra revista.
3. Con el fin de asegurar la confidencialidad y transparencia en el proceso editorial, los artículos no deben contener el nombre ni otra información que revele la identidad del autor. La información personal se consigna en la ficha de autor.
4. Adjuntar como un archivo independiente la declaración de conflicto de intereses.
5. Anexar la carta de autorización para la publicación del artículo.
6. El artículo debe estar escrito en tercera persona y tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, tablas, figuras, mapas y referencias.
7. El manuscrito debe presentarse en formato Word para Windows, letra Times New Roman 12 puntos, tamaño carta, espaciado anterior y posterior cero (0) puntos, interlineado doble, márgenes de 2,54 cm, escritos a una sola columna, alineación a la izquierda, sin justificar. Si el texto incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la edición; además, no deben superar las cinco (5) tablas y figuras en total.
8. La estructura que debe seguir un artículo de investigación es la siguiente: introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones.
9. El título no debe exceder las 10 palabras y 15 con subtítulo. El resumen debe ser máximo de 150 palabras; se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas. Las palabras clave deben ser entre tres (3) y cinco (5) y deben ser tomadas del Tesoro de la UNESCO: <http://databases.unesco.org/thessp>. El título, resumen y palabras clave deben traducirse al idioma inglés.

10. Las citas y referencias deben seguir las normas de la American Psychological Association (APA) en su séptima edición, las cuales pueden ser consultadas en la siguiente dirección: <https://apastyle.apa.org/>. Las referencias se ubican al final del documento, en orden alfabético y solo se colocan las citadas en el artículo. Se pide al autor que evite una excesiva autocitación y cualquier tipo de dato en el cuerpo del texto que ofrezca pistas sobre su identidad o la del grupo autoral.
11. Al emplear una sigla o una abreviatura, primero se registra su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis el término que será utilizado en el resto del documento.
12. Si se resalta en el texto alguna palabra y se emplea algún anglicismo, se recomienda que sea en letra cursiva. Sin embargo, en el primer caso, no se debe abusar de ésta.
13. Los números al interior del texto van en prosa, seguidos del número arábigo entre paréntesis. Ejemplo: se entrevistaron a tres (3) personas.
14. Los pies de página se utilizan para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto; deben ser cortos y en ningún caso deben utilizarse para citar autores. Se transcriben en Times New Roman de 10 puntos.

Envío del artículo

Los artículos y sus respectivos anexos deben registrarse en la plataforma OJS de la Revista, indicando los siguientes aspectos:

- La sección de la Revista a la que se postula el manuscrito.
- El autor de correspondencia.
- El orden en el que aparecerán los autores en la publicación (aplica para artículos colectivos).

Al postular el artículo deben anexarse, en archivos apartes, los siguientes documentos: carta de originalidad, ficha de autor, declaración de conflicto de intereses y carta de autorización para publicación de artículo.



Tipografía: Freight Text Pro - Arial Rounded Mt
Materiales: Propalcote 300 gr y Bond 90 gr

Se imprimieron 200 ejemplares en los talleres
de Divegráficas S.A.S.
Carrera 50 No. 35-62 Medellín, Antioquia
Teléfono: (604) 3225096
En el mes de agosto de 2024

Sello Editorial TdeA
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Grupo de investigación Senderos
Calle 78B No. 72-220. Medellín - Colombia
www.tdea.edu.co

2024



Revista Senderos Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Presentación

Mauricio Jaraba Vergara

El papel de la educación en la construcción social de la memoria

María Dolores Segura González

La enseñanza del conflicto armado: controversias y alternativas pedagógicas para la memoria y la paz

Ariel Gómez-Gómez, Santiago Alexis Correa Monsalve, Geraldine Gallego Osorio y David Holguín Ramírez

Pedagogización de la sociedad contemporánea: una explicación de su lógica de funcionamiento

Andrés Klaus Runge Peña

Convivencia escolar en Hispanoamérica y España: una revisión bibliográfica (2013-2023)

Diego Ismael Rodas Flores y Mayra Lucrecia Gómez Contreras

Hacia una comprensión de las experiencias de aprendizaje en la etapa inicial escolar, como estrategia para el fortalecimiento de los procesos autónomos infantiles

Tatiana Paola Ocampo Ortega, Luz Adriana Castaño Vergara y Olga Lucía Molina Torres

Lectura crítica para la emancipación: hacia una lectura transformadora

William Andrés Orozco Henao y Diego Fernando Zuluaga Avendaño

La gamificación como estrategia de fortalecimiento del aprendizaje significativo de la geometría en los estudiantes de séptimo grado de las instituciones educativas Nuevo Futuro y CASD de la ciudad de Medellín

Sebastián Agudelo Giraldo y Brahyán Echeverry Gómez

Realidades formativas desde las TIC en el área de historia

Eliana Palacios Carrillo y Ángela María Velásquez Velásquez

Participación de los padres en la educación primaria: una comparación bajo pandemia y reactivación educativa

José Ángel Vera Noriega, Ana María Candelaria Ramírez Ramírez, Daniella Carolina Salazar Ramírez y Claudia Berenice Yocupicio Zazueta

Worry as the New Normal. Generation Z Facing its Future Through the Educational Process

Gerardo Romo Morales y Sophie Agulhon

