

kénosis

Revista de Ciencias Sociales y Humanas

17

**Miradas a problemáticas actuales
en los escenarios educativos:
investigación en educación**



kénosis

Revista de Ciencias Sociales y Humanas

Fundada en 2012
Revista de divulgación académica e investigativa
de la Universidad Católica de Oriente

La revista KÉNOSIS es una publicación multidisciplinar, clasificada en el área de ciencias sociales, y tiene como finalidad contribuir al vínculo de la formación profesional con el medio social; pertenece a la Universidad Católica de Oriente –UCO– y realiza una publicación semestral de artículos inéditos obtenidos de procesos de investigación, de revisión o de reflexión académica en ciencias de la educación, teología, humanidades, ciencias políticas, derecho, economía y negocios, geografía social y económica, periodismo y comunicaciones, psicología, sociología, literatura y otras afines.

Al recibir los artículos, KÉNOSIS asume que los autores los han enviado con un comportamiento ético, no han copiado investigaciones de otros autores, sus contribuciones no han sido publicadas anteriormente ni se encuentran simultáneamente sometidas a otros medios. Por tanto, el contenido de los artículos es responsabilidad completa de sus autores. La reproducción de los artículos se rige conforme a lo descrito en <http://creativecommons.org/>



Atribución—Sin Derivar—No comercial: El material puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial ni realizar obras derivadas. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos de la Revista mencionando la fuente.

Hecho en Colombia / Made in Colombia
Financiación realizada por la Universidad Católica de Oriente.





Canciller UCO y Obispo de la Diócesis de Sonsón Rionegro

Monseñor Fidel León Cadavid Marín

Rector

Pbro. Elkin de Jesús Narváez Gómez



Editor de la revista

Dr. Juan Carlos Franco Montoya

Coordinación editorial

Fondo Editorial de la Universidad Católica de Oriente

Correctores de estilo

Fondo Editorial de la Universidad Católica de Oriente

Diagramación

Divegráficas S.A.S.

Traducción y edición de resúmenes

Mag. Juan David Murillo Egurrola

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Andrés Klaus Runge Peña/Universidad de Antioquia, Colombia.
Dr. Milton Daniel Castellano Ascencio/Universidad San Buenaventura, Colombia.
Dr. Diego Juárez Bolaños/Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, México.
Candidato a Doctor: José Federico Agudelo Torres/Universidad Católica Luis Amigó
Dr. Juan Carlos Franco Montoya/Universidad Católica de Oriente
Mag. Oscar Mauricio Espinoza Henao/México
Dra. Gabriela de la Cruz Flores/Universidad Autónoma de México

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Alexander Hincapié García, /Universidad San Buenaventura, Colombia.
Mag. Alfredo Manuel Ghiso Cotos/ Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.
Dra. Blanca Nelly Gallardo Cerón/Universidad Católica de Oriente, Colombia.
Mag. Sergio Andrés Manco Rueda/Tecnológico de Antioquia
Dr. Juan Carlos Franco Montoya/Universidad Católica de Oriente
Mag. Julián Daniel Acosta Gómez /Universidad Católica de Oriente
Mg. Carlos Andrés Arango Lopera/Universidad de Medellín. Colombia.



ÁRBITROS ACADÉMICOS

Agradecemos a todos los académicos que participaron en este número sirviendo como evaluadores de los artículos:

Sergio Andrés Manco Rueda/Candidato a Doctor en Educación
Beatriz Adela Jaramillo Vásquez/Filiación Independiente
Luis Hernando González Bedoya/Doctor en Educación
Miguel Angel Manzanares Niño/Magister en Educación
John Freddy Caicedo Álvarez/ Doctor en Humanidades
Mauricio Orozco Vallejo/Magister en Educación y Desarrollo Humano
Teresita Ospina Álvarez/Doctora en Educación
José Federico Agudelo Torres/Candidato a Doctor en Educación
Gloria Elcy Echeverri Cataño/ Especialista Docencia Investigativa
Carlos Mario Ortega Rojas/Maestría en Educación
William Orozco Gómez/Maestría en Educación
Juan Carlos Franco Montoya/Doctor en Educación

Contenido

EDITORIAL

9

Miradas a problemáticas actuales en los escenarios educativos:
investigación en educación

Juan Carlos Franco Montoya

ARTÍCULOS

17

Laboratorios virtuales, herramientas de apoyo en la enseñanza de las
Ciencias Naturales

Virtual laboratories, support tools for the teaching of natural sciences

Juan Camilo Vélez Ruiz

Rita Isabel Vélez-Ruiz

46

Diferencias y semejanzas entre generaciones docentes, una mirada
en el salón de clase

*Differences and similarities between teaching generations, a look at the
classroom*

Erica Andrea Achinte Serna

Carla Raquel Castro Ramírez

Claudia Yaneth Sepúlveda Tapias

96

La presencia en la virtualización de la educación superior y la
construcción del conocimiento

*Presence in the Virtualization of Higher Education and the Construction
of Knowledge*

Hernán Andrés Carmona Garzón

Dayan López – Bravo

Farid Villegas Bohórquez

124 Formación y participación para todos en la sociedad, desde prácticas pedagógicas inclusivas en el aula de las estudiantes de la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta

Formation and participation for all in society, from Inclusive pedagogical practices in the Classroom of the Students of IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta

Diana Carolina Ramón Durán

Sindy Alejandra Zapata Cruz

167 Uso de la multimodalidad como herramienta para mejorar la motivación y la construcción del conocimiento

Use of multimodality as a tool to improve motivation and knowledge construction

Mariolis Otero Ruiz

194 El currículo en la escuela: una propuesta de aproximación al ejercicio de la transversalización

The curriculum in the school: a proposal for approaching the exercise of transversalization

Bibiana Yaneth Valencia

Andrés Felipe Toro

Gabriel Jaime Quiroz



Editorial

Editorial

MIRADAS A PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS: INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

| JUAN CARLOS FRANCO MONTOYA |

La educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad, ya que es el medio a través del cual se transmiten los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para el desarrollo individual y colectivo. En el siglo XXI, la educación se enfrenta a nuevos retos y desafíos, derivados de la globalización, la revolución tecnológica y los cambios sociales y culturales.

Es en este sentido que, en el ámbito educativo, la investigación desempeña un papel fundamental para el progreso y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es a través de la investigación en educación que se generan conocimientos y se desarrollan prácticas pedagógicas, didácticas y metódicas más coherentes con el contexto, y efectivas. La importancia de la investigación radica en su capacidad para brindar respuestas a los desafíos y problemáticas que enfrenta el sistema educativo actual. Los estudios e investigaciones nos permiten comprender mejor los problemas educativos y socioeducativos, y nos proporcionan las herramientas necesarias para establecer escenarios de reflexión y transformación.

Así entonces, la investigación en educación es más que un simple ejercicio académico, es un pilar fundamental para el desarrollo y mejora de los sistemas educativos. Esta afirmación, subraya la importancia de la investigación para mantenernos al día con los cambios en la sociedad, la ciencia, la cultura y la tecnología. Esta nos permite entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar problemas y buscar soluciones innovadoras. Sin investigación, corremos el riesgo de quedarnos estancados en prácticas obsoletas.

La investigación en educación es fundamental para responder a los desafíos antes expuestos, ya que, esta nos permite conocer mejor los problemas socioeducativos presentes en las relaciones escuela-sociedad, el abordaje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; al mismo tiempo, desarrollar nuevas estrategias y metodologías educativas que permitan atender la diversidad de situaciones presente en los escenarios escolares y sus relaciones contextuales. En los últimos años, la investigación en educación ha avanzado considerablemente. Se han realizado estudios de diversa índole, bajo perspectivas teóricas y metodológicas variadas, que han ido configurando un campo propio que apunta a fundamentar la pedagogía y la didáctica como campos académicos diferenciados y en constante evolución. Esto invita a los educadores para que estén al tanto de los últimos avances en investigación para poder aplicarlos en sus prácticas y reflexiones.

Ahora bien, además de la investigación, es importante establecer escenarios de reflexión en relación con problemas educativos y socioeducativos. Estos escenarios pueden ser espacios físicos o virtuales, en los que los educadores y educandos puedan compartir sus experiencias, reflexionar sobre su práctica y generar nuevas ideas. La reflexión es un proceso fundamental para el desarrollo personal profesional. Nos permite identificar los aspectos que podemos mejorar en nuestra práctica, y encontrar nuevas formas de abordar los retos educativos.

En este mismo sentido, con el propósito de establecer escenarios de conversación educativa, como escenarios reales de aprendizaje (Franco, 2021), es fundamental promover la reflexión y el diálogo intergeneracional en torno a los problemas educativos. La colaboración entre diferentes actores, como estudiantes, docentes, padres de familia y expertos en educación, es esencial para abordar de manera integral las necesidades y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. Paulo Freire (2022) argumentó que la educación nunca es neutral y puede ser una herramienta para la liberación o la opresión. Reflexionar sobre estos problemas nos permite cuestionar las prácticas existentes y buscar formas de hacer que la educación sea más equitativa e inclusiva. Esto implica considerar factores como el género, la raza, la clase social y la discapacidad en nuestras prácticas educativas.

Por otro lado, como complemento a la investigación y la reflexión educativa que buscan fortalecer los procesos educativos, formativos, de enseñanza y de aprendizaje; se hace necesario fomentar la aplicación de didácticas y estrategias participativas e innovadoras en las aulas. La combinación entre metodologías tradicionales y activas permiten fortalecer los procesos educativos, involucrando de manera participativa a los estudiantes en su propio aprendizaje. La implementación de nuevas tecnologías y recursos pedagógicos, así como el uso de enfoques centrados en los procesos, son clave para potenciar el desarrollo integral de los educandos.

Ahora bien, las didácticas y estrategias participativas (Skolimowski, 2016; Quincey, 2022) son esenciales para fortalecer los procesos educativos, ya que favorecen la creación de escenarios cocreativos. Estas se convierten en la actualidad en una invitación para la configuración de un sistema educativo que valore la participación, la integración, la inclusión, la creatividad, entre otras habilidades y capacidades blandas y duras para afrontar los retos sociales, científicos, culturales, entre otros. Las estrategias participativas fomentan el compromiso de los estudiantes y los docentes, mientras haciendo la enseñanza y el aprendizaje más relevante y atractivo.

Articulado a las estrategias participativas, se puede afirmar que, en el contexto actual, los entornos educativos virtuales han adquirido una relevancia sin precedentes. La pandemia de COVID-19 ha acelerado la adopción de la virtualidad como medio para fortalecer los procesos de enseñanza y favorecer los aprendizajes de los estudiantes. La educación presencial y a distancia, apoyada en plataformas digitales y herramientas tecnológicas, ha demostrado ser una alternativa efectiva para garantizar la continuidad de la educación en situaciones adversas. Es necesario reconocer entonces que, la virtualidad está desempeñando un papel cada vez más importante en las dinámicas educativas. Puede ser una herramienta poderosa para potenciar, como ya se mencionó, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, también debemos ser conscientes de los desafíos que presenta, como la brecha digital y la necesidad de habilidades digitales.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la virtualidad no reemplaza por completo la experiencia de la educación presencial. Es necesario encontrar un equilibrio entre los entornos virtuales y los espacios de interacción física, valorando la importancia de la salud y el bienestar de los docentes y estudiantes en todos los ámbitos educativos. La salud es un aspecto importante para considerar en los entornos educativos virtuales. La pandemia de COVID-19 ha resaltado la importancia de considerar la salud mental y física de los participantes en procesos educativos en estos entornos. Es necesario proporcionar apoyo y recursos para ayudar a estos a manejar el estrés y mantener un equilibrio saludable entre el trabajo, el estudio y la vida personal.

Teniendo presente todo lo anterior, se puede afirmar que, la investigación educativa, los escenarios de reflexión, las estrategias participativas e innovadoras, y el uso de entornos virtuales son elementos clave para fortalecer y mejorar los procesos educativos. Como comunidad educativa, debemos seguir promoviendo la investigación y la innovación, buscando siempre nuevas formas de abordar los desafíos y necesidades de la educación actual, todo esto se afirma en cada uno de los artículos

que se presentan en este volumen de la Revista Kénosis, en ella el lector podrá transitar por una diversidad de investigaciones y reflexiones que estimularán el pensamiento educativo y ampliarán la visión respecto a cómo afrontar problemáticas y situaciones que se relacionan con las dinámicas propias de la escuela y su relación con el contexto.





REFERENCIAS

- Franco, J. (2021). *Sistema Integral de Formación para la Enseñanza de la Investigación*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Quincey, C. (2022). *Naturaleza Esencial. El Alma de la Materia*. Atalanta
- Skolimowski, H. (2016). *La Mente Participativa*. Atalanta





JUAN CAMILO VÉLEZ RUIZ

Universidad Católica de Oriente, docente de tiempo completo.

Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.



jcvelez@uco.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-1426-5064>

RITA ISABEL VÉLEZ-RUIZ

Universidad EIA, docente de cátedra.

Escuela de Ingeniería y Ciencias Básicas.



ritaisavelez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8717-7073>

LABORATORIOS VIRTUALES, HERRAMIENTAS DE APOYO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

VIRTUAL LABORATORIES, SUPPORT TOOLS FOR THE
TEACHING OF NATURAL SCIENCES

JUAN CAMILO VÉLEZ RUIZ
RITA ISABEL VÉLEZ-RUIZ

RESUMEN

Esta investigación se planteó caracterizar la forma en la que los estudiantes universitarios aprenden Ciencias Naturales mediante prácticas virtuales a través del diseño e implementación de una propuesta metodológica que capte el sentir y pensar de los estudiantes al respecto. Para ello, se aplicó un proceso de codificación abierta, axial y selectiva para determinar categorías emergentes. Del proceso de codificación surgieron las categorías: Pensamiento Crítico-Analítico, Prácticas Virtuales y Construcción de conocimiento a partir de la indagación, como los ejes temáticos centrales alrededor de los cuales gira la investigación. Luego de aplicar la secuencia didáctica es posible concluir que las prácticas virtuales son una opción para el componente didáctico-práctico propio

de las Ciencias Naturales debido a que éstas garantizan seguridad, repetibilidad y economía, pero en la voz de los estudiantes, éstas no reemplazan las prácticas presenciales.

PALABRAS CLAVE

Educación virtual, laboratorios virtuales, TIC, enseñanza-aprendizaje en Ciencias Naturales

ABSTRACT

This research aimed to characterize the way in which university students learn Natural Sciences through virtual practices through the design and implementation of a methodological proposal that captures the feelings and thoughts of students in this regard. To do this, an open, axial and selective coding process was applied to determine emerging categories. From the coding process, the categories emerged: Critical-Analytical Thinking, Virtual Practices and Construction of knowledge from inquiry, as the central thematic axes around which the research revolves. After applying the didactic sequence, it is possible to conclude that virtual practices are an option for the didactic-practical component of Natural Sciences because they guarantee security, repeatability and economy, but in the voice of the students, they do not replace the face-to-face practices.

KEY WORDS

Virtual education, virtual laboratories, ICT, teaching-learning in Natural Sciences

INTRODUCCIÓN

La implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como en el uso de herramientas virtuales, y el diseño de currículos particulares para la virtualidad en las Ciencias Naturales no son un tema nuevo, sin embargo, investigaciones recientes destacan las ventajas de estas técnicas para los estudiantes universitarios de hoy, considerados nativos digitales. La importancia de este tema radica entonces en que las Ciencias Naturales contienen tanto un componente teórico como uno práctico y es la articulación de ambos aspectos lo que facilita el entendimiento de los conceptos y procesos propios de estas áreas de la ciencia.

En el contexto nacional e internacional, los laboratorios virtuales en las Ciencias han sido objeto de estudio. En Colombia, Hernández Doria et al. (2014) evaluaron su implementación en instituciones de bachillerato público centrándose en su impacto en la participación, motivación y desempeño de los estudiantes. Por su parte, Germán Cruz González (2016) utilizó laboratorios virtuales de Botánica para la enseñanza en una entidad pública de bachillerato. En 2017, Ortiz et al. desarrollaron material didáctico que utilizaba la virtualidad para mejorar el aprendizaje de Química General en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Caldas, con un enfoque en carreras relacionadas con Biología y Química. Más recientemente, Villa Uribe (2019) introdujo el concepto de "*Blended Learning*" para fomentar la indagación en Ciencias Naturales, centrándose en estudiantes de grado 11 en una institución educativa oficial en Medellín.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia (2004), las prácticas de laboratorio son esenciales para la formación de científicos en Ciencias Naturales y Sociales. Esto implica que en la educación de Ciencias Naturales en Colombia, se enfatiza la importancia de la práctica para la comprensión y aplicación de conceptos teóricos. En un curso universitario de Ciencias Naturales, es crucial combinar componentes teóricos y prácticos, ya que la construcción del conocimiento científico requiere la integración de estos elementos (Hofstein & Lunetta, 2004).

La Universidad Católica de Oriente (UCO) y la Universidad EIA (EIA) incluyen en sus currículos académicos asignaturas propias de las Ciencias Naturales como parte fundamental de los procesos de aprendizaje y profesionalización de los estudiantes. Siendo ambas instituciones de educación superior privadas, las características propias de la comunidad estudiantil que las conforman se asemejan en algunos aspectos, pero a su vez se diferencian particularmente en la vocación más dirigida hacia las ingenierías en la Universidad EIA en comparación con la Universidad UCO que es más diversificada en la oferta de sus programas educativos.

En ambas universidades, las asignaturas de Ciencias Naturales (Biología, Química, Microbiología, Física, Botánica, entre otras) han tradicionalmente implicado prácticas presenciales, enfocándose en experiencias físicas con objetos y equipos de estudio. Algunas asignaturas ni siquiera han incorporado un componente práctico en su diseño curricular. Iniciativas para implementar laboratorios virtuales han surgido de manera individual por parte de profesores, sin un respaldo institucional en términos de directrices pedagógicas.

Por lo tanto, consideramos que es necesario innovar en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y en la implementación de herramientas virtuales. Además, se debe diseñar currículos específicos para entornos virtuales, fomentando la participación activa de los estudiantes en su proceso de adquisición de conocimientos. Creemos que no es imperativo depender de ubicaciones físicas para consolidar el aprendizaje, y es en este contexto donde los entornos virtuales se perfilan como soluciones viables.

La presente propuesta se fundamenta a partir de referentes conceptuales que denominamos categorías iniciales, las cuales abordan los temas teóricos desde los que partió el presente estudio. Las prácticas de enseñanza de las Ciencias, incluyendo las Ciencias Naturales, han enfrentado dificultades para despertar el interés de los estudiantes (Matthews, 2017). Este desafío es más pronunciado ya que las Ciencias Naturales forman parte de la mayoría de las carreras universitarias, lo que demanda métodos efectivos y motivadores (Benavides & Calvache, 2021). Por su parte, la indagación en Ciencias Naturales se ha centrado en el método científico

(Benavides & Calvache, 2021). No obstante, la enseñanza debe considerar la dinámica actual y la interconexión. La integración de las TIC en clases prácticas puede ser valiosa ya que los estudiantes están familiarizados con estas herramientas (Infante Jiménez, 2014). Finalmente, la evaluación en Ciencias Naturales suele enfocarse en pruebas de memorización, aunque debe promover la reflexión (Pósito de Roca, 2012).

Es por esto que esta investigación se enfoca en cómo las prácticas virtuales benefician el aprendizaje en Ciencias Naturales en dos universidades. El objetivo es proponer una metodología que utilice laboratorios virtuales para fomentar el pensamiento analítico de los estudiantes en estos programas. Comenzamos consultando a los estudiantes para comprender cómo están aprendiendo en entornos virtuales y diseñamos una metodología basada en sus percepciones.

MÉTODO

Para esta investigación, optamos por la Investigación Acción Educativa (IAE) propuesta por Kemmis, Carr y McTaggart, basada en la epistemología de Habermas y la teoría crítica, además del enfoque cualitativo debido a que éste se centra en los comportamientos y pensamientos humanos en el ámbito educativo. Como Rodríguez Sosa (2005) señala, es esencial abordar estos aspectos desde las individualidades y particularidades de cada sujeto en lugar de generalizar. El enfoque cualitativo garantiza que los resultados consideren el contexto y la realidad social, compartida por todos los participantes en la interacción social (Torres Carrillo, 1999).

Para esta investigación, se recopiló información de estudiantes mayores de edad en asignaturas de Ciencias Naturales en las Universidades EIA y UCO interesados participar de la misma. Se inició con una encuesta diagnóstica para comprender su experiencia con clases de Ciencias Naturales en entornos virtuales. Luego, se realizaron entrevistas narrativas, talleres y análisis de documentos de manera coordinada en la secuencia didáctica propuesta para recopilar información y fomentar la interacción de los participantes en la investigación.

El taller como técnica promovió la interacción de los estudiantes mediante la generación de dudas y discusión de conceptos teóricos vistos en clases, así como aquellos de su formación previa y experiencias personales. La entrevista narrativa facilitó la obtención de perspectivas variadas de los participantes (Latorre, 2004) sobre las prácticas de laboratorio virtuales. El análisis de informes de laboratorio buscó evaluar la eficacia de la metodología en la adquisición y aplicación de conceptos en Ciencias Naturales.

La información obtenida se analizó a través de codificación abierta, axial y selectiva para identificar categorías emergentes que giran en torno al tema de la investigación. Luego, se trianguló la información recopilada con la bibliografía relevante. Los hallazgos se relacionaron con las categorías emergentes, y se realizó un análisis conclusivo sobre la metodología implementada, que se refleja en las conclusiones de este documento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los hallazgos clave de las intervenciones realizadas a los estudiantes de diferentes asignaturas de las Ciencias Naturales en las universidades UCO y EIA. Se partió de un diagnóstico inicial para definir categorías iniciales que fundamentaron el diseño de la secuencia didáctica aplicada. Estas categorías dieron lugar a ejes temáticos que permitieron analizar los resultados de la investigación.

Las categorías emergentes resaltaron el papel de los laboratorios virtuales como herramientas que promueven el aprendizaje analítico y autogestionado en asignaturas de Ciencias Naturales a nivel universitario.

La primera categoría central emergente, denominada Pensamiento Crítico-Analítico, surgió a partir de la integración de la teoría con la observación, el conocimiento previo, la experimentación y la búsqueda de información. Esto permitió a los estudiantes analizar la información y tomar una posición crítica frente a la teoría.

La segunda categoría central emergente, llamada Prácticas Virtuales, se relaciona con la integración del componente teórico y práctico a través de un enfoque autónomo, responsable y autoevaluativo. Los estudiantes buscan material adicional de manera independiente para comprender las prácticas.

La tercera categoría central emergente, denominada Construcción de Conocimiento a partir de la Indagación, se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento a través de la indagación. Los estudiantes interpretan resultados y obtienen conclusiones a partir de su interés y descubrimiento, poniendo a prueba la teoría y a sí mismos en la elaboración de informes de prácticas. Esta capacidad es común en todas las Ciencias Naturales.

PENSAMIENTO CRÍTICO-ANALÍTICO

El pensamiento crítico-analítico representa un aspecto clave en la didáctica de la enseñanza de las CN ya que, a través de la experimentación lograda durante las prácticas virtuales, los estudiantes conectan lo que saben, con lo que observan y lo que logran concluir.

El aprendizaje práctico es crucial en las Ciencias Naturales, y las prácticas virtuales han mejorado las habilidades analíticas de los estudiantes, ya que a menudo sienten la necesidad de investigar más allá de las clases o de lo experimentado. Los informes de laboratorio se utilizan como una herramienta que permite documentar los resultados de la actividad teórico-práctica a manera de experiencia individual. Las afirmaciones de los estudiantes apuntan a esto de la siguiente manera:

"sí, porque... y uno puede tener en la mente durante la clase como alguna ubicación o algo así, pero ya después verlo gráficamente, ver cómo es, todo, ya le acaba de aclarar a uno el conocimiento, entonces, por ejemplo, si uno no entendió qué es, por ejemplo, el citoplasma, entonces después uno va allá al... por ejemplo a esa página, mira..."(E6-E1A).

"pues a mí me parece que las prácticas virtuales con los simuladores y en la casa utilizando herramientas de la casa, también es ...es fácil de comprender los conceptos y lo que se lleva a cabo en la práctica." (E2-UCO).

Es allí en donde se logra un pensamiento analítico ya que a través del proceso de aprendizaje se da sentido a la teoría, e incluso se da un valor a los espacios, utensilios y productos hogareños ya que se reconoce que pueden convertirse en herramientas de enseñanza-aprendizaje de las CN. Cabe anotar que los laboratorios también permiten a los docentes hacer una evaluación del proceso que llevan los estudiantes, como lo menciona Higuera García (2008, p. 152) "La evaluación en un laboratorio o un aula-laboratorio es una alternativa que permite identificar y resolver problemas asociados con el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales". Es por esto que los informes de laboratorio también han permitido hacer una lectura sobre la manera en la cual los estudiantes abordan las temáticas y han permitido vincular tales hallazgos con el objeto de investigación, dado que estos documentos evidencian que las prácticas de laboratorio son necesarias para la comprensión de los contenidos teóricos, y que además son una herramienta útil para lograr tal fin. Con respecto a esto los estudiantes opinan que las prácticas y los informes tienen un valor significativo en su aprendizaje de las CN, esto se evidencia cuando afirman:

"yo pienso que las cosas así didácticas como uno que hacen que uno entienda, pero no que te aprendas todo porque uno como que ve todo más general, entonces tú aprendes como lo que más te llama la atención y no va entendiendo todo cómo relacionándolo con las cosas" TGA-EIA.

Según Avilés Altieri (2020) los informes de laboratorio se presentan como una de las estrategias didácticas más empleadas en las CN para la evaluación de los conceptos de dicha área, ya que a partir de situaciones experimentales los estudiantes pueden "identificar aplicaciones específicas o consecuencias lógicas del conocimiento" (p. 52). Entonces, el pensamiento crítico se consigue toda vez que los estudiantes confrontan desde su propia realidad y aprendizaje, la teoría. Sin embargo, se debe ser muy cuidadoso a la hora de diseñar y presentar los laboratorios a los estudiantes ya que no se busca que éstos sigan una serie de procedimientos, sino que desarrollen un pensamiento crítico-analítico frente a la situación presentada por medio de la experimentación.

Los estudiantes reconocen la importancia y el valor de las prácticas en la medida en la que afirman que *"Biología no es como solo de escuchar, sino también ya ponerlo en práctica y hacer como cosas ya uno mismo, entonces, pues... me parece que esta metodología que está bien"* (E1-EIA); *"la Biología no es algo como que, es pues, es muy teórico, pero también en algo muy visual para uno poder entender, entonces me parece que es bueno tener estas cosas"* (E2-EIA). Lo anterior, hace notoria la claridad con la que algunos estudiantes destacan la importancia de las prácticas, ya que les permiten comprender conceptos a través de la interacción y la acción, incluso en entornos virtuales. Esto despierta su interés por aprender y los capacita para apropiarse del conocimiento de diversas formas.

Aunque las TIC se han usado en múltiples ocasiones como apoyo visual a las clases teóricas, la implementación de ellas en la parte práctica de la clase deja en evidencia que si se logra estructurar e implementar de una manera articulada la teoría y la práctica esto favorece la apropiación de conceptos y formas de expresión propias de las CN que se muestran claramente a la hora de construir un informe de práctica. Es por esto que los estudiantes luego de realizada la práctica y el informe logran expresar el valor de la metodología aplicada cuando afirman:

"Finalmente es un trabajo interesante en el cual pude profundizar en el conocimiento de un componente sumamente importante como lo es la célula no solamente observar sus partes como simples elementos de composición si no entender sus funciones, características y lo más importante su razón de ser." IF2-UCO.

Setiawan et al., (2015) indican que un laboratorio virtual promueve la práctica y el pensamiento práctico, estimulando el aprendizaje activo en las asignaturas de Ciencias Naturales. Esta generación de interés en los estudiantes se basa en las prácticas, ya sea virtuales o presenciales. Por lo tanto, en la enseñanza de las Ciencias Naturales a nivel universitario, es fundamental considerar tanto el componente práctico como el teórico para fomentar el interés en esta área del conocimiento.

Sin embargo, los mismos estudiantes manifiestan sentirse más interesados cuando se recibe la clase magistral en el salón de clase, esto se hace evidente cuando afirman:

"yo prefiero cuando hablamos de los temas como en clase y entre todos como los discutimos y contamos como anécdotas, como relacionadas como al tema, que sí es como en un vídeo o algo así porque no sé, hay veces es más fácil distraerse que si uno está en clase y todo, pero pues también es bueno porque uno se vuelve como más autónomo" TGA-EIA.

Al respecto Zhang et al. (2004, p. 76) explican el poco interés de los estudiantes por las clases virtuales en cuanto a que éstas presentan la información de la misma manera, "lo que puede conducir al aburrimiento y la desconexión en los estudiantes y evitar que obtengan una buena comprensión de un tema". Los mismos autores explican, además, que para los estudiantes es más cómodo obtener una respuesta de inmediato a través de la interacción con su docente, que revisar un video completo para poder hallar dicha respuesta.

Una de las ventajas que presenta la metodología implementada, es el fomento de la autogestión y el aprendizaje autónomo de cada estudiante. Las prácticas virtuales permiten que los estudiantes se involucren activamente en la indagación y la observación de fenómenos de su interés. Los estudiantes encuentran que esta aproximación les permite abordar las Ciencias Naturales de manera diferente, centrándose en la comprensión en lugar de la memorización. Este enfoque activo implica observar, indagar y experimentar, elementos característicos de las Ciencias Naturales. Aunque las evaluaciones tradicionales suelen enfocarse en la memorización, los comentarios de los estudiantes revelan que esta metodología mejoró su proceso de aprendizaje. Al respecto indican: *"como en la clase vemos como, lo, la teoría y ya después la vemos como aplicada, entonces se entiende más"* E5-EIA;

"como que uno también, como que le echa cabeza a eso, es como también evalúa si estás como expandiendo tu mente y ya haciendo como conexiones... entonces de cierta manera eso evalúa si entiendes de verdad como las cosas, que uno ve en clase" (E1-EIA);

De acuerdo con De La Cruz & Pérez (2020) es común en las diferentes áreas de las CN que se suelen implementar las evaluaciones de tipo sumativa sin considerar las habilidades que propician “el saber hacer”, por lo tanto, los estudiantes reconocen en los laboratorios virtuales una manera óptima “para evaluar el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes (Loaiza García, 2018)” a partir de la elaboración de los informes de las prácticas. Claramente, un estudiante afirma

“Me parece que, pues es una excelente forma de evaluar, porque hay... porque en una práctica usted está aplicando lo que estudió, lo que se dijo, lo que se comprende o lo que usted sabe, porque de que le vale a usted responder muchas preguntas, muchas preguntas en un papel y no saber cómo funciona, que proceso se hizo, como se llegó a eso, y en la práctica esa me parece que es un método excelente, para una evaluación así” (E5-UCO).

Es por esto que otro componente destacado de esta categoría es el descubrimiento de los conceptos mediante experimentación, ya que al lograr la conexión entre la teoría y la práctica y la posterior búsqueda de información a partir de la inquietud e interés de los estudiantes, estos señalan que logran entender aspectos que antes no entendían y más aún en algunos casos logran clarificar ideas que tenían previamente frente a un tema específico. Es posible afirmar que específicamente en esta categoría, la metodología implementada está permitiendo el desarrollo de las capacidades crítico analíticas de nuestros estudiantes universitarios a partir de la implementación de las prácticas virtuales propuestas.

PRÁCTICAS VIRTUALES

La implementación de herramientas virtuales en las prácticas requiere preparación previa por parte del docente, con esto se busca que los estudiantes a la hora de enfrentar el reto de realizar la práctica cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios para abordar la temática desde la experimentación. Esta preparación busca fomentar la autonomía estudiantil, alentando la curiosidad, observación y experiencia a través de

la interacción con las herramientas. Los estudiantes valoran estas prácticas, especialmente en situaciones como la pandemia. Sin embargo, echan de menos la guía directa del profesor en las prácticas virtuales, ya que, a pesar de la disponibilidad de información en línea, a menudo encuentran dificultades para obtener respuestas claras a sus preguntas. A pesar de las ventajas de las herramientas virtuales, algunos estudiantes extrañan la interacción presencial con el docente. Esto fue expresado por un estudiante de la siguiente forma:

"yo digo que sí se puede usar... yo siento profe que igual no se va aprender de la misma manera porque digamos, usted está supervisando los... usted como docente está supervisando si estamos haciendo bien las cosas, si estamos comprendiendo de buena manera, pero digamos que por plataformas virtuales puede ser más como un anime por así decirlo y no va a ser como tan real el poder ver o interpretar las cosas... pues no va a ser tan, tan práctico eso sí" TGM-UCO.

Aunque los estudiantes son competentes en el uso de recursos web y TIC, a menudo requieren ampliar información con la asistencia del docente para establecer conexiones entre conceptos y observaciones. Por lo tanto, la orientación docente es crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje con herramientas virtuales, ya que estas facilitan la vinculación entre el conocimiento teórico y el práctico sin necesidad de asistir a un laboratorio presencial.

Es importante destacar que el interés de los estudiantes en el curso a menudo se relaciona más con su relevancia para sus carreras que con el curso en sí. Esto subraya la importancia de la enseñanza en las Ciencias Naturales y la actitud del profesor para motivar a los estudiantes. Al utilizar herramientas digitales, es esencial considerar que los estudiantes actuales son visuales y requieren estrategias de enseñanza más visuales y contextualizadas en su vida diaria para comprender mejor los conceptos nuevos en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales (Gonzalez & Castellanos, 2018). Es así mismo como un estudiante menciona que su interés tiene mucho que ver con el docente, ya que:

"yo creo que es más por el método enseñanza del docente, por ejemplo,

si uno ve un docente que está ahí habla y habla y lo que dice como que no lo dice con amor, pero pues yo me refiero a que, o sea, es a lo que usted explica lo explica con amor que es que se nota que le gusta lo que hace, lo que dice y cómo lo dice, entonces digamos que es como también la manera en la que el profesor se expresa, entonces yo digo que eso pues depende de la actitud del profesor de... interés, yo he aprendido mucho, muchas cosas las ha aplicado y me han servido para la vida diaria.” TGM-UCO.

Entonces, la práctica docente debe tener siempre en consideración la forma en la que se comunica a los estudiantes el contenido temático, pero más aún la forma en la que éstos se pueden ver reflejados y tocados por la realidad que los rodea, es ahí cuando “la inclusión de las problemáticas ambientales y los criterios de tipo social y cultural, al contextualizarse a partir de la realidad de los sujetos, pueden condicionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos, conceptos, fenómenos y actitudes en los estudiantes” (De La Cruz, L., & Pérez, 2020, p. 12-13).

Los laboratorios virtuales tienen la ventaja de vincular la teoría científica con la realidad, facilitando la comprensión de fenómenos científicos y promoviendo la investigación de los principios subyacentes (Liu et al., 2015; Santiago & Pulido-Melián, 2020). Desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento científico al permitir a los estudiantes formular preguntas, proponer hipótesis e interpretar datos en entornos virtuales, que son seguros, repetibles y de bajo costo, proporcionando visualización de aspectos y situaciones que normalmente no serían posibles (Vega et al., 2016). Cuando las prácticas virtuales incorporan un componente práctico, ya sea presencial o relacionado con el entorno familiar de los estudiantes, estos muestran un mayor interés y participación. Disfrutan de las prácticas y reconocen que estas contribuyen al desarrollo de habilidades de comunicación y capacidades críticas y analíticas.

Es por esto que las respuestas de los estudiantes indican que las prácticas virtuales dinamizan las clases. Sin embargo, se destaca la importancia de estimular explícitamente a los estudiantes para que se acerquen a los contenidos temáticos y prácticos, así como a sus docentes y

compañeros, de modo que las prácticas virtuales no se perciban solo como un medio para mejorar las calificaciones, sino como un apoyo integral en su proceso de aprendizaje. Al respecto los estudiantes afirman que:

“las aplicaciones no son necesarias, pero pueden cambiar el trabajo que uno hace... no es algo necesario al 100% para uno... para uno hacer un buen trabajo, pero si es algo que puede hacer que el trabajo cambie, teniendo la misma o diferente calidad.” TGE-EIA;

Es aquí donde se debe tener cuidado a la hora incorporar elementos virtuales en las clases, porque la adaptación de dichas herramientas a la enseñanza práctica y los laboratorios es compleja, y generalmente se usan videos grabados por los docentes, presentaciones de resultados, algunas simulaciones que se enfocan principalmente en mostrar a los estudiantes la manera correcta de realizar los procesos prácticos o de laboratorio, con la principal desventaja de, por ejemplo “la falta del manejo in situ del material del laboratorio siempre va a ser un hándicap que estará presente en la docencia práctica online” (Panadero Antón et al., 2020 p.54).

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO A PARTIR DE LA INDAGACIÓN

La secuencia didáctica implementada al girar en torno al método científico, permitió que los estudiantes sentaran una posición crítica y estructurada de su quehacer estudiantil. Existe una relación estrecha entre la indagación como metodología de abordaje en las CN y la promoción de habilidades comunicativas, mediante la realización de los informes de práctica, siempre que se articulen de manera adecuada.

Los estudiantes están satisfechos con las clases invertidas, ya que les brindan autonomía e independencia para abordar las temáticas del curso. Valoran el trabajo individual que les permite investigar, experimentar y relacionarse con el conocimiento según sus intereses. Esto demuestra que una adecuada planificación de actividades virtuales puede respaldar el aprendizaje activo e independiente, fomentando el interés de los estudiantes

en las clases de Ciencias Naturales. La metodología implementada permite esto ya que los mismos estudiantes perciben que su aprendizaje es independiente, lo cual se refleja cuando afirman *“es que digamos nuestros trabajos me parecen bacanos porque, así sea lo mismo, cada persona puede defender cosas diferentes o enfocarlos diferente, en cambio la mayoría de veces es como el mismo trabajo para todos”* E5-EIA.

La indagación es una metodología clave en las clases de Ciencias Naturales, ya que genera curiosidad, observación y habilidades analíticas en los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental en la implementación de prácticas virtuales como herramientas didácticas en cursos universitarios de Ciencias Naturales, ya que promueve la apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes. A partir de la elaboración de los informes de la práctica, los estudiantes afirman *“En relación con la hipótesis presentada y el marco teórico se expone una investigación sobre el porqué son importantes los centriolos para un buen desarrollo del gameto masculino.”* IF1-UCO; dichas apreciaciones cumplen con el reto señalado por De la Cruz Pérez (2020) en el que indican que la educación de los estudiantes en Ciencias Naturales debería fomentar en ellos una integralidad tal que permita no solo el aprendizaje de los saberes propios de las ciencias, sino que además les permita ser *“capaces de formular y plantear hipótesis, dar respuesta a situaciones del contexto social y ambiental, para proyectarse como sujetos propositivos y conscientes de su entorno”*.

La indagación como el método didáctico tradicional de las CN dirige a los estudiantes hacia un aprendizaje activo en donde los resultados obtenidos, se articulan con las conclusiones y cada uno de manera autónoma e independiente puede encontrar su propia respuesta. En la metodología desarrollada a través de la implementación de las prácticas virtuales, los estudiantes manifiestan que generaron su propio conocimiento ya que a partir de la indagación buscaron dar respuesta a una inquietud inicial. Al respecto afirman que *“Para poder hacer una investigación completa y detallada se necesita más que unos estudios, estar en un laboratorio bien equipado que facilite la observación de los sucesos para poder tener*

resultados y conclusiones claras.” IF1-UCO. Esto se apoya en lo mencionado previamente por Torres Mesías et al. (2013) en cuanto que, concluyen que la didáctica de las Ciencias Naturales teniendo a la indagación como el eje central de las propuestas de clase por parte de los profesores, no solo hace que se pase de las clases magistrales a aquellas más activas, sino que además “permiten la participación activa del estudiante en la construcción y apropiación del conocimiento” (p. 206).

DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

A partir de una encuesta y conversaciones con los estudiantes, identificamos la necesidad de diseñar actividades virtuales, especialmente prácticas de laboratorio, que involucren activamente a los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimientos a través de la experimentación y la aplicación de conceptos aprendidos en la parte teórica del curso. Esto coincide con la idea de López & Morcillo (2007) de que las prácticas virtuales deben equilibrarse con la teoría para mejorar la comprensión de los estudiantes. Los estudiantes expresan la necesidad de laboratorios simples y repetibles que les ayuden a fortalecer sus conocimientos teóricos en Ciencias Naturales.

En el contexto de las Universidades EIA y UCO, las prácticas de laboratorio se han desarrollado tradicionalmente de manera presencial o, en algunas asignaturas del área de las Ciencias Naturales en la Universidad EIA no se realizan. Es posible que hasta ahora en ambas instituciones no se hayan considerado los beneficios que brindan las prácticas virtuales dadas sus características específicas, es por esto que el diseño adecuado de prácticas virtuales serviría como apoyo al aprendizaje de las Ciencias Naturales para los estudiantes de ambas universidades.

Nuestra propuesta metodológica parte de una secuencia didáctica diseñada para ser realizada durante 4 horas presenciales y 12 horas de trabajo independiente. Durante el trabajo independiente, los estudiantes revisaron el material de la clase y formularon preguntas de investigación

e hipótesis basadas en el método científico de las Ciencias Naturales relacionadas con el tema en cuestión. Luego, utilizaron herramientas digitales para llevar a cabo la experimentación y complementaron su conocimiento consultando fuentes teóricas como libros, revistas y recursos en línea. Además, se llevaron a cabo interacciones con el docente a través de asesorías programadas o solicitadas por los estudiantes para abordar preguntas y recibir orientación sobre el uso de herramientas TIC y la elaboración de informes de laboratorio virtuales.

La secuencia didáctica diseñada en esta investigación sigue los componentes propuestos por Pacheco & Porras (2014) en donde el docente planifica y conecta las actividades antes de la sesión práctica. Se inician las clases con actividades que motivan a los estudiantes y evalúan su conocimiento previo sobre el tema. Se fomenta el trabajo autónomo y colaborativo entre los estudiantes, con la tutoría del docente. Finalmente, se concluye con actividades de evaluación y análisis del tema para consolidar lo aprendido. Considerando la espiral reflexiva propia de la IAE, el trabajo con los estudiantes se dividió en cinco fases:

Fase 1. Apertura

Se comenzó con una indagación de los conocimientos de los estudiantes sobre el método científico, seguida de una lluvia de ideas para recopilar los pasos que consideraban esenciales. Luego, se realizó una discusión en clase guiada por el docente. A los estudiantes se les pidió ver un video sobre los 6 pasos del método científico¹ y tomar notas. Se llevó a cabo una sesión de intercambio de ideas entre los estudiantes, mientras el profesor las registraba en el tablero, proporcionando retroalimentación y aclaraciones cuando fue necesario.

¹ www.youtube.com/watch?v=jZ_VSJNP6Js

Fase 2. Desarrollo

Los docentes explicamos el uso del método científico en prácticas e informes de laboratorio en Ciencias Naturales. Los estudiantes aplicaron estos pasos a través de una actividad práctica de laboratorio virtual. Se proporcionaron pautas para la práctica de laboratorio de célula y el informe correspondiente, con énfasis en que los estudiantes registraran sus hallazgos personales. También se presentó la rúbrica de calificación utilizada. Esta parte se hizo presencialmente con apoyo audiovisual o en línea. Los estudiantes tomaron notas y tuvieron la oportunidad de plantear preguntas durante la presentación.

Dependiendo de si la actividad de laboratorio se realizó de manera remota (en casa) o virtual, los estudiantes procedieron con las indicaciones presentadas anteriormente. Se hizo énfasis en que los estudiantes debían iniciar por escribir una pregunta sobre la célula y sus organelos, luego debieron escribir sobre lo que creían que iba a pasar (su hipótesis) y por qué, antes de proceder con la práctica.

Se mostró a los estudiantes cómo funcionan los modelos de célula interactiva diseñados por HudsonAlpha iCell 3.0.²

De manera independiente, los estudiantes llevaron a cabo una búsqueda de información para crear una breve introducción y analizar los resultados. Durante este período, tenían acceso a tutorías programadas con el docente o podían solicitar asesorías independientes para resolver dudas sobre la exploración de la célula interactiva, la aplicación del método científico y el uso de la rúbrica de calificación. Es en este punto en el que el pensamiento analítico es promovido, y los mismos estudiantes destacan la importancia en la generación de nuevo conocimiento.

² <http://icell.hudsonalpha.org/icell.html>

Fase 3. Cierre

El docente recibió y analizó los informes de laboratorio utilizando la técnica de análisis de documentos. Se prestó especial atención a los puntos del método científico que requerían mayor claridad después de la experimentación por parte de los estudiantes.

Luego se utilizó una entrevista narrativa para explorar los sentimientos, pensamientos y acciones de los estudiantes con respecto a la práctica y la aplicación del método científico en los laboratorios y sus informes. El docente proporcionó retroalimentación y realizó aportes basados en las intervenciones de los estudiantes y el análisis de los informes de laboratorio. Esto tuvo como objetivo aclarar dudas y fomentar un pensamiento crítico y analítico en los estudiantes.

Fase 4. Evaluación

Con el fin de evaluar la implementación de los modelos de la célula interactiva presentados por HudsonAlpha iCell 3.0³ se realizó la evaluación de la metodología propuesta a través de un taller, en el que se invitó a los estudiantes a dar su opinión sobre el uso de la herramienta. Además, se buscó saber si el uso del laboratorio (práctica virtual) promovió la apropiación de los conceptos frente al método científico y la célula en ellos. A partir de esta interacción como profesores pudimos conocer aquellos aspectos que fueron necesarios retomar para trabajarlos posteriormente.

Fase 5. Reflexión

Los docentes hicimos una reflexión sobre la metodología implementada a través del uso de laboratorios virtuales. Además, se debió revisar la forma en la que se abordó el tema, el sentir de los estudiantes frente al

³ <http://icell.hudsonalpha.org/icell.html>

mismo y se evaluó si es preciso, ajustar las técnicas y la forma en la que los estudiantes están participando para promover en ellos las capacidades críticas y analíticas propias de las Ciencias Naturales.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de la Universidad UCO y la Universidad EIA, acostumbrados a clases magistrales, encuentran extraño el cambio de metodología de enseñanza, ya que las actividades virtuales requieren trabajo independiente, autogestión y disciplina. La falta de familiaridad con esta dinámica puede conducir a distracciones, como señaló Zhang et al. (2004), quienes indicaron que las clases virtuales tienden a seguir patrones y recursos similares, lo que puede aburrir a los estudiantes o hacer que pierdan interés en el tema. El desafío radica en diseñar estrategias metodológicas que utilicen recursos digitales y mantengan el compromiso de los estudiantes con las materias seleccionadas.

Por su parte, la implementación de informes de laboratorio vinculados a las prácticas virtuales promovió la formación de un pensamiento científico independiente en los estudiantes, ya que la observación y la experimentación fortalecieron su aprendizaje teórico, en consonancia con el hallazgo de Avilés Altieri (2020), que destaca la capacidad de los informes de laboratorio para evaluar individualmente a los estudiantes. Para que este reflejo sea evidente en los informes, es crucial que los laboratorios fomenten el pensamiento crítico-analítico y vayan más allá de una serie de pasos, como señaló O'Donnell (2014), lo que permite a los estudiantes establecer asociaciones y apropiarse de los conocimientos teóricos.

En nuestra investigación, los estudiantes enfatizaron la relevancia de las prácticas en Ciencias Naturales, ya que les permiten conectar conceptos teóricos con experiencias concretas. Específicamente, la metodología que empleamos con la herramienta web iCell les brindó la oportunidad de interactuar con un modelo 3D de una célula, estimulando sus sentidos y su curiosidad. Este enfoque coincide con la perspectiva de Arsyad (2011), que

sostiene que el uso de herramientas virtuales amplía el aprendizaje más allá de los temas de la clase, ya que involucra a los estudiantes en la interacción y el dominio de tecnologías desconocidas. Los estudiantes también reconocen la importancia de la parte práctica en los cursos de Ciencias Naturales y valoran que las herramientas web no solo dinamizan las clases, sino que también facilitan la comprensión de los conceptos teóricos.

Después de implementar la metodología, nuestros estudiantes valoran su aprendizaje como independiente y personalizado. Esto les agrada, ya que reconocen que tienen acceso a herramientas digitales en el momento que prefieren y durante el tiempo que necesitan. Además, son conscientes de la importancia de investigar más allá de las lecciones y las experiencias en clase para obtener una comprensión completa de los temas. En este sentido, Herrero-Villareal et al. (2020) destacan que las herramientas virtuales permiten a los estudiantes utilizarlas cuando consideren oportuno, lo que facilita la repetición de actividades, incluso si los resultados les parecen inusuales.

Hemos observado que la introducción de herramientas digitales en los laboratorios virtuales puede influir en el interés de los estudiantes por aprender los temas. Este impacto es particularmente significativo al proponer actividades prácticas virtuales a estudiantes que originalmente no cuentan con este enfoque en el plan de estudios del curso. En la mayoría de los casos, esta práctica fomenta su interés, lo que, a su vez, mejora su proceso de aprendizaje. De acuerdo con Rubio et al. (2009), "el uso de laboratorios virtuales representa una mejora en comparación con el aprendizaje puramente teórico". Sin embargo, en las Ciencias Naturales, las evaluaciones a menudo se centran únicamente en los aspectos teóricos. Los estudiantes entrevistados indican que contextualizar los contenidos de las clases con las prácticas se les facilita asociar y comprender los términos y temas de manera más efectiva.

La metodología diseñada se basa en la indagación como método didáctico para las Ciencias Naturales (CN). Esto permite que los estudiantes, a través de su experiencia personal y curiosidad, aborden los temas del curso

como investigadores. Siguiendo esta línea, Setiawan et al. (2015) señalan que los laboratorios virtuales fomentan el trabajo independiente al permitir que los estudiantes respondan a sus propias preguntas de manera autónoma.

Antes de la experimentación, es esencial que los estudiantes se familiaricen con los conceptos relevantes a través de la búsqueda de información y la construcción de un marco teórico. La indagación integra eficazmente los aspectos teóricos y prácticos, lo que ayuda a desarrollar habilidades críticas y comunicativas. Villa Uribe (2019) destaca la utilidad de medios virtuales para fomentar la curiosidad y la adaptación de los estudiantes a las prácticas de laboratorio. La articulación de la indagación en nuestra metodología se presenta como clave para despertar el interés de los estudiantes por las temáticas del curso de CN, y es por esto que los estudiantes manifiestan que generaron su propio conocimiento, ya que a partir de la indagación buscaron dar respuesta a una inquietud inicial que surgió de manera independiente.



REFERENCIAS

- Arsyad, A. (2011). *Learning media*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Avilés Altieri, C. (2020). *Evaluación integradora en ciencias naturales y biología: aproximaciones de un equipo de profesores y sus desafíos*. [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Barrios, T., & Marín, M. B. (2014). Aprendizaje mixto a través de laboratorios virtuales. *Signos Universitarios* 2, 65 – 80.
- Benavides, L., & Calvache, R. (2021). Cap 4. Secuencias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico. En: Alonso, A. y Campirán, A. (coords.), *Pensamiento Crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar*. Editorial Torres Asociados.
- Cruz González, G. (2016). *Unidad Didáctica para la Enseñanza y Aprendizaje de la Botánica en Estudiantes de Grado Séptimo*. Tesis Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Manizales, Colombia.
- De La Cruz, L., & Pérez, N. (2020). El saber escolar en biodiversidad en clave para resignificar su enseñanza. *Praxis & Saber*, 11(27), e11167. <https://doi.org/10.19053/22160159>
- González, I. J. D., & Castellanos, F. R. C. (2018). Objetos virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica significativa para mejorar el desempeño académico en el área de ciencias naturales de los estudiantes de grado 8°. *Revista Seres y Saberes*, (5).

- Hernández Doria, C. A., Gómez Zermeño, M. G., & Balderas Arredondo, M. (2014). Inclusión de las tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ciencias naturales. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(3), 1–19. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16097>
- Herrero-Villareal, D., Arguedas-Matarrita, C., & Gutiérrez-Soto, E. (2020) Laboratorios remotos: recursos educativos para la experimentación a distancia en tiempos de pandemia desde la percepción de estudiantes. *Revista de Enseñanza de la Física*, 32, 181-189.
- Higuera García, M. A. (2008). La experimentación en el aula como herramienta de evaluación en Ciencias Naturales. Evaluación de Aula en Ciencias Naturales. En: Varios Autores (eds.), *Serie Investigación. Evaluación en el aula: del control a la comprensión*. Bogotá D.C., Colombia. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. p.151 – 158.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28–54. doi:10.1002/sce.10106
- Infante Jiménez, C. (2014). Propuesta pedagógica para el uso de laboratorios virtuales como actividad complementaria en las asignaturas teórico-prácticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 917–937.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

- Liu Dongfeng, Valdiviezo-Díaz Priscila, Riofrio Guido, Sun Yi-Meng & Barba Rodrigo. (2015). Integration of Virtual Labs into Science E-learning. *Procedia Computer Science*, 75, 95–102.
- Loaiza García, S. M. (2018). *Desarrollo de la Competencia Argumentativa a través de los Laboratorios Virtuales*. Departamento de Matemáticas y Estadística. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Manizales, Colombia.
- López García, M., & Morcillo Ortega, J. G. (2007). Las TIC en la Enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 562-576.
- Matthews, M. R. (2017). La enseñanza de la ciencia: Un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia. In *Perfiles Educativos* (1st ed., Vol. 39, Issue 158). Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2017.158.58791>
- O'Donnell, M. (2014). "Science Writing, Wikis, and Collaborative Learning," in *Web Writing: Why and How for Liberal Arts Teaching and Learning*, ed. Jack Dougherty and Tennyson O'Donnell (University of Michigan Press/Trinity College ePress edition, 2014), <http://epress.trincoll.edu/webwriting/chapter/odonnell>
- Ortiz, C. P. M., Álvarez, J. S. O., & Sánchez, L. T. M. (2017). Laboratorio virtual de química: una experiencia de diseño interdisciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 98-110.

- Pacheco, E. y Porras, S. (2014). Los momentos de la sesión a través de las rutas de aprendizaje. Propuesta de trabajo para los alumnos de las carreras de educación secundaria de la UNDAC. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 4(7), pp. 77-83.
- Panadero Antón, M. I., Bocos de Prada, C., & Sevillano Fernández, J. (2020). De lo presencial a lo virtual en las prácticas de laboratorio: "el Bueno, el Feo y el Malo." In R. de I. e I. E. REDINE (Ed.), *4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 54–55). Adaya Press.
- Pósito, R. M. (2012). *El problema de enseñar y aprender ciencias naturales en los nuevos ambientes educativos* (Defensa doctoral, Universidad Nacional de la Plata).
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá DC. [consultado 28 de junio de 2022]. Disponible en Internet: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Rodríguez Sosa, J. (2005). *La investigación educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* (1st ed. DOXA).
- Rubio, C., Rodríguez, D., & Mena, D. (2009). Uso de software de simulación en la enseñanza de la Física. Una aplicación en la carrera de Ingeniería Química. *Tecnología, Ciencia, Educación*, Julio – Diciembre, 127-136.
- Santiago Dunia E & Pulido-Melián Elisenda. (2020). Prácticas de laboratorio en la formación a distancia: un caso práctico. *VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*. Las Palmas de Gran Canaria, 19 y 20 de noviembre de 2020.

- Setiawan, H., Isnaeni, W., Budijantoro, F. P. M. H., & Marianti, A. (2015). Implementation of digital learning using interactive multimedia in excretory system with virtual laboratory. *REID (Research and Evaluation in Education)*, 1(2), 212-224. <http://journal.uny.ac.id/index.php/reid>
- Torres Mesías, Á., Mora Guerrero, E., Garzón Velásquez, F., & Ceballos Botina, N. E. (2013). Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas. Un enfoque a través de la enseñanza de las ciencias naturales. *Tendencias*, 14(1), 187-215.
- Vega O. A, Londoño Hincapie S. J. & Toro V. Santiago. (2016). Laboratorios virtuales para la Enseñanza de las Ciencias. 2016. En: *Ventana Informática* No. 35 (jul-dic). Manizales (Colombia): Facultad de Ciencias e Ingeniería, Universidad de Manizales. p. 97-110.
- Villa Uribe, J. C. (2019). Implementación del *Blended Learning* y su influencia en el aprendizaje de las Ciencias Naturales en estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa La Salle Manrique – Colombia, 2017 [Universidad Privada Norbert Wiener]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/3034>
- Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L., & Nunamaker Jr, J. F. (2004). Can e-learning replace classroom learning?. *Communications of the ACM*, 47(5), 75-79. <https://doi.org/10.1145/986213.986216>





ERICA ANDREA ACHINTE SERNA

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
Especialista en Pedagogía y Didáctica.
Docente I. E. Consejo Municipal. Grupo SER.
Email: erikaandre95@gmail.com

CARLA RAQUEL CASTRO RAMÍREZ

Química de la UA. Especialista en Pedagogía y Didáctica.
Docente Universidad Católica de Oriente. Grupo SER.
Email: carlraqca@gmail.com

CLAUDIA YANETH SEPÚLVEDA TAPIAS

Licenciada en Matemáticas.
Especialista en Pedagogía y Didáctica.
Docente Universidad Católica de Oriente. Grupo SER.
Email: clauseta23@gmail.com

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE GENERACIONES DOCENTES, UNA MIRADA EN EL SALÓN DE CLASE

DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN
TEACHING GENERATIONS, A LOOK AT THE
CLASSROOM

ERICA ANDREA ACHINTE SERNA⁴
CARLA RAQUEL CASTRO RAMÍREZ⁵
CLAUDIA YANETH SEPÚLVEDA TAPIAS⁶

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación realizada a diferentes generaciones docentes en el salón de clase, en un colegio privado de Rionegro, Ant. y otro del sector público en La Ceja, Ant. Allí se tomó como muestra a dos grupos de estudiantes del grado octavo y algunos docentes de estos grupos, el criterio de selección para los docentes fue la edad y que esta tuviera diferentes rangos,

⁴Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente I. E. Consejo Municipal. Grupo SER. Email: erikaandre95@gmail.com

⁵Química de la UA. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente Universidad Católica de Oriente. Grupo SER. Email: carlraqca@gmail.com

⁶Licenciada en Matemáticas. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente Universidad Católica de Oriente. Grupo SER. Email: clauseta23@gmail.com

a los estudiantes y docentes de la muestra se les aplicó técnicas como la encuesta, la entrevista y la observación de clase, con el objetivo de determinar las diferencias y semejanzas existentes en el proceso enseñanza-aprendizaje entre generaciones de docentes y estudiantes de estas dos instituciones. La entrevista se aplicó a docentes buscando identificar los diferentes elementos metodológicos que hacen parte del proceso enseñanza-aprendizaje, al igual que la escucha y el respeto como habilidades sociales. A los estudiantes se les aplicó una encuesta buscando contrastar lo encontrado en la entrevista. Además, se realizó la observación directa de las clases con ayuda de un formato permitiendo desde otra mirada identificar los aspectos metodológicos, la escucha y el respeto. Con los resultados se identificaron las diferencias y semejanzas entre tres generaciones de docentes desde lo metodológico, la escucha y el respeto; concluyendo que existe una diferencia desde el sentir del estudiante y la forma en cómo se comunica y relaciona con las generaciones de docentes, presentando una mayor empatía con las generaciones más cercanas a la suya, y una preferencia en lo metodológico.

PALABRAS CLAVE:

Diferencias y Semejanzas, Generaciones, Proceso Enseñanza-aprendizaje, habilidades sociales.

ABSTRACT

This article is the result of research conducted with different generations of teachers in the classroom, in a private school in the municipality of Rionegro and another in the public sector in the municipality of La Ceja, two groups

of eighth grade students and some teachers of these groups are taken as a sample, the selection criterion for teachers was age and the age range of the teachers, techniques such as surveys, interviews and classroom observation were applied to the students and teachers in the sample, with the objective of determining the differences and similarities in the teaching-learning process between the generations of teachers and students of these two institutions. The interview is applied to teachers in order to identify the different methodological elements that are part of the teaching-learning process, as well as listening and respect as social skills. A survey is applied to the students in order to contrast what was found in the interview. In addition, direct observation of the classes was carried out with the help of a format that allowed us to identify methodological aspects, listening and respect from a different point of view. Concluding that there is a difference from the student's feeling and the way he/she communicates and interacts to the different generations of teachers, presenting a greater empathy with the generations closer to his/her own, and a preference in the methodological aspect.

KEY WORDS:

Differences and Similarities, Generations, Teaching-learning process, social skills.

INTRODUCCIÓN

Una realidad que se presenta dentro de la sociedad y la cual no es ajena a las instituciones educativas, es la convivencia de diferentes sujetos los cuales son heterogéneos desde diferentes puntos, la edad, los gustos y formas de actuar, en otras palabras, podría decirse que es un espacio en el cual convergen diferentes generaciones. Dichas generaciones tienen características particulares que las asemejan o diferencian, y a partir de la convivencia de ellas se generan vínculos, enseñanzas, pautas de crianza, se establecen relaciones, encuentros y desencuentros que se van reflejando en la convivencia de los sujetos, la prolongación de la cultura y tradición, pero también, la integración de nuevas formas de ser, de vivir y de compartir un espacio de existencia.

En el contexto educativo y particularmente en el salón de clase donde se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje, interactúan dos actores: los estudiantes y docentes de diferentes edades, algunos de hasta 40 años de diferencia con otros. La interacción entre los docentes y estudiantes, si bien tiene un propósito formativo, conlleva a cuestionar sobre la relación entre estos, las particularidades, en especial las diferencias y semejanzas que puedan existir entre un docente y otro desde la dinámica que se teje en el salón de clase. La forma en que se relaciona un estudiante con los diferentes docentes que orientan su proceso puede variar, así mismo, la forma de actuar en el quehacer de éste, no es un acto homogéneo, cada docente tiene una metodología y unos parámetros desde los cuales se lleva a cabo el encuentro, esas particularidades de cada uno y en especial las que puedan ser propias a su generación son las que se ponen en un panorama de análisis e investigación para entender las generaciones, y las relaciones intergeneracionales con las dinámicas que las componen, y es la forma en que los principales actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tejen su encuentro en el salón de clase lo que se convierte en un interés investigativo para determinar las diferencias y semejanzas existentes en el proceso enseñanza-aprendizaje entre generaciones de

docentes y estudiantes de dos instituciones del Oriente antioqueño, una del sector oficial en el municipio de La Ceja y otra del sector privado en el municipio de Rionegro, para determinar dichas diferencias y semejanzas se tienen en cuenta algunas generalidades como la identificación de las habilidades sociales, los elementos metodológicos y del lenguaje que se dan en el salón de clase.

El tema de las generaciones en el contexto educativo y específicamente en el salón de clase ya ha sido un tema de interés en otros escenarios, al igual que la relación que se da entre sus principales actores. La relación docente estudiante juega un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, son diferentes generaciones con intereses y vivencias que convergen en el salón de clase. Esta relación ha despertado interés desde diferentes investigaciones, originando diversas reflexiones en torno a las generaciones. Desde la Universidad de Manizales en Colombia, autores como Zoila Rosa Reyes Portillo, Ginna Melitza Patiño Caicedo, Marly Ximena Antolínez Becerra realizaron una investigación llamada Encuentros y Desencuentros de docentes y estudiantes en la escuela, allí recogen datos para analizar la relación entre estos dos agentes fundamentales en el proceso educativo, al puntualizar en la brecha generacional existente entre ambos actores, la diversidad que fragmenta las relaciones y la responsabilidad familiar en el proceso; dicha recolección la realizan mediante encuestas, entrevistas y testimonios. Otro antecedente de la problemática es el artículo: "Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials" en donde Claudia Díaz Sarmiento, Mariangela López Lambraño y Laura Roncallo Lafont, concluyeron que estas generaciones tienen marcadas diferencias de estos grupos humanos en cuanto a conductas, expectativas, motivaciones, entre otros. En este mismo sentido, Geider Joel Solís Itz, Ana Consuelo Briceño González y Ana Elena Carrillo Marín, realizaron una investigación llamada la Brecha Generacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la ENEP este estudio se realizó en la Escuela Normal de Yucatán en donde se interesaron por conocer aspectos que

intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las diferentes generaciones docentes y estudiantes. Con este estudio concluyeron que la edad no es un factor influyente en el proceso, pero encontraron diferencias en la escasa utilización de métodos modernos, lo que se aleja de los intereses de los estudiantes o nuevas generaciones, en cuanto a los docentes más jóvenes encuentran una mayor cercanía y comprensión con los estudiantes, además encuentran que los docentes más antiguos en el servicio tienen escasas habilidades para el uso de la tecnología, por otra parte, concluyen que los estudiantes encuentran un interés de querer cambiar su pensamiento, esto por parte de los docentes más antiguos, y por último los docentes perciben una actitud que no favorece el desarrollo profesional de los estudiantes, apoyándose demasiado en la tecnología.

De esta manera, siguiendo esta línea de antecedentes, se encuentra el análisis realizado en República Dominicana sobre las relaciones docente estudiante en la Universidad, utilizando entrevistas, análisis documental y recolección de datos estadísticos, de este análisis se evidencia una notable ruptura en la comunicación, dando origen a una brecha generacional, al bloquear, de algún modo el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea más eficiente, dejando de lado el papel formativo del docente José Fernández Pequeño y Jorge Ulloa Hung; los autores puntualizan en que no es posible continuar la labor educativa, como se hacía hace treinta años en el ámbito universitario, es necesario un giro que acerque al docente y el estudiante para lograr modelos pedagógicos más democráticos y una comunicación más horizontal entre docentes y estudiantes; en la misma línea está el artículo Brecha Digital, un factor que limita la comunicación en el escenario educativo actual, Mariana Dallera y Horacio Szeliga, concluyen después de su investigación que los estudiantes reclaman un docente que implemente con mayor frecuencia el uso de herramientas y recursos de la web, por lo tanto anhelan un docente con mayor dominio y preparación tecnológica.

Particularmente los docentes de más edad cronológica tienen un gran reto al sumergirse en la labor docente, Tatiana Cisternas León y Amparo Lobos Gormaz, mediante un estudio de caso recogen la experiencia de

10 docentes egresados de cuatro universidades diferentes y con diversos contextos escolares, con el fin de analizar cómo se enfrentan al reto de aulas heterogéneas y las demandas de una educación inclusiva, los hallazgos muestran que los docentes se interesan por desarrollar estrategias que flexibilicen las actividades y evaluación de los estudiantes, sin embargo, la cultura escolar de la estandarización de las prácticas de enseñanza, las limitan a la competencia.

El tema de las generaciones se ha abordado a lo largo de la historia desde diferentes disciplinas y son varios los autores que han aportado sus definiciones y acercamientos permitiendo entender el concepto desde una variedad de visiones y aplicaciones en distintos contextos; cabe señalar, que no existe un consenso en cuanto a la definición de generación y sus características determinantes o a los comportamientos de los grupos generacionales, esto complejiza un poco el análisis y estudio de las generaciones, pero, aun así, despierta un interés apasionante por encontrar otras miradas y aplicaciones.

Disciplinas como la sociología, antropología, filosofía y la misma pedagogía han ofrecido acercamientos con autores que en sus obras plasman formas de entender las generaciones, algunos de ellos son: Julián Marías, Joan-Carles Mèlich, Carles Feixa Pàmpols, Karl Mannheim y Zygmunt Bauman, siguiendo estos autores se puede encontrar uno que guíe el camino de comprensión de las generaciones y aplicación de su teoría en el contexto educativo, es aquí donde aparece el español Ortega y Gasset (1923) con su teoría de las generaciones, refiriéndose al concepto como “compromiso dinámico entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia, y, por decirlo así, el gozne sobre el que ésta ejecuta sus movimientos” (p. 147). Este autor y su teoría de las generaciones ayuda a encontrar en el campo pedagógico y educativo una posible respuesta al interrogante planteado en torno a las dinámicas generacionales en el salón de clase, para entender cómo se producen los empalmes generacionales en la relación docente estudiante. En la cotidianidad de las relaciones sociales aparece el tema de las generaciones en el sentido de la convergencia de varias de ellas

en un mismo tiempo y espacio y todo lo que implica dicha relación, ya lo mencionaba Ortega y Gasset (1951) en su obra en torno a Galileo, cuando habla de que “Todos somos contemporáneos, vivimos en el mismo tiempo y atmósfera -en el mismo mundo-, pero contribuimos a formarnos de modo diferente y por lo tanto las generaciones también coinciden” (p. 38). De este modo, el concepto de generación va más allá de lo estrictamente teórico, más bien ingresa en el plano de lo práctico buscando entender de cierta manera la complejidad de las relaciones humanas.

Para establecer la relación entre lo teórico y lo práctico desde la mirada de esta investigación, el principal lugar de encuentro entre docentes y estudiantes es el salón de clases como espacio importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, dicho proceso no solo está mediado por lo que el docente prepara para el encuentro, también se dan allí unos intercambios de ideas, confluyen pensamientos y todo esto posiblemente esté dado por las generaciones. Los estudiantes en su vida escolar no solo interactúan con sus pares (una generación), también lo hacen con diferentes generaciones de docentes, abriendo diversas posibilidades de relacionarse. En la actualidad y principalmente en el contexto escolar y para este caso el salón de clase, son varios los docentes que tienen que ver con un determinado grupo de estudiantes. Tomando la teoría de José Ortega y Gasset y contextualizándola con la población objeto de estudio se hace necesario tomar un concepto un poco más actual el cual se conoce en sociología como taxonomía de las generaciones, dicho concepto clasifica las generaciones en diferentes grupos dependiendo del tiempo o los años en que nació, y su relación con la internet y los avances tecnológicos, teniendo esto en cuenta, para este interés se toman tres de esas clasificaciones las cuales tienen relación con las edades de los sujetos que hicieron parte de esta investigación, iniciando con la generación X, que se refiere a la muestra de docentes con 49 y 52 años de edad, la generación Y que sería la sucesora de la generación X pertenecen los docentes con 28 y 39 años de edad y por último la generación Z que para el caso son dos docentes de 22 y 28 años de edad, esta clasificación será profundizada en el capítulo del marco teórico;

cada una de estas generaciones tiene unas características particulares las cuales se toman en cuenta para el alcance de los objetivos (Gértrudix et al. 2010). Desde la labor docente es importante comprender las formas en que los estudiantes y los docentes se relacionan en pro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tal razón llevar a cabo un ejercicio investigativo que dé cuenta de las diferencias y semejanzas que puedan existir entre los principales actores del proceso, conlleva a una mejor comprensión de la dinámica entre ellos y un análisis de posibles elementos que favorezcan los objetivos académicos y la reflexión del ejercicio docente.

MARCO REFERENCIAL

Después de un recorrido que lleva a navegar por diferentes autores y antecedentes que guardan una relación con el interés investigativo, se realiza una selección de los teóricos que aportan y sirven de sustento a las categorías de estudio, estas categorías están relacionadas con el propósito investigativo y los objetivos generales del mismo. Las categorías presentes en este artículo son: Generación, taxonomía de las generaciones, proceso enseñanza-aprendizaje, relación maestro-estudiante, comunicación no verbal y la escucha. A continuación, se presentan cada una de las categorías con sus diferentes autores.

GENERACIÓN

Al mencionar el tema de las generaciones surgen expectativas en cuanto al concepto, en primer lugar, está lo meramente biológico, refiriéndose a que una generación está determinada por un conjunto de personas coetáneas, que convergen en grupos que comparten intereses en común, se ocurriría pensar también en la relación genealógica asociada a las familias y cómo estas se van sucediendo con el pasar de los años; en segundo lugar, está la palabra generación que se utiliza en el campo de la tecnología para nombrar diferentes versiones de equipos y programas desarrollados.

El interés para el desarrollo de este concepto dentro de las categorías principales es precisamente las generaciones en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje en el salón de clases, por lo tanto, será tomada desde diferentes autores que relacionan la edad y las vivencias con la sociedad en la que conviven y con quienes se relacionan, para responder a los objetivos planteados en función de las diferencias y semejanzas que se puedan encontrar entre generaciones de docentes que convergen en el salón de clases con un conjunto determinado de estudiantes.

El tema de las generaciones es más complejo de lo que parece, pues trasciende lo temporal y entra a jugar con la subjetividad natural del hombre, haciéndose necesario analizarlo desde diferentes posturas que en parte se complementan y se contradicen. El húngaro Karl Mannheim y el español José Ortega y Gasset son dos autores que han desarrollado el concepto con sus propias teorías y analizado el problema de las generaciones, a continuación, se hará mención de algunos de sus aportes los cuales iluminan este camino investigativo.

Desde la filosofía, José Ortega y Gasset ha desarrollado la primera teoría de las generaciones que ha sido base para muchas de las construcciones posteriores acerca del tema, si bien varios autores habían abordado el tema antes, este autor fue el primero en exponer una teoría en la cual propone un sistema de vigencias refiriéndose a las variaciones que van ocurriendo en el mundo como producto de la historia, cada quién es responsable de su mundo en relación con sus proyectos vitales, esos proyectos de alguna forma alteran la vivencia en comunidad y genera que unas sucedan a otras con el pasar de los años (Marías, 1949), el contexto escolar sin duda alguna es un escenario para vivir situaciones en comunidad lo cual permite develar particularidades en la dinámica escolar.

Las generaciones se convierten en una variedad de personas que conviven en un determinado lugar y comparten espacios y vivencias en un tiempo determinado. En palabras de Ortega y Gasset (1923) "Las generaciones nacen unas de otras, para cada generación vivir es pues una faena de dos dimensiones, una de las cuales consiste en recibir lo vivido

por el antecedente, la otra deja fluir su propia espontaneidad" (p.148). De esta manera se entiende que las generaciones no se pueden analizar aisladas unas de otras, se encuentran en constante relación y la experiencia vivida por los de mayor experiencia van pasando a los más jóvenes, que a su vez van innovando con sus ideas y creatividad, que es justo a lo que José Ortega y Gasset llama espontaneidad, lo anteriormente mencionado, hace referencia a lo que más adelante será desarrollado por Karl Mannheim como una conexión generacional.

De acuerdo a lo anterior, es importante anotar que una generación para Ortega y Gasset (1951) no se limita únicamente a una edad temporal, pues al superponerse una generación con otra, el autor habla más bien de una zona de fechas, no estrictamente a los nacidos en una misma fecha o en un mismo año, agrega además: "Tener la misma edad no se trata de algo matemático, si no vital, la edad no es originariamente una fecha, es dentro de la trayectoria humana un cierto modo de vivir" (Ortega y Gasset, 1951, p. 41). El hombre no es simplemente su edad, el hombre es su vida, es justo a lo que se refiere el autor con el sistema de vigencias mencionado anteriormente, la edad temporal es la forma que se ha desarrollado para poder analizar la historia y ubicarnos en ella, la edad son simplemente etapas del camino de la vida.

Varios autores se han atrevido a proponer en años, el tiempo que dura una generación, sin embargo, la teoría desarrollada por José Ortega y Gasset ha tenido suma relevancia en la historia debido a su justificación y su completo desarrollo, además propone que la vida se puede dividir en cinco períodos de quince años, que en total sumarían 75 años de la siguiente manera:

Los primeros quince años: la niñez, en la cual no hay actuación histórica, apenas tiene ese carácter lo que se recibe del mundo. De ahí que el mundo del niño cambie, de una época a otra, mucho menos que el del adulto en fechas análogas. De los quince a los treinta: la juventud, se recibe el contorno, se ve, se lee, se oye, se aprende. El hombre se deja penetrar por el mundo ya existente y que él no ha hecho, es una época de información y pasividad. De los 30 a los 45: iniciación, el hombre empieza a actuar, a tratar

de cambiar el mundo recibido e imponer su propia innovación, es la época de gestación en la que se lucha con la generación anterior y se intenta desplazar de su poder. De los 45 a los 60: predominio, se ha impuesto y ha logrado vigencia en mundo que se trataba de innovar en la edad anterior, los hombres de esta edad están en el poder en todos los órdenes de la vida, es la época de gestión y a la vez se lucha para defender ese mundo frente a una nueva innovación postulada por la generación más joven. De los 60 a los 75 o más: vejez, es la época de supervivencia histórica. Esto tiene, por lo pronto un sentido cuantitativo, hay muchos menos hombres de esta edad que de los grupos anteriores, los ancianos, dice Ortega, están fuera de la vida y ése es su papel el de ser testigos de un mundo anterior, que aportan su experiencia y están más allá de las luchas actuales. (Ortega y Gasset, 1923, p. 146)

La teoría Orteguiana considera que a pesar de que no se puede limitar una generación al tiempo, la utilización de este permite analizar la vida en términos conocidos y de acuerdo a los sucesos generales, relacionarla con ciertas características que identifican las diferentes generaciones que convergen en la sociedad. Se hace referencia además a que no se trata de un tiempo estrictamente exacto, si no a un rango de tiempo de 15 años en el que se permite el desarrollo de las habilidades y características propias de cada etapa de la vida en relación con la generación establecida.

Las generaciones se analizan desde dos características, Ortega y Gasset (1951) en su libro *En Torno a Galileo*, define: "El conjunto de los que son coetáneos en un círculo de actual convivencia, es una generación. El concepto de generación no implica más que dos notas: Tener la misma edad y tener algún contacto vital" (p. 38). Apelando a lo mencionado anteriormente y para el caso de la presente investigación se trata nada más y nada menos que de la relación en el salón de clase, de ese contacto de algunas generaciones de docentes con los estudiantes y viceversa, quienes son en común indiferentemente si se pertenece a una generación u otra. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, se hace normalmente en sociedad, no como individuos meramente aislados, siempre se está en

relación con diferentes personas, que de hecho son cercanas en edad y por eso la teoría de Ortega y Gasset en primer lugar orienta la idea de generación que se está desarrollando, pero es muy importante al ser seres sociales por naturaleza, abarcar el concepto de generación desde el punto de vista de la sociología, para esto se trae a colación un poco acerca del problema de las generaciones propuesto por Karl Mannheim.

Karl Mannheim habla de las generaciones como un fenómeno social a partir de la relación con el otro, él lo llama particularmente “Ser con otros”; el desarrollo que plantea no se trata de una teoría como tal, hace un análisis del problema de las generaciones, desde la conexión existente entre las generaciones, hace hincapié en que si bien, la conexión generacional se basa en el desarrollo biológico, no es lo único relevante del problema, pues detrás de esto se encuentra un ser socio-histórico que ocupa una determinada posición en la sociedad (Mannheim, 1993). Viendo las generaciones desde este punto de vista, entre los docentes y estudiantes existe una conexión la cual está dada por el proceso de enseñanza-aprendizaje y es precisamente esta conexión la que se busca analizar.

La posición social que ocupa el ser humano en las comunidades está determinada por las vivencias y las relaciones con otros que surgen al compartir ciertas afinidades con determinados grupos de personas, precisamente lo que se habló anteriormente en relación con la teoría de José Ortega y Gasset. El hecho de compartir vivencias, genera una cercanía y relación en pensamientos e ideales, originando diferentes generaciones de acuerdo a similitud de intereses, incluso de cierto modo la edad favorece esta cercanía y relación. La conexión generacional mencionada anteriormente y que hace parte del análisis del problema de las generaciones hecho por Mannheim, es “una modalidad específica de posición de igualdad dentro del ámbito histórico-social, debida a la proximidad de años de nacimiento” (Mannheim, 1993, p. 210). Reafirmando de esta manera que los seres con edades similares suelen tener vivencias en común y eso hace que se determinen ciertas generaciones con fechas de nacimiento similares, además que se convive a la par con diferentes generaciones que van transmitiendo sus costumbres y aprendizajes, es decir la cultura.

La sociedad se está renovando continuamente, generando una acumulación de saberes y costumbres que hacen parte del bien cultural que va pasando a las diferentes generaciones, mediante la familia y las instituciones educativas. Cada generación tiene un nuevo acceso a la acumulación de bienes culturales, convirtiéndose así en nuevos portadores de cultura encargados de educar las siguientes generaciones (Mannheim, 1993). En el salón de clases ocurre el proceso enseñanza-aprendizaje, donde los principales actores son los estudiantes y los docentes, que continuamente se están relevando ese bien cultural del que se habló anteriormente, hay docentes con mayor edad y mayores vivencias, para el caso generación X, también los hay recién salidos de su proceso de formación universitaria dispuestos a heredar todo el bien cultural que los antecede. En las instituciones educativas se encuentran por lo tanto varias generaciones de docentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, generando una riqueza y a la vez una posible controversia entre sus metodologías y formas de relacionarse con los estudiantes.

TAXONOMÍA DE LAS GENERACIONES

Como se menciona anteriormente las generaciones además de tener otras condiciones también responden a una temporalidad, tienen un orden y un tiempo de vigencia o de relevo generacional. Según Díaz et al. (2009) "Etimológicamente, taxonomía procede del griego [taxis], ordenación, y [nomos], norma. Aristóteles fue uno de los primeros en utilizar este término, hacia el año 300 A.C., para designar esquemas jerárquicos orientados a la clasificación de objetos científicos" (p. 245). Fue mucho tiempo después que el término taxonomía se usó para darle una jerarquía a las generaciones, y fue con los avances tecnológicos y con términos como nativos digitales y emigrantes digitales que se buscó una ordenación para las generaciones que las componen. Para este caso en particular solo se hace referencia a las generaciones que estuvieron implicadas en la investigación, de este

modo se describen las características de la generación X, la generación Y (millennials) y la generación Z (centenial).

Generación X

Esta generación corresponde a los nacidos entre 1969 y 1980 aproximadamente, podría decirse que son el grupo de personas que en la actualidad tienen entre 43 y 54 años de edad, se dice que es esta la primera en manejar la tecnología y adquirir las destrezas en computación. Esta generación se caracteriza según Gértrudix et al. (2010) por ser:

La mejor formada, pero con difícil inserción laboral. Es la generación de la MTV, el grunge y la de los primeros ordenadores personales y videojuegos. Desde la TV en blanco y negro, a los TFT más nítidos. Gente que ha jugado a canicas, a la cuerda, Ping-Pong. (p. 4)

Esta generación se ha identificado por conocer la tecnología y por tener un alto compromiso con el desarrollo constante a nivel personal y confianza en sí mismos.

Generación Y

La generación Y se refiere a los nacidos entre 1981 y 1993, lo que se refiere a la población entre 30 y 42 años de edad. Según Gértrudix et al. (2010) "Se caracterizan por ser la continuación de la generación X, tienen una actitud crítica, desafiante y retadora, son fieles a las personas, no a los grupos o instituciones, trabajan para vivir y no viven para trabajar" (p. 14). Otra caracterización de la generación Y la cual está en consonancia con la realizada por Gértrudix et al. (2010) es la realizada por Díaz, et al. (2017) quien afirma que están:

Caracterizados por el uso de la tecnología como parte integral de su estilo de vida. Su afinidad por el mundo digital es uno de los aspectos más destacables de este grupo.

Han crecido con el internet, los teléfonos inteligentes, acelerados avances tecnológicos, las redes sociales y, con estas, la información al instante. Para ellos la tecnología no es sorprendente, es una obviedad. (p. 198)

Estas características son de gran importancia ya que permiten realizar un contraste con los resultados y la teoría, identificando elementos principalmente metodológicos que muestren ese mundo digital que caracteriza la generación Y.

Generación Z

Esta generación se refiere a los nacidos entre el año 1994 y el 2010, lo que ubica allí a las personas entre 13 y 29 años de edad. Esta generación vive en un tiempo en donde se da una expansión masiva de la internet y los avances tecnológicos. Según Gértrudix et al. (2010) se caracteriza por ser "La primera generación del siglo XXI y continuación de la generación Y, consumidores activos" (p. 14). Teniendo en cuenta la edad de esta generación, se agrupan allí la muestra de docentes más jóvenes que tienen las instituciones educativas en donde se desarrolla la investigación y para complementar las características de esta el Colegio de Economistas de Madrid (2019) afirma que:

Entre los rasgos más sobresalientes de esta generación –que ya comienza a formar parte de las empresas como trabajadores– se encuentra el omnipresente uso de las TIC en toda relación social, laboral o cultural; su creatividad y adaptabilidad a los entornos laborales emergentes; "la desconfianza hacia el sistema educativo tradicional, que da paso a nuevos modos de aprendizaje más centrados en lo vocacional y en las experiencias; y el respeto hacia otras opiniones y estilos de vida" (p. 43); conocer un poco de la forma en cómo se comporta la generación Z en su relación con los demás y en su contexto laboral se toma como base para el contraste con los resultados que arrojan las diferentes técnicas e identificar qué tan alejados o en consonancia están con lo teórico.

PROCESO ENSEÑANZA–APRENDIZAJE

El proceso enseñanza-aprendizaje está estrechamente relacionado, debido a que el estudiante y el docente juegan un papel de gran importancia, el papel del estudiante está orientado a incrementar la función protagónica en cada uno de los momentos de la actividad de aprendizaje y el papel del maestro es responsabilizarse de organizar y direccionar coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la interacción dinámica de los sujetos con el objetivo de aprendizaje y de los sujetos entre sí, donde se integren acciones dirigidas al desarrollo del estudiante. Según los planteamientos de Pérez y Bermúdez (2004), el proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción que se presenta entre el docente y el estudiante, en dicha interacción el docente orienta el aprendizaje del estudiante a partir de una apropiada actividad y comunicación grupal, facilitando la apropiación de la práctica histórico-social y el crecimiento personal del estudiante, manifestándose así un proceso de construcción personal y colectiva. Desde la perspectiva de estos autores el papel protagónico del estudiante está dado porque el estudiante se convierte en la figura principal del proceso, demuestra implicaciones y responsabilidades durante la orientación, ejecución y control de la actividad.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta una unidad entre el protagonismo del estudiante y la orientación del aprendizaje por el docente, lo cual significa que existe una gran influencia positiva entre ambos: el docente influye en el estudiante cuando orienta su proceso de aprendizaje y el estudiante influye en él, al ser partícipe en la concepción y organización de dicho proceso y al retroalimentarle acerca de cómo y con qué efectividad le dirige (Pérez y Bermúdez, 2004). Lo anterior indica que tanto el docente como el estudiante se complementan y se colaboran mutuamente, el estudiante desea lograr ciertos objetivos como ser humano y el docente se responsabiliza en ayudarlo a alcanzarlos, contribuyendo con su experiencia y dirigiéndolo hasta donde el estudiante necesita llegar.

Es así como el estudiante se convierte en sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal, pasando a ser el foco del proceso, obteniendo resultados que dependen de sí mismo, pero esta transformación del proceso se da gracias a la interacción entre docente y estudiante, por lo que esto es un sistema que se encuentra diariamente en movimiento y desarrollo. Con esto es claro que el docente debe asumir un rol diferente en la organización y dirección del proceso, dejando de ser el centro de la actividad, tomando como función dirigir y organizar el aprendizaje del estudiante por medio de adecuadas actividades, facilitando la apropiación de las temáticas.

Pero es claro que este proceso se lleva a cabo con éxito si el estudiante está en disposición de aprender, teniendo presente que debe apropiarse de su proceso de aprendizaje, comprometiéndose responsablemente y valorando la importancia de su crecimiento intelectual para la vida. Con relación a lo anterior es claro también que el orientador del proceso es el docente, a partir de su acertada concepción y dirección depende en cierta medida el alcance de las metas, aunque también es clave que el estudiante esté en completa disposición de asumir como suyos los procesos de aprender, crecer, comprometerse cooperativamente y responsablemente en el proceso (Pérez y Bermúdez, 2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje no solo necesita de dos actores, es fundamental una escucha activa que vaya en doble sentido por parte de estos, identificando además otros componentes que potencian el proceso, como la comunicación no verbal.

RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTE

En la dinámica que se teje en el contexto educativo es inevitable que converjan en un mismo espacio diferentes sujetos, en el salón de clase se encuentra el docente y el estudiante buscando alcanzar un propósito común. El docente como sujeto del saber pedagógico propicia para el estudiante un espacio enriquecedor que ayude a su desarrollo, sin embargo,

este espacio propiciado por él no es suficiente, se hace necesario tener en cuenta cómo se da esa relación entre el docente y el estudiante y como esta se convierte en un aspecto relevante del proceso enseñanza-aprendizaje. Conidi (2014) encuentra correlación entre las características del docente y la actitud del estudiante, lo que influye directamente en la calidad de la relación. Dicha relación está estrictamente ligada al proceso enseñanza-aprendizaje, pues para que esta se dé es necesaria la interacción entre estos, lo que conlleva a negar la posibilidad de que exista dicho proceso sin que estos interactúen.

En consonancia con lo encontrado por María Chiara Conidi está García et al. (2014) quien afirma que la relación docente estudiante está “basada en la cordialidad y el respeto, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en el marco de un simple encuentro de ambos agentes en el salón de clases” (p. 279). De nuevo se presenta el salón de clase como el escenario protagonista en donde se da el proceso de enseñanza- aprendizaje y así mismo el lugar donde se enmarca la relación entre los principales actores del mismo, esta relación está permeada por unos factores o elementos que la favorecen u obstaculizan; “las características personales de los sujetos que participan en el proceso, el interés, la disposición y el compromiso que tanto estudiantes como docentes deben de tener” (García et al. 2014, p. 279).

La comunicación no verbal

La comunicación como elemento mediador entre las relaciones sociales puede darse de manera verbal y no verbal, ahora bien, cabe preguntarse qué tanto de lo que expresa el cuerpo es percibido de manera correcta por el receptor. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la comunicación no verbal es un acto constante entre los actores, sin embargo, el docente se convierte en el foco de todos los estudiantes que convergen en el salón de clase, sus expresiones faciales y corporales tienen un significado para los estudiantes que lo observan.

Muchos de los movimientos del cuerpo se realizan de manera voluntaria e intencionada, pero otros no, en el proceso de enseñanza-

aprendizaje el docente debe velar porque sus movimientos sean usados de manera correcta para facilitar la conversación, de lo contrario podrían afectar de manera negativa la relación con los estudiantes y de este mismo modo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Petisco, 2014).

La escucha

En el acto comunicativo entre docentes y estudiantes para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje este debe estar mediado por la escucha como elemento principal en esa relación entre docentes y estudiantes. "El acto de escuchar es una de las claves del éxito de la buena relación humana, escuchar implica un papel bastante activo en la comunicación, implica disponibilidad, empatía e interés con el otro, eliminar juicios inmediatos, reformularse" (Vieira, 2007, p. 15). Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje la escucha es un elemento bidireccional, pues la escucha no solo es por parte de los estudiantes al docente, esta también es necesaria por parte de los docentes a los estudiantes.

Para el alcance del objetivo en esta investigación se hace fundamental tener claridad sobre cuáles son los elementos a identificar dentro del salón de clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo estos aportan para tener unas conclusiones claras sobre las diferencias y semejanzas que puedan existir entre las generaciones que allí convergen.

METODOLOGÍA

Investigar sobre las diferencias y semejanzas que puedan existir en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre diferentes generaciones de docentes y estudiantes en el salón de clase no es solo mencionarlas, aparte de ello se hace necesario determinarlas, describirlas y compararlas, para poder lograr estos objetivos se concreta la investigación desde dos momentos con diferente alcance, el primer momento con un alcance descriptivo el cual se define puntualmente como aquella que pretende hacer una descripción de un fenómeno, situación, contexto, persona o evento y sus características, de manera que al describirla se logre recoger

información precisa acerca de la categoría en cuestión. Según Hernández et al. (2014) “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, persona, contexto o situación” (p. 80). El segundo momento con un alcance comparativo, se establece, además, el alcance como comparativo, debido a que en primera instancia se hace la descripción de las generaciones en cuestión, sin embargo, para poder concluir de acuerdo a los objetivos, se hace necesaria la comparación entre dos categorías, por lo tanto, se complementa el alcance con la investigación comparativa. Este tipo de estudios según Hernández (2010) “tiene como finalidad conocer la relación existente entre dos o más variables en un contexto particular. La utilidad principal es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas” (p. 92), de tal manera, dentro de la investigación se comparan diferentes elementos metodológicos y habilidades sociales entre los docentes de diferentes generaciones, lo cual permite el alcance del objetivo principal.

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual se centra en analizar los diferentes significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad, para ello se utilizan técnicas de investigación de carácter cualitativo. Este paradigma busca comprender la realidad y para ello considera que el conocimiento es relativo a los significados de los sujetos en cuanto a su interacción mutua, teniendo en cuenta la cultura y las particularidades de la cotidianidad del fenómeno educativo (Pérez Serrano, 1994). Es así como este paradigma permite estudiar el tema de investigación desde la perspectiva de los actores, buscando comprender el marco de referencia de quienes actúan, esto lleva a la interpretación que explica en detalle la problemática de la cotidianidad, las relaciones de intersubjetividad entre los distintos actores, comprendiendo lo que se vive, se piensa y se edifica cada día dentro del contexto, llevando a interpretar la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa.

Desde el enfoque cualitativo se busca comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Para Hernández et al. (2014) "El enfoque cualitativo, se elige cuando se busca el análisis de la forma en cómo se percibe y experimentan los fenómenos naturales que los rodean, conociendo a profundidad sus puntos de vista, interpretaciones y significados" (p. 358). El enfoque cualitativo permite a los actores de la investigación ser analizados con rigurosidad, logrando un análisis significativo de sus relaciones, comportamientos y pensamientos. Este enfoque permite recoger la información necesaria proporcionada por los sujetos investigados, con el fin de hacer una descripción en primer lugar, a partir de los datos recolectados y posteriormente hacer una comparación entre diferentes sujetos, según las categorías de análisis a establecer, se pretende por tanto como lo propone la investigación de tipo cualitativo, ir de lo particular a lo general.

Para llevar a cabo este recorrido de lo particular a lo general es necesario entender cuáles fueron los sujetos que participaron en la investigación y sus principales características, además del tamaño de la muestra y los criterios que fueron tenidos en cuenta para su selección, no sin antes presentar los contextos educativos en donde coinciden los sujetos. La mirada se centra en dos contextos educativos, un colegio de carácter privado del municipio de Rionegro en el cual se toma como muestra dos grupos del grado octavo con 38 estudiantes en total, con edad entre 13 y 14 años y cuatro docentes de diferentes áreas los cuales acompañaban el proceso en este grado, la edad de los docentes oscila entre 22 y 52 años. Otro de los contextos educativos es una institución educativa del municipio de La Ceja en donde se toma como muestra un grado octavo el cual cuenta con 32 estudiantes de 13 y 14 años de edad y un grupo de 6 docentes quienes orientan los procesos en diferentes áreas de dicho grado, la edad de estos está entre 28 y 52 años. La muestra se selecciona por conveniencia lo que la convierte en una muestra no probabilística, los criterios tenidos en cuenta para la selección de esta fueron; hacer parte de los estudiantes

matriculados en la institución y pertenecer a los grados seleccionados, en cuanto a los docentes se tuvo en cuenta que orientaran alguna área en el grado seleccionado y que entre ellos hubiese un rango de edad el cual permitiera ubicarlos en una generación diferente a otra.

La investigación se lleva a cabo en dos momentos, un primer momento que es fenomenológico; este analiza los fenómenos de su entorno natural, es decir, cómo lo perciben los seres humanos (Husserl, 1992). Este primer momento consistió en la recolección de los datos con la implementación de técnicas como la encuesta y la entrevista a los sujetos estudiados, partiendo de la información suministrada por estos, se tiene una mirada EMIC⁷, la cual permite conocer el punto de vista de los sujetos investigados, facilitando analizar los fenómenos del entorno, y la forma cómo los perciben, así se posibilita el estudio de casos concretos y no emitir juicios, lo que favorece la reflexión y descripción de diferentes perspectivas de los sujetos que son investigados.

En el segundo momento ya no se cuenta con información suministrada directamente desde la perspectiva de los sujetos investigados, es el investigador quien observa e interpreta desde su mirada. Este momento es interpretativo o hermenéutico permitiendo una mirada ETIC⁸, pues es una mirada desde los investigadores llevando a una descripción de los hechos observables; en este momento de la investigación se buscó interpretar, para descubrir en su totalidad el significado de las situaciones presentadas en el campo de la investigación. Es así como la hermenéutica se convierte en el arte de la interpretación y su finalidad es descubrir qué significan las cosas en la totalidad de los sujetos investigados como: los escritos, las palabras, los gestos, entre otros (Gadamer, 1993). Para este momento el investigador realiza la observación directa de las clases que orientan los docentes que participan de la muestra y los grupos seleccionados en los dos contextos educativos, para la recolección de los datos se utilizan

⁷ La perspectiva EMIC describe los hechos desde el punto de vista de sus agentes, desde la realidad interior. El participante está dentro de la cultura.

⁸ La mirada ETIC consiste en una interpretación de los hechos por parte de quien observa.

los cuestionarios abiertos. Las técnicas e instrumentos de recolección de información se eligieron teniendo en cuenta la pertinencia y cercanía que se necesita con los sujetos a investigar. La observación directa facilita al investigador recolectar datos mediante su propia observación, todos los seres humanos actúan como participantes ordinarios en muchas situaciones sociales (Penalva et al., 2015). Esta técnica permite percibir intencionadamente todas aquellas características que se presentan en el campo de la investigación, pues admite estudiar el comportamiento de los sujetos en una situación determinada y a partir de esto se realiza la recolección de datos, utilizando el instrumento del diario de campo.

La observación directa permite analizar el sujeto de estudio, en este caso a las diferentes generaciones docentes y los estudiantes, de este modo se obtiene información importante para analizar los elementos que constituyen a cada una de las generaciones de docentes y estudiantes en cuanto a su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, la técnica de la entrevista recoge la información que es solicitada a la persona investigada. Penalva et al. (2015) plantea que la entrevista busca encontrar lo que es importante y significativo para los sujetos de investigación, de este modo se permite develar acontecimientos y dimensiones subjetivas, por ende, el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa, es obtener representaciones del contexto del entrevistado, según la interpretación que tiene de este, el instrumento a utilizar es la grabación o formato de entrevista, el diálogo como entrevista, permite en la investigación realizar diferentes preguntas a los sujetos de investigación, en este caso a los docentes, a través de esta entrevista se desea escuchar los sujetos investigados, creando así un ambiente agradable y de confianza, buscando que expresen cada una de sus ideas libremente, para ello se busca que las preguntas vayan más enfocadas a la descripción, para identificar las características generacionales entre docentes y estudiantes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de los resultados encontrados se presenta en tres ítems los cuales reflejan la realidad del contexto investigativo y los sujetos que allí participaron, se inicia con los hallazgos donde se detalla lo encontrado, en segundo lugar, la relación de los resultados con las conclusiones de otras investigaciones y con las teorías, por último, se habla sobre las aplicaciones e implicaciones de los resultados obtenidos.

HALLAZGOS

Los resultados encontrados muestran la existencia de diferencias y semejanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre generaciones de docentes y estudiantes, lo que permite responder al interrogante planteado: ¿Qué diferencias y semejanzas existen en el proceso enseñanza-aprendizaje entre generaciones de docentes y estudiantes de dos instituciones del Oriente antioqueño, una del sector Oficial en el municipio de la Ceja y otra del sector privado en el municipio de Rionegro? Sin embargo, la respuesta a este interrogante se hace explícito en las conclusiones. Dentro de los hallazgos se tendrá de manera implícita, permitiendo narrar una realidad desde lo metodológico, el lenguaje y las habilidades sociales inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por los diferentes rangos de edades según la taxonomía de las generaciones.

Aspectos metodológicos, lenguaje, escucha y respeto en docentes de 52 y 49 años, generación X

Desde lo metodológico se encuentran aspectos generalizados como la parte introductoria o inicio de la clase, los docentes mencionan el tema y hacen casi siempre actividades de conocimientos previos con los estudiantes. Como técnicas y material de apoyo usan libro guía, en el caso del colegio privado, todos los docentes usan tablero y recursos audiovisuales como videos o imágenes las cuales son proyectadas desde las herramientas tecnológicas como tabletas y video beam, la docente del

área de tecnología e informática usa un recurso especial como el kit de robótica, para el caso de artística usan programas de diseño, y mapas en el caso de ciencias sociales. Desde la estructura de la clase se evidencia una introducción que comprende el saludo, en algunos casos una oración y la motivación al tema a trabajar o la presentación de la agenda a desarrollar durante la clase, posteriormente la explicación del tema y finalmente el desarrollo de actividades, no se evidencia un cierre de clase, ni conclusiones de ésta. Como estrategia general de evaluación usan métodos tradicionales como evaluaciones escritas y talleres de clase, caso particular para el área de artística en donde se evalúa con la entrega de planchas producto de los temas trabajados durante la clase y en el área de ciencias sociales donde se asignan compromisos para la casa y exposiciones; en general los docentes prefieren el trabajo individual o máximo en parejas según la actividad.

La encuesta aplicada a los estudiantes permitió determinar que de 56 estudiantes 39 de ellos considera como buena la metodología manejada por los docentes, aunque el 17 restante piensan que hay monotonía o poca claridad en la explicación, en algunos casos se sienten además limitados con el tiempo en la realización de sus trabajos. Todos los docentes opinan que deben cambiar algo de su metodología entre un grupo y otro, argumentan que entre uno y otro varían aspectos como el comportamiento, los conocimientos y las habilidades en las asignaturas, en algunos casos no se evidencian pautas de clase, en los que se evidencia, estas están enfocadas a aclarar la forma de calificar o insisten en el respeto y escucha para los compañeros, además del orden.

En cuanto al lenguaje, los hallazgos mostraron instrucciones claras por parte de los docentes, se evidenció el uso de expresiones corporales y desplazamiento continuo por el salón de clases, los estudiantes manifiestan que en ocasiones no entienden las indicaciones dadas por una de las docentes; desde la escucha, la encuesta aplicada a los estudiantes permitió encontrar situaciones diferentes al preguntar si se sentían escuchados por los docentes.

Tabla 1

Resultados encontrados sobre la escucha en la generación X

Docente	Colegio privado			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
D1	12	7	14	4
D2	31	3	2	1
Docente	Institución pública			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	nunca
D1	9	8	2	0

Nota. Datos tomados de los resultados. Elaboración propia (2023).

Para el caso del colegio privado los resultados muestran una diferencia en la apreciación de los estudiantes en cuanto a la escucha, esto según el docente, sin embargo, para ambos casos se tienen estudiantes que nunca se han sentido escuchados y con confianza para hablar, además 16 de los 37 encuestados solo algunas veces se han sentido escuchados; para el caso del colegio privado los resultados muestran que los estudiantes se sienten escuchados, solo dos de los 19 sienten esto algunas veces, según la encuesta, los docentes emplean la verificación de la correcta realización del trabajo como mecanismo para evidenciar una escucha por parte de los estudiantes o pidiendo que repitan la indicación, como estrategia para hacer un llamado a la escucha, usan un tono de voz diferente o solicitan silencio de manera oral.

Según los resultados arrojados por la encuesta 33 de los 56 estudiantes perciben que si hay diferencia en la escucha entre los docentes más jóvenes y los de mayor edad, por su parte, los docentes sienten que la escucha ha cambiado con el pasar de los años, mediante la entrevista aplicada manifiestan que en la actualidad se evidencian estudiantes menos receptivos, lo que implica mayores repeticiones de la instrucción, además agregan que la escucha entre los mismos estudiantes es poca, solamente prestan atención por conveniencia.

Por otra parte, mediante la encuesta y la entrevista se encuentra que de los 56 estudiantes 36 de ellos siempre y casi siempre se sienten respetados por los docentes, los otros 20 solo algunas veces y nunca, este sentimiento es recíproco, el sentir de los docentes es el mismo, también se sienten respetados por parte de los estudiantes, solo unos pocos docentes perciben lo contrario por parte de los estudiantes. La observación de clase permite identificar que los estudiantes se refieren a sus docentes con expresiones de respeto y en la mayoría de los casos de confianza llamándolos con abreviaciones de sus nombres, por ejemplo, (Moni o Richi). Los docentes manifiestan y además se evidencia en la observación que los estudiantes entre ellos no se respetan, se tratan mal en muchas ocasiones, o se ponen apodos.

Una de las docentes insiste en que la figura del docente como autoridad debe mantenerse, pues no se puede ser demasiado cercano a los estudiantes, porque se va perdiendo el respeto y la autoridad, en cuanto al respeto entre los estudiantes, se han evidenciado acciones como agresiones verbales por incidentes menores, en ocasiones es necesario la intervención del docente que hace el correctivo necesario. Manifiestan los docentes que la mayoría de las veces los estudiantes cumplen con las pautas e indicaciones de clase.

Aspectos metodológicos, lenguaje, escucha y respeto en docentes de 29 y 39 años, generación Y

Desde lo metodológico y por medio de la observación se encontró una estructura de la clase similar a la de los docentes de la generación X. En general los docentes dan una introducción al tema y hacen actividades de conocimientos previos por medio de preguntas orales, en las clases hacen uso de herramientas y material de apoyo como presentaciones y material audiovisual, utilizan el tablero, libros guía y de lectura, además se evidencia el apoyo con dispositivos electrónicos tales como televisor, computadores y celulares en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en la clase se encuentran diferentes momentos, una introducción que

comprende preguntas problematizadoras, algunos docentes realizan oración y verifican asistencia y dan a conocer generalidades de lo que se hará en la clase, también se preocupan por el estado del espacio físico, limpieza y organización, luego explican el tema, para esto último utilizan diferentes recursos, finalmente se hace una actividad de aplicación del tema, dependiendo la asignatura, pueden ser ejercicios de clase, lecturas, desarrollo de talleres, entre otros; manifiestan además que luego de la práctica en algunos casos se hace quiz a la siguiente clase, en ninguno de los casos se evidencia el cierre del encuentro y sus respectivas conclusiones. Esta generación docente utiliza evaluaciones escritas, exposiciones, talleres de clase, algunos de los docentes usan además videos producidos por los estudiantes para evidenciar la apropiación de conocimientos, en algunas materias en particular como español o religión usan debates o foros como mecanismos de evaluación; en la mayoría de los casos se evidencia que los docentes permiten trabajos en parejas, al ser entrevistados manifiestan que dependiendo la actividad puede ser individual o en parejas y buscan que para el trabajo cooperativo se ubiquen estudiantes más hábiles con otros no tanto, esto con el fin de apoyar su proceso.

Por medio de la encuesta se puede determinar que los estudiantes consideran la metodología usada por los docentes como excelente o buena, con un resultado de 40 de los 56 encuestados, están acordes con esta y comprenden los temas, 16 de los 56 estudiantes perciben que no es tan buena, a pesar de que hay esfuerzo del docente, no usa las palabras adecuadas y hay monotonía en las clases, según lo observado, se evidencia buena estructura en las clases, los estudiantes cuentan con el tiempo necesario para hacer sus actividades. En general los docentes sienten que entre un grupo y otro si hay cambios en la metodología, pues a pesar de ser el mismo tema, hay grupos más receptivos, o algunos con mayores habilidades que otros, por lo que se hace necesario variar en algunas actividades o reforzar en otras, o en algunos casos permitir trabajo en equipo y en otro no. Las pautas de clase dadas por los docentes principalmente son: orden del salón, permanecer dentro de este, no comer en clase y tener disposición para aprender.

Desde el lenguaje se encontró una división de opiniones al preguntar por medio de la encuesta si las instrucciones eran claras, 8 los 56 estudiantes manifiestan no comprender las instrucciones, por otra parte, los 48 restantes dicen si comprenderlas. Desde la observación se pudo evidenciar que los docentes en su mayoría se apoyaron durante la clase de expresiones corporales mientras se dirige al grupo; en cuanto a la escucha, 39 estudiantes de los 56 se sienten escuchados por parte del docente, los restantes no lo sienten, sin embargo, desde la perspectiva del docente, estos manifiestan siempre estar dispuestos a escuchar a los estudiantes, los hallazgos frente a la escucha muestran aspectos positivos desde la apreciación de los estudiantes, sin embargo 42 de los 56 estudiantes expresan por medio de la encuesta sentir confianza para acercarse a su docente; según los docentes para activar la escucha usan técnicas como el cambio de tonos en la voz, quedándose en silencio en muchos casos, el manejo con la mirada y estar preguntando constantemente sobre lo que se ha dicho, manifiestan que la mayoría de las veces los estudiantes están en silencio mientras explican, pero en algunos casos pierden la atención, pues en muchas ocasiones piden que se les repita la indicación, además manifiestan que les cuesta escuchar a sus compañeros cuando hablan o preguntan. La mayoría de los docentes durante la entrevista manifiestan que la escucha si ha cambiado con el pasar de los años, unos docentes sienten los estudiantes más receptivos, otros en cambio los aprecian más dispersos y con menos escucha, expresan que esta generación es más dispersa y sus tiempos atencionales son menores, en parte porque tienen más distractores. Normalmente dentro de sus clases, los docentes preguntan si ha quedado claro el tema o si tienen dudas de la instrucción, a pesar de esto 37 de los 56 estudiantes sienten que si hay diferencia en cómo los escuchan los docentes de menor edad con respecto a los de mayor edad.

En cuanto al respeto, la encuesta permitió determinar que la mayoría de los estudiantes se sienten respetados por los docentes, pues 43 de los 56 manifiestan este sentir, solo 13 de los 56 casos manifiestan no hacerlo y sentirse irrespetados, se evidencia además de manera general buen trato entre docentes y estudiantes. Los estudiantes manifiestan sentirse

respetados con el volumen de voz usado y el trato entre ambas partes; desde la observación se encontraron faltas de respeto entre pares sobre todo en el trato, las palabras que usan los estudiantes para referirse unos a otros en muchos casos no son las adecuadas. Normalmente los estudiantes cumplen con las instrucciones y pautas de clase cuando las hay, sin embargo, en la mayoría de las veces cuando se les llama la atención obedecen en el instante, pero la acción es repetitiva, estos estudiantes no responden de mala manera al docente, pero cuando se presenta un incidente con los compañeros o accidente con sus cuadernos o trabajos, se tratan mal y es necesaria la mediación del docente e invitar a la reflexión.

Aspectos metodológicos, lenguaje, escucha y respeto en docentes de 22 y 28 años, generación Z

Desde la observación en lo metodológico no se evidencia una estructura clara de la clase, las normas de esta no son claras desde el inicio, lo que hace que se presente indisciplina en el grupo, según los estudiantes la mayoría de las veces hace actividades de conocimientos previos en otras ocasiones no; durante la entrevista cuando se le hace la pregunta a la docente sobre cuáles son las partes de su clase, responde: para iniciar un icebreaker⁹, luego la explicación del tema, y finalmente una actividad de práctica acerca de lo explicado, además, habla de las técnicas de apoyo que utiliza, presentaciones, juegos interactivos, actividades digitales, películas, maquetas, en algunas ocasiones tableros, y el libro guía. En cuanto al espacio físico, por medio de la observación se evidencia que la docente no se preocupa por cómo está el salón, los estudiantes mencionan algunas estrategias y herramientas evaluativas que implementa la docente como son exposiciones, actividades didácticas y talleres de clase, juegos de roles, explicaciones y podcast; normalmente los trabajos son en equipos de tres o más personas, pues requieren trabajo cooperativo, los estudiantes aprecian la metodología de las docentes como buena o excelente, usa

⁹Actividad inicial para romper el hielo.

actividades interactivas, películas, presentaciones digitales y juegos que ayudan a la comprensión del inglés.

En cuanto a la metodología implementada, manifiestan las docentes que esta varía entre un grupo y otro, esto en función sobre todo de la disciplina, de acuerdo con esto hay grupos en los que es más efectivo el trabajo individual o en parejas máximo, en contraste con otros en los que se da el trabajo en equipos sin problemas, la tabla muestra los resultados sobre la apreciación de los estudiantes en cuanto a la metodología en ambos contextos.

Tabla 2

Apreciación de los estudiantes sobre la metodología de los docentes, generación Z

Contexto	Apreciación		
	Excelente	Buena	Regular
Privado	23	13	1
Público	16	3	0

Nota. Datos tomados de los resultados. Elaboración propia (2023).

En cuanto al lenguaje corporal, no se evidencia uso de este, la docente permanece la mayoría de la clase al frente del salón y solo en unos momentos camina por el; sin embargo, en la encuesta los estudiantes manifiestan que las indicaciones son claras, se sienten escuchados e identifican espacios de escucha en las clases, manifiestan tener confianza con la docente además identifican diferencias en la forma en cómo los escuchan los docentes más jóvenes en contraste con los de mayor edad, la docente expresa que evidencia la escucha de los cuando estos hacen la actividad asignada además de preguntar si existe alguna duda después de dar la indicación. Desde la perspectiva de la docente se encontró que la atención de los estudiantes en muchas ocasiones es poca, manifiesta que ha tenido dificultad en lograr que le escuchen atentamente, cuando hacen indisciplina, para llamar la atención

de los estudiantes, se queda callada y empieza a caminar por el salón, esperando que hagan silencio, la docente manifiesta que, en las explicaciones, los estudiantes están más atentos escuchando las indicaciones; sin embargo, desde la observación esto difiere, mientras la docente habla son muy pocos los estudiantes que se ven atentos a lo que ella dice, la mayoría se encuentra charlando y jugando.

En cuanto al respeto, la encuesta permite determinar que los estudiantes se sienten respetados por la docente y consideran en su mayoría que sí hay diferencia en el respeto de los docentes más jóvenes con respecto a los de mayor edad, desde el sentir de la docente manifiesta ser respetada por los estudiantes, la forma como los estudiantes se refieren a ella es de confianza llamándola como profe o Aleja; a pesar que entre los estudiantes se evidencia una amistad, se escucha en su trato el uso de palabras soeces, la docente evidencia y manifiesta por medio de la entrevista que con el pasar de los años el respeto se ha perdido, dice que el docente no es una figura de autoridad, ha presenciado peleas entre estudiantes en donde su presencia no ha sido un impedimento para las agresiones físicas entre ellos.

Tabla 3
Resultados de la encuesta sobre la metodología, la escucha y el respeto en la generación X, Y y Z de docentes en el colegio privado

Contexto													
Privado													
Generación		Metodología				Escucha				Respeto			
E		B	R	M	S	CS	A	N	S	CS	A	N	
X	D ₁	11	9	12	5	12	7	14	4	15	11	8	3
	D ₂	22	11	3	1	31	4	2	1	30	5	1	1
Y	D ₁	4	24	7	2	14	17	5	1	25	8	4	0
Z	D ₁	23	13	1	0	28	6	3	0	32	4	1	0

Nota. Datos tomados de los resultados. Elaboración propia (2023).

Tabla 4

Resultados de la encuesta sobre la metodología, la escucha y el respeto en la generación X, Y y Z de docentes en la institución pública

Contexto													
Público													
Generación	Metodología					Escucha				Respeto			
E		B	R	M	S	CS	A	N	S	CS	A	N	
X	D1	7	12	0	0	9	8	2	0	11	7	1	0
Y	D1	15	4	10	3	17	2	13	0	18	1	13	0
	D2	1	11	6	1	1	7	7	4	3	7	8	1
	D3	8	5	0	0	11	2	0	0	12	1	0	0
	D4	9	3	1	0	10	2	1	0	10	1	2	0
Z	D1	16	3	13	0	16	3	13	0	17	3	13	0

Nota. Las tablas 3 y 4 sintetizan los resultados del sentir de los estudiantes respecto a la metodología, la escucha y el respeto de cada docente (Dx), siendo E: excelente, B: bueno, R: regular, M: mala, S: siempre, CS: casi siempre, A: algunas veces y N: nunca. Datos tomados de los resultados. Elaboración propia (2023).

Los resultados expresados en la tabla 3 y 4 dejan ver como el sentir de los estudiantes en cuanto a la metodología favorece al contexto privado en la generación X, pues su apreciación está entre buena y excelente, para el caso de la generación Y en esta misma variable sucede algo similar, y para la generación Z se evidencia que en el contexto privado los estudiantes consideran la metodología como excelente y buena, mientras que para el público cerca de la mitad de los encuestados la consideran regular. En cuanto a la escucha se evidencia una diferencia en el sentir por parte de los estudiantes en el contexto privado, se sienten mayormente escuchados por un docente que por el otro aun siendo de la misma generación, lo que infiere que esto no es propio de la generación si no del carácter del docente y de sus habilidades sociales, algo propio a él, en cuanto al respeto los estudiantes se sienten más respetados en el contexto público;

los resultados analizados en las tablas permiten encontrar una similitud entre lo metodológico entre los dos contextos para la generación Z de docentes, pues en ningún caso es considerada como mala, para la escucha y el respeto en esta generación se puede encontrar que ninguno de los estudiantes siente que no es escuchado por los docentes, esto deja ver una similitud en el sentir de los estudiantes en cuanto a lo metodológico, la escucha y el respeto en la generación Z aun en diferentes contextos.

Relación de los resultados con las conclusiones de otras investigaciones

En primer lugar, se presentan los resultados revisando el cumplimiento del objetivo investigativo, en segundo lugar, se contrastan con los antecedentes y teoría; los resultados arrojados permiten determinar las diferencias y semejanzas existentes en el proceso enseñanza-aprendizaje entre generaciones de docentes y estudiantes de dos contextos educativos, cabe mencionar que estos resultados no se presentan por separado según las instituciones; siendo contextos diferentes en cuanto a número de estudiantes, recursos e infraestructura se encontraron resultados muy similares dentro de las divisiones generacionales. Las diferencias encontradas se convierten en algo propio de las generaciones y no del contexto, es necesario recordar los instrumentos aplicados mediante los cuales se logra obtener los resultados e identificar las diferencias y semejanzas correspondientes entre las generaciones docentes, para el caso de los docentes y los estudiantes se aplica la observación de clase, la entrevista solo para los docentes y para los estudiantes la encuesta, cada una de las afirmaciones que aquí se consignan obedecen a uno de estos instrumentos.

DIFERENCIAS

En la taxonomía de las generaciones Díaz et al. (2009) ordena las generaciones en varios grupos con características diferentes; para la generación X describe una sociedad con menos capacidad en el manejo de

recursos tecnológicos y con intereses de superación profesional mayores, además de tener una niñez permeada por juegos al aire libre como canicas, para la generación Y identifica un mayor uso de la tecnología en su vida diaria, la generación Z encuentra un uso de las TIC presente en toda relación social; los resultados encontrados se enmarcan en estas características taxonómicas, se identifican plenamente en las diferentes generaciones docentes sin distinción alguna de si el contexto es privado o público, desde su labor en el salón de clase es evidente la implementación y manejo de la tecnología como característica generacional.

En el uso de materiales y técnicas de apoyo se evidencia que los docentes de la generación X son más tradicionales en el uso de estos, pues en general usan el tablero, libros guía y en algunos casos videos, sólo se evidencia como novedad que la docente de tecnología usa el kit de robótica, sin embargo, es algo propio de su área, para lo que fue necesaria una preparación, el escaso uso de los recursos tecnológicos, para las diferentes actividades en el salón de clase es una característica se la generación X según la taxonomía de las generaciones, esta generación docente presenta poco dominio y sus actividades no se encuentran permeadas por la tecnología (Gértrudix et al. 2010).

En los docentes de la generación Y, se evidencia un uso más recurrente de dispositivos electrónicos, esto incluso en el colegio oficial en donde se cuenta con menos recursos tecnológicos, la tendencia al uso de la tecnología está aumentando; evidenciar un mayor uso de los recursos tecnológicos en las diferentes actividades de clase se convierte en un referente a la hora de voltear la mirada cronológicamente como lo hace Gértrudix et al. (2010) cuando presenta las características de las generaciones con respecto a la tecnología y su dominio, para este caso los resultados encontrados están bastante relacionados con la teoría para la generación Y de docentes.

En el caso de las docentes de la generación Z, se encuentra un mayor uso de los recursos tecnológicos y los dispositivos electrónicos e

incluso usa la gamificación¹⁰ como estrategia de enseñanza, además, los estudiantes se sienten más en confianza y la relación es más cercana entre estudiante docente, se encuentra una relación más horizontal entre estos, durante la clase no se tiene una estructura clara y ordenada de ésta; desde la taxonomía de las generaciones y los antecedentes ya se mostraban unas características para la generación Z, estas relacionadas con las habilidades sociales como elementos fundamentales de la comunicación entre docentes y estudiantes.

Los docentes de la generación Y y Z son más flexibles en la realización de trabajo cooperativo, los de la generación X prefieren los trabajos individuales, en cuanto a la evaluación, los docentes de la generación X y Y evalúan con evaluaciones escritas, en el caso de la generación Z evalúa con formas alternativas a la evaluación escrita. Los estudiantes manifiestan sentir diferencia en la manera en cómo los escuchan los docentes de las diferentes edades, pues los que están más cerca en edad pueden entenderlos mejor y como comparten gustos, también favorece la cercanía y confianza, los de la generación X son vistos casi como sus padres.

La percepción que tienen los docentes de la generación X y Y, sobre el papel del docente en el salón de clase es la misma, aún se consideran imagen de autoridad para los estudiantes, sin embargo, la docente de la generación Z considera que el docente ya no es una imagen de autoridad y respeto para los estudiantes, pensamientos que son una realidad en el salón de clase y coincide con los hechos reales observados durante las clases.

SEMEJANZAS

Todos los docentes perciben y se sienten respetados por los estudiantes, en el desarrollo del tema, dan la explicación usando diferentes

¹⁰Técnica que implementa el juego y sus ventajas para potencializar los aprendizajes de los estudiantes en el salón de clase.

materiales y técnicas de apoyo según la actividad y el área, todos en algún momento usan el tablero para explicar, no se da claridad por parte de los docentes sobre las pautas de clase con sus estudiantes.

Todos los docentes deben acomodar la metodología en los diferentes grupos que dan la misma asignatura, pues, aunque los temas son los mismos, puede variar en función de la disciplina, los conocimientos o las habilidades que tengan los estudiantes; los docentes de la generación X y Y utilizan con más frecuencia el lenguaje corporal y los desplazamientos por el salón de clase, la escucha por parte de los docentes para con los estudiantes es siempre activa, los docentes durante la entrevista expresan que evidencian la escucha por parte de los estudiantes mediante el cumplimiento de las instrucciones y la correcta realización de los trabajos.

Mediante la entrevista todos los docentes manifiestan sentir que en sus años de experiencia la escucha en los estudiantes ha cambiado, hoy se evidencian menos receptivos y con mayor dificultad para seguir instrucciones, de igual manera sienten que el respeto ha disminuido, sobre todo entre pares.

Tabla 5

Diferencias y semejanzas entre generaciones docentes

	Diferencias			Semejanzas		
	Generación			Generación		
	X	Y	Z	X	Y	Z
Metodología	Poco uso de las TIC	Uso moderado de TIC	Mucho uso de las TIC Gamificación	Se evidencia estructura en las clases (introducción, desarrollo y actividad de práctica)		

	Diferencias			Semejanzas		
	Generación			Generación		
	X	Y	Z	X	Y	Z
Metodología	Trabajo en clase individual	Diferentes tipos de trabajo en clase	Trabajo en clase cooperativo	Los docentes deben acomodar su metodología a los diferentes grupos		
	Mayor uso de evaluaciones escritas	Mayor uso de evaluaciones escritas	Diferentes estrategias evaluativas, menos uso de la escrita	Aunque en cada uno predomina un tipo de evaluación, todos buscan diferentes metodologías de evaluar para complementar		
Escucha	Menor escucha docente-estudiante	Buena escucha docente-estudiante	Mayor escucha docente-estudiante	Los docentes perciben menor escucha de los estudiantes hoy, con respecto a la de años anteriores		
	Los estudiantes no se sienten tanto en confianza para comunicarse	La confianza aumenta un poco	Hay mayor confianza para comunicarse	Se evidencia escucha docente-estudiante y viceversa		

	Diferencias			Semejanzas		
	Generación			Generación		
	X	Y	Z	X	Y	Z
Respeto	El docente aun es imagen de autoridad	El docente debe cuidar su autoridad	El docente no es imagen de autoridad	Los docentes manifiestan que el respeto entre los estudiantes disminuido con el pasar de los años		

Nota. Datos tomados de los resultados. Elaboración propia (2023).

Por otra parte, desde el contraste de los resultados obtenidos con los antecedentes, se encuentran resultados diferentes a los obtenidos por Solís et al. (2019), al encontrar que la edad si se convierte un factor influyente en el proceso, se encuentra una diferencia en la escasa utilización de métodos modernos, se coincide con Solís et. al (2019) al encontrar en ambos resultados una mayor confianza de los estudiantes para comunicarse con los docentes de la generación más próxima a ellos, así mismo se encuentra una coincidencia en los resultados con el estudio realizado por Díaz et al. (2017) al encontrar diferencias entre generaciones en cuanto a conducta, intereses, metas y otros.

Los resultados obtenidos son muy diferentes a los encontrados por Fernández y Ulloa (2008) cuando encuentran una ruptura comunicativa la cual obedece a las generaciones, para este caso no se ratifica dicha ruptura en la comunicación, los hallazgos muestran lo contrario, los estudiantes se comunican fácilmente con sus docentes, la diferencia se encuentra en la confianza para contarles detalles más de tipo personal, según los resultados arrojados por la encuesta sienten mayor confianza con los docentes de menor edad, sin embargo, coincide al afirmar que se requiere una comunicación más horizontal en la relación docente estudiante, generando una mayor cercanía entre estos que permita estrechar esa breza en la confianza que se amplía con las generaciones X y Y.

Los resultados obtenidos al analizar las características metodológicas, entre otras, con respecto a los docentes de la generación Z, coinciden en su totalidad con los encontrados por Cisternas y Lobos (2019), al igual que esta investigación los hallazgos debelan que esta generación docente tiene un mayor interés por desarrollar e implementar estrategias evaluativas y de actividades más flexibles para los estudiantes.

Desde los teóricos se realiza una revisión para identificar la relación existente entre la teoría y la realidad, Ortega y Gasset (1923) habla del nacimiento de una generación, esta no nace de manera espontánea, una nace de otra, tomando las enseñanzas de quien la antecede; cuando una persona recibe su formación para ejercer como docente lo más probable es que en ese proceso reciba las enseñanzas de generaciones mayores, de estos aprende una variedad de elementos los cuales no son los únicos que llevará al salón de clase, allí en donde se pone en ejercicio su profesión es donde converge lo aprendido de los antecesores pero también lo que es espontáneamente propio, los resultados develan que la docente de la generación Z pone en práctica su saber profesional el cual posiblemente adquirió con métodos tradicionales, sin embargo, lo comparte en el salón de clase con estrategias y técnicas modernas. Mannheim (1993) habla de la conexión generacional, las vivencias compartidas entre una generación y otra, según este autor si se da una cercanía entre generaciones, se encuentra una similitud de intereses que favorece la confianza, los hallazgos reiteran lo dicho por este autor; la confianza y cercanía que los estudiantes muestran con la docente de la generación Z es diferente a la que les inspira un docente de otra generación mayor, se puede afirmar que los resultados obtenidos desde este aspecto están en relación con la teoría.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se da la relación maestro-estudiante, la teoría de Conidi (2014) encuentra relación entre las características del docente y la actitud del estudiante; lo dicho por este autor se ve reflejado en los resultados al realizar una separación de los docentes según sus edades y así mismo por generaciones, dichas generaciones con características particulares como se mencionan anteriormente, la actitud de

los estudiantes es diferente según el docente que esté en el salón de clase, los resultados que arroja la observación dejan ver cambios a nivel actitudinal y comportamental por parte de los estudiantes dependiendo del docente con quien estén, lo que está en consonancia a lo dicho por Conidi (2014). De esta manera se podría encontrar una relación con lo dicho por García et al. (2014) cuando habla de los factores que favorecen u obstaculizan la relación docente estudiante y es que después de todo lo que se ha dicho sobre las características generacionales, los intereses y la conexión generacional es inevitable no encontrar coherente que en la relación docente estudiante se dan varios elementos a favor o en contra de esta.

Según los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, estos encuentran una diferencia entre la manera como se sienten escuchados por las diferentes generaciones docentes, afirman sentirse mejor escuchados y en mayor confianza con docentes de la generación Z, los resultados están en relación con lo dicho por Vieira (2007) cuando se refiere a la escucha como la clave del éxito en las relaciones humanas, lo cual implica interés, disponibilidad y empatía para con el otro; todo esto se relaciona entre sí cuando se toman los resultados arrojados para cada generación, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje se da independientemente de la generación sí existen unos elementos y características que lo hacen particularmente diferente y esto tiene todo que ver con la generación del docente.

APLICACIONES E IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos pueden ser de ayuda para las instituciones educativas, colegios y espacios de aprendizaje, a la hora de diseñar programas para la formación y actualización docente se tenga en cuenta las necesidades actuales del contexto y la población a impactar, por otra parte, como planes de mejora, tener docentes que dominan y conocen herramientas y recursos tecnológicos, los cuales son de gran utilidad en

el contexto educativo a la hora de abordar una clase, es un punto a favor para la formación de un equipo colaborativo el cual aprenda de sus pares sin importar la generación.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En el recorrido de la investigación se presentaron algunas adversidades o limitaciones, una de las principales limitaciones fue tomar el papel neutral como investigadores siendo parte del equipo docente de los contextos en donde se llevó a cabo, a pesar de tener la claridad sobre las implicaciones y la objetividad que se debe tener a la hora de las observaciones no se puede definir con certeza qué tan impregnadas están las apreciaciones del tinte subjetivo del investigador o posibles fuentes de sesgo que se tengan; además, se debe considerar que los docentes que participaron en esta investigación estaban siendo observados por colegas y compañeros lo que limita su libre desarrollo en las clases y su fluidez natural a la hora de la entrevista, otra de las limitaciones es el escaso monitoreo de los datos arrojados, estos fueron recolectados una única vez en cada uno de los grupos, hubiese sido interesante contar con el tiempo necesario para aplicar los instrumentos en varias ocasiones y así evidenciar si lo encontrado es una constante o solo un hecho fortuito de ese momento en especial; para este estudio el factor tiempo se convirtió en un limitante ya que, en ambos contextos educativos, tanto en el sector oficial como en el público cambia la muestra y los sujetos de la investigación al reiniciar un año escolar.

Continuando con las limitaciones en esta investigación se mencionan algunas de aspecto físico como el acceso a recursos tecnológicos, es importante mencionar que en el colegio de carácter privado los docentes cuentan con diferentes recursos audiovisuales y dotación de equipos en los salones de clase, caso contrario en el sector oficial en donde la disponibilidad de herramientas tecnológicas es limitada, ahora bien, desde

el grupo de docentes que participaron de la investigación se encontró que en el contexto oficial no se tenía alguno de ellos con edad inferior a 25 años lo que llevó a tener una única docente en el menor rango de edad.

CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados arrojados por los diferentes instrumentos se llega a las conclusiones en relación con el objetivo principal; determinar las diferencias y semejanzas existentes en el proceso enseñanza-aprendizaje entre generaciones de docentes y estudiantes de dos instituciones del Oriente Antioqueño, una del sector oficial en el municipio de La Ceja y otra del sector privado en el municipio de Rionegro.

No se puede negar la existencia de diferencias generacionales entre docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las diferencias principales radican en lo metodológico; los docentes de la generación X son más tradicionales en sus métodos y actividades, la estructura de la clase y la dinámica de esta es bastante estructurada, con una inclinación por el trabajo individual en clase, por el contrario, la generación Z dinamiza el encuentro haciendo uso de diferentes recursos tecnológicos lo que hace que sea más atractivo para los estudiantes; desde el sentir de los estudiantes perciben una diferencia en cómo son escuchados por las generaciones docentes, se sienten en más confianza y cercanía con docentes que tengan mayor cercanía en edad.

Por otra parte, se concluye que elementos como el respeto no son algo que pueda ser característico de una generación u otra, es más algo propio de la persona independientemente de la edad, sin embargo, el sentir de los docentes y los estudiantes es algo recíproco, pues los estudiantes que se sienten irrespetados por un docente, particularmente este también se siente irrespetado.

Las diferencias encontradas son propias del contexto o del área más no de las generaciones docentes como tal, por el contrario, al delimitar las generaciones se concluye que tanto en el contexto privado como en el

público los docentes de la generación X tienen metodologías con escaso uso de la tecnología y desde el sentir de los estudiantes poco dinámicos.

Las generaciones docentes influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida de las relaciones que se tejen con los estudiantes en el salón de clase y la empatía que entre estos se pueda generar, la escucha y el respeto se convierten en elementos fundamentales a la hora de orientar una clase y los resultados muestran diferencias entre una generación y otra, las cuales sin percibidas por los estudiantes.

La generación Z de docentes se convierte para el estudiante en una imagen más cercana y empática con él, con ellos pueden tener charlas no solo académicas, también de tipo personal, situación que no ocurre con otras generaciones mayores pues la imagen de autoridad que estos perciben es casi como la de un padre o madre.

Finalmente, las diferencias y semejanzas entre generaciones radican en lo metodológico desde los recursos y dinámicas utilizadas en clase, desde la forma en que establecen la relación docente estudiante en la escucha y el respeto, siendo mejor con las generaciones más cercanas, esto invita a las diferentes generaciones docentes a reflexionar sobre su práctica pedagógica y la manera en cómo los estudiantes establecen su relación para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Cisternas León, T., & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 37-53. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Colegio de Economistas de Madrid. (2019). Generación Z: los jóvenes que han dejado viejos a los millennials. En N. Vilanova, *La mujer y la economía*. 1-126. Grupo Raiz Dismark, S.L. https://privado.cemad.es/revistas/online/Revistas/Economistas_Num_161_A4_WEB.pdf/165
- Conidi, M. C. (2014). La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno. *Universidad Internacional de la Rioja*, 1-72. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1
- Dallera, M., & Szeliga, H. (2019). Brecha Digital, un factor que limita la comunicación en el escenario educativo actual. *Revistas Red Comedhi*, 92- 96. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/13_Brecha-digital.pdf
- Díaz Piraquive, F. N., Joyanes Aguilar, L., y Medina García, V. H. (2009). Taxonomía, ontología y folksonomía, ¿qué son y qué beneficios u oportunidades presentan para los usuarios de la web? *Revista Universidad y Empresa*, vol. 8(16), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187214803010>
- Díaz Sarmiento, C., López Lambraño, M., & Roncallo Lafont, L. (2017). Entendiendo las generaciones: una

- revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials. *Revista Clío América*, vol. 11(22), 188-204. doi:DOL: <http://10.21676/23897848.2440>
- Fernández Pequeño, J. M., & Ulloa Hung, J. (2008). Incomunicación y brecha generacional: ¿profesores ciegos o estudiantes invisibles? *Revista Ciencia y Sociedad*, Vol. 13 (1), 47-59.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme https://www.academia.edu/9082328/Verdad_y_M%C3%A9todo_de_Hans_Georg_Gadamer
- García Rangel, E. G., García Rangel, A. K., & Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 279-290. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1
- Gértrudix Barrio, F., Durán Medina, J. F., Gamonal Arroyo, R., Gálvez de la Cuesta, M., y García García, F. (2010). Una taxonomía del término "nativo digital": nuevas formas de relación y de comunicación. *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*, 1-17. <https://idus.us.es/handle/11441/57014>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la Fenomenología*. Ediciones Paidós. <https://es.scribd.com/doc/221482645/Husserl-Edmund-Invitacion-a-La-Fenomenologia-Paidos-I-C-E#>
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 193-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796>
- Marías, J. (1949). *El método histórico de las generaciones*. Revista de Occidente. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-metodo-historico-de-las-generaciones/>

- Ortega y Gasset, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo*. Austral Editorial. <https://www.planetadelibros.com/libro-el-tema-de-nuestro-tiempo/39712>
- Ortega y Gasset, J. (1951). *En torno a Galileo*. Editorial Tecnos.
- Penalva Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/52606>
- Pérez Martín, L. M., & Bermúdez Morris, R. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Editorial Pueblo y Educación. <https://isbn.cloud/9789591311573/aprendizaje-formativo-y-crecimiento-personal/>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial la Muralla S. A. http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf
- Petisco, J. M. (2014). *La comunicación en el aula. Cuando la postura y el gesto toman la palabra*. Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/317605470_La_comunicacion_en_el_aula_Cuando_la_postura_y_el_gesto_toman_la_palabra
- Reyes Portillo, Z. R., Patiño Caicedo, G. M., y Antolínez Becerra, M. X. (2017). *Encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes en la escuela. Brecha generacional*. Repositorio Institucional Universidad de Manizales: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3196?show=full>
- Solís Itz, G. J., Briceño González, A. C., y Carrillo Marín, A. E. (2019). *conisen.mx*. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P176.pdf>
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula*.





HERNÁN ANDRÉS CARMONA GARZÓN

Magister en Psicología y Salud Mental.

Licenciado en Filosofía y Letras, Doctorando en Educación.

Docente de la Universidad Católica Luis Amigó.

Facultad de Educación y Humanidades, programa de Teología,
Filosofía y Humanidades.

Grupo de investigación, filosofía y teología crítica.

E-mail: hernan.carmonaga@amigo.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-1368-5558>

DAYAN LÓPEZ – BRAVO

Doctora en Ciencias de la Educación Universidad San
Buenaventura Medellín-Colombia.

Magíster en Informática Educativa Universidad Privada Norbert
Wiener Lima-Perú.

Licenciada en Ciencias Sociales. Investigadora del grupo
Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible –Resodes y
docente de tiempo completo de la Corporación Universitaria
Minuto de Dios –UNIMINUTO Seccional Bello-Colombia.

E-mail: dayanlopezb@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8813-4414>

FARID VILLEGAS BOHÓRQUEZ

Candidato a Doctor en Filosofía Universidad Pontificia
Bolivariana Medellín-Colombia.

Magister en literatura Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín-Colombia.

Docente de Investigación de la Fundación Autónoma de las
Américas- Investigador del Grupo de investigación Resodes.
Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO
Seccional Bello, Colombia.

 <https://orcid.org/0000-0002-6993-8115>

LA PRESENCIA EN LA VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

PRESENCE IN THE VIRTUALIZATION OF HIGHER
EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF
KNOWLEDGE

HERNÁN ANDRÉS CARMONA GARZÓN
DAYAN LÓPEZ – BRAVO
FARID VILLEGAS BOHÓRQUEZ

RESUMEN

En este artículo se presenta la construcción de presencia en lo virtual en educación superior, como una experiencia virtual de aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue analizar el concepto de presencia, respecto del aula y sus nuevas formas de construcción del conocimiento. El análisis que se muestra es de corte cualitativo con enfoque praxeológico; una exploración al borde la perspectiva pedagógica de Germán Juliao (2011). El diseño para dar respuesta se apoyó en tres instrumentos de análisis: las entrevistas, el estudio de caso por medio de la observación sistematizada de ambientes virtuales de aprendizaje y revisión de material bibliográfico. Los alcances del trabajo se dirigen a interpretar la pertinencia de los ambientes virtuales para el aprendizaje por Universitarios. Como resultado se determinan que el aula siendo un escenario creado convencionalmente para la divulgación y producción del conocimiento, incorpora

la virtualidad en modalidad mediológica para viabilizar procesos asociados a la enseñanza. La presencia, trasciende los instrumentos y desde esa circunstancia de sujeto, se construye sentido en la lógica comunicativa del conocimiento. Se concluye que la presencia en el espacio-tiempo virtual de enseñanza universitaria, es el resultado de una construcción cognitiva mediada por instrumentos tecnológicos que no siempre garantizan su existencia.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje; mediología; aula virtual; presencialidad; educativa.

RESUMO

Este artigo apresenta a construção de uma presença virtual no ensino superior, como uma experiência virtual de aprendizagem. O objetivo desta pesquisa foi analisar o conceito de presença, em relação à sala de aula e suas novas formas de construção do conhecimento. A análise apresentada é de natureza qualitativa, com uma abordagem praxeológica; Uma exploração à beira da perspectiva pedagógica de Germán Juliao (2011). O desenho da resposta foi baseado em três instrumentos de análise: as entrevistas, o estudo de caso através da observação sistemática de ambientes virtuais de aprendizagem e revisão de material bibliográfico. O escopo do trabalho tem como objetivo interpretar a relevância dos ambientes virtuais para a aprendizagem universitária. Como resultado, determina-se que a sala de aula, sendo um cenário criado convencionalmente para a disseminação e produção de

conhecimento, incorpore a virtualidade em uma modalidade mediológica para viabilizar processos associados ao ensino. A presença transcende os instrumentos e, a partir dessa circunstância do sujeito, o significado é construído na lógica comunicativa do conhecimento. Conclui-se que a presença no espaço-tempo virtual do ensino universitário é resultado de uma construção cognitiva mediada por instrumentos tecnológicos que nem sempre garantem sua existência.

PALAVRAS CHAVE:

Aprendendo; mediologia; aula virtual; presencialidade; edumática.



ABSTRACT

This article presents the construction of a virtual presence in higher education, as a virtual learning experience. The objective of this research was to analyze the concept of presence, regarding the classroom and its new forms of knowledge construction. The analysis shown is of a qualitative nature with a praxeological approach; an exploration on the edge of the pedagogical perspective of Germán Juliao (2011). The design to respond was based on three instruments of analysis: the interviews, the case study through the systematic observation of virtual learning environments and review of bibliographic material. The scope of the work is aimed at interpreting the relevance of virtual environments for university learning. As a result, it is determined that the classroom, being a conventionally created setting for the dissemination and production of knowledge, incorporates virtuality in a mediological modality to make processes associated with teaching viable. Presence transcends instruments and from that circumstance of subject, meaning is built in the communicative logic of knowledge. It is concluded that the presence in the virtual space-time of university teaching is the result of a cognitive construction mediated by technological instruments that do not always guarantee its existence.

KEYWORDS:

Learning; mediology; virtual classroom; presentiality; edumática.

INTRODUCCIÓN

Este estudio es un resultado de participación colectiva de conocimientos adscritos a los procesos de lectura, observación y discusión del equipo investigador, en el que se describe cómo se entiende el concepto de presencia en el aula virtual de la enseñanza universitaria. Es una experiencia de investigación en orden explicativo referida a los procesos de virtualización que median en la construcción del conocimiento, que se desarrolla en dos partes básicamente, en una fase inicial la instrumentalización mediológica (Pireddu, 2014) de la enseñanza virtual, desde el concepto de aula virtual, apoyado en fuentes de información generadas desde el escenario de la investigación.

En un segundo momento, se aborda la idea de presencia en el sentido de posibilidad de construcción de conocimiento en el espacio relacional del encuentro simbiótico estudiante-docente. Surge una pregunta generadora para determinar el alcance exploratorio: ¿Cómo se construye el conocimiento y como se entiende la presencialidad en el aula virtual de la enseñanza universitaria? El diseño para dar respuesta se apoyó en tres instrumentos de análisis descriptivo: las entrevistas, la observación sistematizada de ambientes virtuales de aprendizaje y la revisión de material bibliográfico. Como resultado se determinan que al ser el aula un escenario creado convencionalmente para la divulgación y producción del conocimiento, incorpora la virtualidad en modalidad mediológica para viabilizar procesos asociados a la enseñanza. Además, que la presencia, trasciende los instrumentos y desde esa circunstancia de sujeto, se construye sentido en la lógica comunicativa del conocimiento. Las líneas que se ofrecen a continuación son producto de esta experiencia.

APROXIMACIONES TEÓRICAS

En el siglo XXI el aprendizaje demanda la actualización de competencias mediológicas para el abordaje selectivo de datos en el universo sincrónico y asincrónico donde fluyen los datos. En términos de Grundy, las posibilidades que se reservan para la práctica del conocimiento suponen una experiencia “empírico-analítica, histórico-hermenéutico y crítica” (Grundy, 1998, p. 26), frente a un espacio —frenéticamente— cambiante del conocimiento. Se requiere el fortalecimiento de valores de interpretación en alteridad, demanda en la que, paradójicamente estas se cierran en el tejido grupal y el reduccionismo aumenta; dentro de lo que Emilia Ferreiro denomina “analfabetismo funcional” (Ferreiro, 2000, 6). La celeridad de las Tic (Tecnología de la Información y la Comunicación) y el uso desprovisto de finalidades plantea el riesgo de ciertas formas de silenciamiento funcional y por consiguiente de determinismo académico, donde la construcción abandona lo que inicialmente fue co-gnos-cimiento. Construir presencia en un universo de transparente virtualidad, implica la consolidación de neo-subjetividades, es decir otras formas de relacionamiento, nuevas maneras de composición para la objetividad. El concepto de transparencia al que se acude en este análisis, se relaciona con el diseño virtual del espectro comunicativo en el que se instala toda la revolución informática, y por consiguiente el aula virtual de aprendizaje. El filósofo Byung Chul-Han, precisa al respecto que:

la sociedad de la transparencia se manifiesta en primer lugar como una sociedad positiva. Las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier negatividad, cuando se alisan y allanan, cuando se insertan sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información. Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen operacionales, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control... La sociedad de la transparencia es un infierno de lo igual (Chul-Han, 2013, p. 4).

Con estos elementos, la investigación se preguntó: ¿frente a la mediología de las TIC, puede hablarse de presencia para habitar con sentido los espacios en el aula virtual universitaria? Los sujetos de aprendizaje y el aula virtual determinan el componente sustancial de la presencia. El aula existe por cuanto espacio convencional que se crea y se define en las prácticas del aprendizaje donde tienen lugar la enseñanza y el conocimiento. En la Universidad el espacio relacional del aula se articula a un enfoque praxeológico que en términos de Juliao (2011) "El estudio de la praxis, del "hacer" ... de las prácticas concretas y situadas. quehacer... enfrentado a dificultades metodológicas, en constante estudio de representaciones sociales (p. 15).

Un análisis observacional del enfoque coincide en términos de resultados que el espacio-tiempo virtual, es eso: relacional y de sentido en constante construcción. La presencialidad es afirmación del sujeto en formación, dentro de un campo relacional mediado por el conocimiento. "Las posibilidades de saber, la afirmación de competencias, los usos y la participación argumentativa, la transmisión" (Debray, 2001, p. 40), en el espectro virtual del aula; se vinculan como factores mediológicos (diferente de mediación) para una noción de presencia superior a la contingencia de la comunicación y los discursos.

La enseñanza es un proceso en cualquiera de sus acepciones. La determinación de sujetos en términos de presencia al que se alude en este análisis está asociada con el ser del aprendizaje como acontecimiento, que es el ser de acción y participación dentro del entramado informático. Es una categoría que se asume doblemente implicativa, porque el aprendizaje deriva de discursividades que acontecen en plural. Además, porque en el espectro virtual se afirma en el concepto de los dominios que se tienen como manifestación conductiva de las discursividades, es decir, transparencia en la positividad de las formas relacionales (Chul-Han, 2013) dentro del aula, para el caso que ocupa.

La noción de que nadie educa a nadie, pero nadie se educa solo, que se volvió máxima en la pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire, aterriza en esta pesquisa, bajo la consideración de que la enseñanza virtual

universitaria promueve el diálogo con el texto y con el maestro, ya no en el esquema binario de plano anterior y plano posterior sino dilógica en el estrechamiento maestro estudiante:

El enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 1994, p. 45).

Por lo anterior, la presencia se reconoce como continente de posibilidades psico-cognoscitivas para el sujeto y por lo tanto configura, desde la Teoría del Aprendizaje (Piaget, 2008), un constructo en constante elaboración, es decir, desde el afecto hasta las realizaciones socio-espaciales donde se producen los actos de relacionamiento más disímiles de la condición humana. Lo propio, no escapa ni a la dimensión del acto locutorio en lo que se expresa y tampoco prescinde de componente ilocutorial del acto comunicativo (intensión comunicativa), porque hay en la naturaleza del aula, intensiones que estimulan los encuentros del aprendizaje: la presencia es por sí, el acontecimiento comunicativo, el acto perlocutorio, eso que en términos de Paul Ricoeur, decide el “significado del acontecimiento como habla” (Ricoeur, 2010, p. 171), en campo de relaciones permeadas por los sentidos múltiples del aprendizaje.

Por otro lado, está el tiempo virtual de la acción pedagógica y el aprendizaje. El hiper-vincularse, se refiere a la expansión del campo de relacionamiento. Es decir, lo que antes fue la zona de desarrollo próximo (ZDP), desde la cual recuperan vigencia en perspectiva de constructivismo social, los estudios de Lev Vygotsky (1994). La experiencia de aprendizaje describe, para este análisis, el resultado del contacto del sujeto con los medios y con las alteridades: su otro. Desde la transparencia de la pantalla, el sujeto construye su campo de relacionamiento con el texto y en el diálogo que establece se determina el valor de las subjetividades que interactúan en

espacios sincrónicos y asincrónicos de tiempo virtual, tanto para el estudiante como para el maestro. El tiempo, que no ha cambiado, se actualiza con el acontecimiento de aula y es, a su vez mediado por la permanencia del texto.

Es así como el sujeto ingresa a la interactividad virtual con roles y es preciso que desde ahí se determine su diversidad, que en este caso tiene un fin: el aprendizaje. La relación establecida de estudiante-docente, en el plano cartesiano de la modernidad, para nada se afecta en la modalidad virtual. Si se quiere encontrar la diferencia será necesario ir más allá de un nominalismo cartesiano, para dar con la función de agenciamiento que rompe con la dicotomía del modelo. El estudiante virtual, al igual que el docente, son sujetos dentro de la sociedad del conocimiento, porque si lo son respecto a los datos, los espacios virtuales de participación instrumentalizan dicha presencia. En las aportaciones de Stiglitz; Greenwald, aterrizan una perspectiva crítica para pensar la noción de aprendizaje en estas esferas:

El conocimiento... es asimétrico. Cada individuo sabe cosas que los demás no saben... Desde la perspectiva del individuo, un avance en su conocimiento consiste en saber algo que antes no sabía... en muchos casos el conocimiento que un individuo obtiene ya es conocido...; en unos pocos casos, el conocimiento que un individuo obtiene puede no ser conocido... crear una sociedad dinámica del aprendizaje conlleva [a que] los individuos deben tener una mentalidad y habilidad para aprender (Stiglitz; Greenwald, 2015, p. 87).

El sujeto de aprendizaje es el cuerpo que se integra con otro, piensa y deliberan respecto del saber y sus posibilidades hipervinculares, respecto de la equivocidad en términos de comprensión. La virtualidad se convierte escenario mediológico para el desarrollo de intereses en este sentido y mientras más deliberación afecte el dato, mayor es la brecha que separa la emancipación intelectual de la instrumentalización académica del saber.

El espacio/tiempo es el campo mediológico de navegabilidad previsto para los sujetos de aprendizaje y se expresa en variables de participación sincrónica o asincrónica. Es un escenario previsto de herramientas virtuales

para la aproximación a las fuentes informativas y el encuentro de los sujetos. En la educación superior es el espacio de navegabilidad que media con todo el andamiaje virtual del diseño educativo. Es un asunto que transgrede el aula virtual, proponer un estado positivo de cosas, que medializan la interactividad donde es posible o la realización del conocimiento o la aprehensión de datos.

Ahora bien, las herramientas tanto de búsqueda como de aproximación interactiva varían con los recursos, las gestiones y la apertura de las instituciones universitarias, el espacio/tiempo es contexto en constante construcción. Como factor común, dentro de éste acontecen las experiencias que derivan atributos en términos de conocimiento. Quiere decir el argumento, que el espacio/tiempo, al interior de la universidad, fluye como consecuencia administrativa del campo de navegabilidad. No obstante, el mismo se trasciende así, puesto que la participación en los escenarios virtuales del aprendizaje tiene posibilidades más allá de los límites que caracterizan la apertura virtual institucionalizada.

¿CÓMO COMPRENDER ESTA COMPLEJIDAD?

La virtualidad ha pasado de la pantalla al mundo del sujeto. El uso de herramientas y la navegabilidad no son material de reserva institucionalizada. De esta forma, se puede ir por muchos enlaces (*link*), en la búsqueda de un concepto, de una información, de un dato; aunque ello no supone la resolución de los problemas específicos. Es un asunto de accesibilidad diversa, por lo que el espacio/tiempo —análogo al territorio— se plantea con una diferencia: abierto. El radio de incertidumbre y de panóptico se maximiza en doble línea: hay tanta información que, si antes fue un problema acceder al dato, ahora el dato abrumba y lo difícil es escoger el dato objetivo para resolver la crisis de interpretación.

Existe una desarticulación entre los usos de tecnología en la sala de clases y los usos que niños y adolescentes le dan fuera de ella. (...), las habilidades de Tecnología,

Información y Comunicación se encuentran separadas de las habilidades cognitivas de orden superior y por lo tanto frecuentemente no se integran en la sala de clases (Thibaut; Calderon, 2020, pár. 10).

Esa concepción no perspectivista del acontecimiento digital en la enseñanza, es lo que devuelve al sujeto su condición de autonomía, pero también la de dependencia frente a la pantalla que, media entre un humano y otro. Es por eso que la construcción de presencia radica en disminuir el margen de automatismo en el espacio/tiempo operativo del sistema. Esto quiere decir que, si el activismo representó para las pedagogías activas la expresión viciada del modelo de Montessori, la actuación maquínica respecto de los operadores virtuales, esa relación entre la educación y la informática (en adelante edumática), se constituye en un obstáculo, para que los acontecimientos de los aprendizajes significativos se den en el aula virtual universitaria.

Por lo tanto, la comprensión de este concepto se asocia con la hermenéutica del aprendizaje como acontecimiento, y sugiere posibilidades dialógicas como atributos al sistema de formación virtual. La presencia deriva del discurso y este es a su vez una consecuencia del saber en la re-significación que acontece en el entorno virtual. Entonces un análisis del discurso (de aquello que se alcanza a hacer para existir en el espacio edumático), integra una suma de valores para una ontología del sujeto virtual de aprendizaje (Quiróz, 2003). Y, en términos evaluativos, es el indicador en el engranaje de las competencias que materializan el aprendizaje.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico con el cual se aborda esta investigación es cualitativo-experimental. Lo primero en razón a que la presencia referida al sujeto en el espacio/tiempo del aula virtual universitaria es un asunto social, relacionado con la persona. El resultado de esta experiencia precisa

interés en materia de análisis del discurso, para lo cual resultan pertinentes las aportaciones de Teun Van Dijk, en la reivindicación de la expresión, como dato por el cual se llega a la interpretación del sujeto:

Tanto el discurso oral y escrito son formas de prácticas sociales en contextos socio-culturales; no sólo somos usuarios de una lengua sino también parte o miembros de un grupo, institución o cultura. Mediante el uso de la lengua, desempeñamos roles, afirmamos o negamos, estamos de acuerdo o desacuerdo, pedimos o damos información, adquirimos conocimiento e, incluso (...) somos capaces de “desafiar” una estructura social, política o institucional (Silva, 2002, pár. 34).

Todo lo anterior requiere una revisión del diseño virtual reservado para los aprendizajes en la educación superior. En esta intermediación, donde se encuentra material observable, en el marco de una disposición mediológica en torno al diseño educativo y para lo cual interesa desarrollar una modelo de análisis orientado a la comprensión de herramientas, propósitos y posibilidades dispuestas en el espacio/tiempo virtual de lo que comprendemos por aula en dicho escenario. La intención es determinar el criterio de presencia en el contexto del aula virtual, considerando que esta toma forma en los campos de navegabilidad: bases de datos, espacios de diálogo virtual, correo, administración de procesos y registro académico, son para él —a priori de las prácticas de aprendizaje—, expresiones de aula virtual, para este propósito de análisis.

La investigación se aborda en el marco de un corpus documental disímil. Desde una perspectiva teórica, el enfoque se traza en los estudios realizados por Régis Debray y Lévy en materia de mediología. Para ello se profundiza en dos documentos marco, que son *Introducción a la Mediología* (Debray, 2001) y *¿Qué es lo virtual?* (Lévy; et al, 1999). Aunque en el abordaje se tocan otras bibliografías de los mismos autores asociadas al tema que se irán desglosando a lo largo del análisis que se realizó en la investigación, es válido destacar que en el plano pedagógico cobran importancia

interpretativa, los trabajos de Hugo Zemelman en *El Conocimiento como Desafío Posible* (Zemelman, 1998), las aportaciones de Emilia Ferreiro en *Leer y Escribir en un Mundo Cambiante* (Ferreiro, 2000), su conferencia para el XXVI Congreso de la Unión Internacional de Editores-CINVESTAV y el artículo La revolución informática y los procesos de lectura y escritura (Ferreiro, 1997), texto en el cual la autora prevé las transformaciones que llegan con una hermenéutica para aprender en y desde la virtualidad.

Como instrumentos para la obtención de datos de tradición primaria, este estudio optó por revisar los dispositivos de navegabilidad dispuestos al servicio de la comunidad académica de una universidad privada. En conexidad con esto se procedió al desarrollo de entrevistas a representantes de la esfera administrativa, estudiantes y docentes. Los datos obtenidos de estas pesquisas se denominan 'base de información primaria' y son susceptibles de interpretación y análisis en el desarrollo de la investigación. La investigación se vale así de diversos tipos de fuentes, para dar cuerpo a una exploración que permita conceptualizar en torno a la construcción de presencia en el aula virtual universitaria.

PLANTEAMIENTO

¿Cómo se da la construcción del conocimiento y teniendo en cuenta qué es la presencia en la enseñanza universitaria mediada por lo virtual? Esta es una pregunta dicotómica en el desarrollo investigativo, por cuanto cuestiona el método e indaga por el sujeto. Si se considera que el salón de clases o también conocido como aula de clases es el espacio/tiempo donde tiene lugar el acontecimiento del aprendizaje, la pregunta por el sujeto es immanente y en términos de aula sugiere una reflexión en torno a las maneras y condiciones de aprendizaje. El sujeto es el estudiante y es el docente, el sujeto es el ser del aula, ya no como acontecimientos sino en la categoría de agente generador de saber. En este sentido el sujeto se ubica por encima de la instrumentalización, para dar paso a su ser en la actualización cognitiva, a lo que en este análisis denominamos presencia.

En el aula virtual, el conocimiento cruza por contingencias determinadas por hipermediaciones, en una dinámica de relaciones que se consolidan hipervinculares, respecto de la condición de hipertextualidad que caracteriza el concepto. En este sentido, nos abocamos a nuevas formas de saber. Pero antes de avanzar en el desarrollo de esta problematización, es pertinente destacar a qué nos referimos cuando hablamos de hiper, con respecto a los vínculos o enlaces, y los textos como rizoma.

En primer lugar, el texto es el objeto fundamental del conocimiento en los aprendizajes virtuales del aula universitaria. Igual lo ha sido en los aprendizajes convencionales de la educación en todos sus momentos. Sin texto, en un sentido axiomático, no hay aprendizaje lo que significa que se trata de una relación en dimensiones doblemente implicativas. El texto como entidad del conocimiento se hipervincula con otros, formando para textos, en el marco de una teoría hipermedial de la acción interpretativa. Surge entonces, la determinación que habitar, con respecto al sujeto de los aprendizajes significativos, supone ser en el texto, con un rol crítico por encima de toda instrumentalización tecnológica.

Lo problematizador resulta cuando los modelos de educación y formación virtual, dejan al estudiante anclado en la operatividad mediológica, sin que el modelo sugiera transferir de los planos automatizados dispuestos por la máquina, al uso del espacio/tiempo virtual dentro de la construcción de conocimiento, más allá de la pantalla del Computador.

De esta forma, preocupa la dicotomía en cuanto a estar al PC o estar en el PC. Estar en el texto o habitarlo; una divergencia en la relación sujeto-objeto/ objeto-sujeto, y el implicativo de qué soy, en la complejidad de ese entramado hipertextual de que genera el conflicto de las interpretaciones. En el escenario hipervincular, las URL (Uniform Resource Locator, en español, Localizador Uniforme de Recursos), crecen de manera exponencial formando un rizoma indeterminado.

El sujeto de aprendizaje se encuentra frente a un corpus de información que le obliga a la selectividad y de la manera como se haga este proceso disminuye la posibilidad de reducirse a objeto en la densidad abrumadora

de información. ¿Cómo se sobrepone la universidad de hoy ante el reto de construcción de sujeto, en el espacio/tiempo de la virtualidad? Cuando el dato no representa un problema es la actitud crítica que hoy más que nunca convocan a la humanización de los aprendizajes. El *a priori* de Kant, implica un *souveniere* sobre la reflexión sistémica del conocimiento. ¿Qué? y ¿para qué?, son variables asociadas a un pragmatismo social de la interpretación. El aula convoca al análisis de estructuras subyacentes, para un despertar de la *aletheia*, como aquello que, no estando oculto, es evidente y se revela. Sujeto de aprendizaje, objeto de aprendizaje y aprendizaje son categorías para una reflexión en el abordaje de las nuevas formas de construcción virtual del conocimiento, por las cuales la universidad ha optado dadas las transformaciones generacionales y tecnológicas del siglo XXI.

Hay inquietudes que asaltan la idea de presencia y estas apuntan a la inspección o supresión de rutas de despeje hipervincular, que en la interacción al interior del aula virtual puedan reducir los márgenes de ambigüedad en torno a la objetividad de las interpretaciones. Se trata de una problemática de capacidad de agenciamiento, que supone, para el sujeto de la enseñanza, existir buscando una presencia crítica en el espacio 'aula', que es el escollo del conocimiento. Se sabrá entonces que se trata de un problema metodológico, asociado con una nueva alfabetización, la *edumática*: ¿propone la universidad de hoy, elementos para integrar sujetos con presencia en el escenario virtual del aprendizaje?

CONFLICTO Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA

El texto que se presenta en este acápite es resultado del abordaje e interpretación de fuentes primarias en el marco de la investigación: (i) inspección y análisis de entornos virtuales legítimamente concebidos por una universidad privada en la ciudad de Medellín; página web, plataformas y bases de datos, (ii) Análisis de resultados de entrevistas. Como institución

universitaria, prevé espacios virtuales de interacción y navegabilidad tecnológicamente desarrollados dirigidos a la comunidad académica. Se trata de un sistema que tiene como eje coyuntural la página web a la que se accede a través de un *link* y este conduce a la plataforma virtual, en ella las aulas virtuales. Se trata así, de un ámbito corporativo que permite ir a distintitas instancias ubicadas en el campus virtual.

No obstante, tiene función de sitio institucional y por lo tanto es de naturaleza informativo. Por lo cual, no se espera que la navegabilidad posibilite per se ambientaciones para la representación y desarrollo subjetivo de conocimiento o competencias cognoscitivas propias del trabajo académico de los actores formativos. Una página corporativa contiene en esencia las cartografías de navegabilidad organizacional y, por lo tanto, el énfasis de sus contenidos es informativo, la responsabilidad de persona jurídica determina propiedad industrial dentro del lenguaje comercial al cual suscribe su expresión divulgativa.

El entorno virtual de este sitio está dominado por la imagen corporativa de la universidad y contiene los canales de acceso a procesos y servicios institucionales. Prevé la navegabilidad dentro de una segmentación a la que se accede por distintas vías, permite el acceso a los campus virtuales que la universidad ha instituido en las diferentes sedes y da acceso a la pestaña de Portales de apoyo. Desde allí se accede a los sitios de servicios que la Corporación ofrece: Agencia de prensa, biblioteca, Bienestar Institucional, bienestar virtual, entre otros.

En el plano estructural, la página web de la universidad, permite visualizar dos características importantes en términos de navegabilidad: la primera está vinculada con el diseño de un sistema de participación subjetiva: los usuarios ingresan a la página y disponen de espacios para expresarse. La segunda, tiene relación con la política de accesibilidad: es un entorno institucional regido por políticas corporativas, pero democrático en cuanto a los canales de accesibilidad no solo para personal logueado (con identificación interna), sino para la comunidad en general del país y del mundo.

Por otra parte, están las aulas virtuales (AV), que integran un sitio para la gestión de los aprendizajes significativos en las modalidades de presencial, distancia, posgrado y proyectos especiales, definidas institucionalmente como plataformas virtuales de apoyo al proceso de formación educativa en. Al interior del campus virtual, las AV, son creadas con un propósito didáctico. Sus entornos se dotan de información tanto institucional como bibliográfica, enlazan páginas y disponen espacios para la compulsación de productos académicos. Pero más allá de ese engranaje positivo de la organización institucional académica, las aulas materializan su importancia al constituirse en sitios dinámicos para el intercambio de información y conocimientos.

Diseñadas en Moodle, un software diseñado para crear cursos en línea y entornos de aprendizaje virtuales (VLEs - *Virtual Learning Environments*); las aulas virtuales están en capacidad de propiciar tejido académico desde distintas dimensiones del saber: conceptualización argumentativa, expositiva, interpretativa, lógica, innovación del pensamiento y productos científicos en sus diversas modalidades. Es así que en estas hay a disposición un marco de herramientas para la participación activa del conocimiento que van desde audio, foro, video, texto, ambientes para el registro de producción escrita, expositiva, evaluación de procesos, competencias y demás posibilidades didácticas que hacen evidente el aprendizaje significativo de los sujetos matriculados en un curso específico.

El conflicto de construcción de presencia en las AV, se relaciona directamente con la concepción de los entornos virtuales de aprendizaje. Las AV, en su condición de escenarios mediológicos, demandan una didáctica con rostro que involucre a los sujetos de aprendizaje y disminuya el margen de maquinación operativa respecto de los instrumentos de navegabilidad. De acuerdo con los resultados obtenidos en diálogos con los actores, los participantes perciben que detrás de la pantalla hay una máquina que responde a sus requerimientos académicos. El dato se traduce en preocupación cuando se considera la necesidad de acercar la relaciones comunicativas entre el docente y estudiante, de tal forma que la interactividad en el aula, deje de ser más que un requisito y se convierta en un espacio

con calidades didácticas para los aprendizajes significativos: problemáticas como el uso del foro y sus tipologías, no se superan por cuanto este ha sido utilizado solo para subir documentos como respuestas a elaboraciones previas o en su defecto para postular preguntas con información sin destino perlocutivo (Ricoeur, 2010, p. 171), o sea respuesta significativa.

Las AV constituyen un factor diferenciador en el enfoque praxeológico de la enseñanza y el aprendizaje, que determina una ruptura con el enfoque convencional de aula presencial. La pregunta es ¿se genera desde las AV una práctica del conocimiento con rostro humano? (Ferreiro, 2012). Las experiencias significativas que propician los entornos exteriorizan un a priori no siempre favorable, aunque desde el punto de vista administrativo, la percepción sea distinta porque según las entrevistas realizadas consideran que el problema central, en esa simbiosis, son los niveles de competencias que no avanzan sincronizados entre los aprendizajes del docente en cuanto a los dominios del aula virtual y sus equivalentes en los estudiantes, pues como no hay un diálogo estrecho entre los dos actores, cada uno aprende a su ritmo, por fuera de una coordinación que favorezca el proceso.

Las rutas de formación que le apuestan a un modelo autónomo tienden entre el estudiante y el docente distancias en el plano psicoafectivo: capacidad de respuesta lenta en la dualidad docente/estudiante, estudiante/docente. Este aspecto que se evidencia en la revisión de procedimientos ubicados en la calificación de productos académicos, la reconsideración de revisiones, devoluciones y la orientación cercana a procesos de investigación, que se evidenció al revisar 35 aulas virtuales del campus, escogidas aleatoriamente. Al realizar este abordaje fueron evidentes problemáticas como la comunicación unidireccional: se pone una pregunta en el foro que se responde deliberadamente, pero que no hace feed back (efecto perlocutivo), entre los actores. A esto se le suma la crisis interpretativa y escritural: no siempre las instrucciones son accesibles para el estudiante dadas sus perspectivas de interpretación. Y por parte del docente no siempre se es consciente del lenguaje propicio para provocar nexos de habla en su comunidad.

Es evidente que existe disrupción comunicativa en el uso de lenguajes que siempre se están innovando y por consiguiente construyendo. Hay un problema en la optimización de los canales de comunicación virtual, para lo cual se hace necesario determinar la falla en la disposición de los medios educativos o de sistematización TIC respecto de la construcción de conocimiento.

Las formas de construcción de presencialidad en la distancia, encuentran en la mediología de las TIC, puntos de coincidencia y equilibrio, para la apropiación de aprendizajes, dentro de dinámicas formativas. Así, la discusión conceptual y la búsqueda de información de alta fidelidad en las distintas bases de datos son un soporte que está dispuesto para su uso, aunque probablemente la comunidad académica integrada por estudiantes y docentes, carezca de las competencias básicas y las motivaciones contingentes para interactuar en la optimización de dichos medios: audios, audiovisuales, digitación y escritura para la producción conceptual de pensamiento crítico.

El antecedente de presencialidad para el espacio-tiempo de la enseñanza virtual, no cuenta con una tradición didáctica profesionalmente concebida desde sus inicios. Cuando las AV se institucionalizaron en la universidad, los procesos de formación fueron lentos y progresivos.

En el año de 2010 se fundó la Coordinación de virtualidad y es a partir de entonces que empieza a sistematizarse la actividad de virtualización de procesos. Los primeros cursos virtuales con AV, aparecen en ese mismo año, y por consiguiente el área de formación docente se instituye como un proyecto permanente.

Aspecto como la formación constante de docentes se encuentra a 2022, sistemáticamente organizada dentro del componente de formación docente. Existe institucionalizada desde el Departamento de Virtualidad el Aula de Formación para Docentes; un espacio creado para que los profesores apresten sus conocimientos en el ejercicio didáctico de la virtualidad: diseño de formularios en línea, foros, disposición de videos, audios, videoconferencias y demás, en los entornos del AV. Es decir, que a 2022, existe una dependencia que divulga, promueve, estimula y convoca a la formación virtual para el ejercicio didáctico de los aprendizajes significativos en línea.

LA FUNCIÓN FORMATIVA

En la perspectiva de Pierre Levy (1999), las actualizaciones virtuales de los procesos formativos en las IES han conducido a la interpretación de nuevas tendencias dialógicas respecto del conocimiento. Es un asunto que pone en discusión la idea de verdad para especular en la actitud investigativa en los meandros del texto en la pantalla:

lo virtual, en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata. (Lévy, 1999, p. 8)

El trabajo por realizar está en el paso de la imaginación a la eventualidad. Cientos de proyectos se abren paso y requieren integración entre tecnología y prácticas del conocimiento, es decir escenarios de habla para continuidades reales con equivalencia en el ejercicio del saber. En este sentido es posible impactar la sociedad del conocimiento desde una praxeología con sentido en los ambientes virtuales de aprendizaje. El aula mediada por la virtualidad supone una imbricación entre el saber y el a priori del ser, en el saber hacer.

En coincidencia con lo descrito es posible que las IES, dispongan de infraestructura pedagógica y también organizacional para la administración del modelo y que no sea suficiente. Esto significa que, desde la otra orilla, es decir la comunidad académica, las posibilidades sean: poseer la tecnología no implica dominarla, cómo lo muestra una investigación de Botelho y De Souza.

Com relação às condições estruturais para a inserção da tecnologia ao trabalho docente, 62% dos professores informaram que as escolas têm laboratórios de informática, porém não estão em funcionamento, e 68% deles informaram que a escola tem o programa Tv Escola. Essa constatação confirma que a chegada dos computadores

nas escolas antecede qualquer iniciativa relacionada à preparação para o processo de construção por meio da reflexão crítica acerca da sua utilização. (Botelho; De Souza; DE SOUZA, 2020, pár. 32)

En este sentido es evidente la necesidad de una disposición mediológica extensiva a procesos de capacitación para la optimización del recurso. La presencia de los actores se hace progresiva cada vez que ellos pueden hacer uso de las aplicaciones y generar conocimiento. Los ambientes virtuales, por sí, se saturan, cuando los sujetos no tienen los elementos cognitivos, es decir, el conocimiento significativo. Al margen de los procesos de cognición en el uso de aplicaciones virtuales, resulta activismo, y esto no beneficia la progresión de saber en el estudiante y el docente.

CONCLUSIONES

La revisión de aulas y los instrumentos aplicados permitieron precisar tres aspectos asociados a la construcción de presencia: el primero está relacionado con la percepción del aula por parte de los sujetos. Es importante destacar que ésta, en la experiencia de aprendizaje no pierde su sentido y, por extensión, se afirma en la virtualidad generando posibilidades en formas diversas e integrativas de aprendizaje: visual, audiovisual en ámbitos interactivos.

El segundo aspecto precisa que hay presencia en las prácticas de aprendizaje virtual. dicho en una sintaxis inversa, sin presencia no hay virtualidad. Pero la universidad debe agenciar canales de relacionamiento que trasciendan el software hasta hacer per sé la mediología y de la experiencia cognitiva una praxis intuitiva como atributo de los encuentros que permita el diálogo fluido de saber entre las subjetividades del aula: los estudiantes y los docentes. En este caso los supuestos de dominio frente al sitio y los operadores mediológicos deben estar resueltos en la categoría de saberes básicos, de tal manera que un alfabetismo virtual preceda las competencias funcionales del sujeto frente a la pantalla y sea en plenos

dominios intuitivos, el lenguaje donde tenga lugar el aula con todas las formas posibles de presencia.

En el tercer aspecto se postula que la virtualidad es una extensión de externalización del pensamiento, óptima en el propósito antropológico por vencer las utopías de tiempo y espacio. La mediología trae consigo formas sincrónicas y asincrónicas de desarrollo edumático, entendiendo por esto, todo el arsenal de tecnologías incorporadas al espacio del aula para consolidar atributos de innovación en los ambientes de aprendizaje interactivo: a mayor formación para el uso de los instrumentos mediológicos, más amplio es el ámbito de participación en espacios de la información.

Los resultados del análisis, conducen a inferir que las dinámicas de virtualidad y construcción de presencia crecen de forma exponencial en torno a los diversos sistemas de formación universitaria. El observatorio Educación Virtual en América Latina de Virtual Educa, para el caso de las universidades católicas, destaca en el trabajo de Claudio Rama, que en materia de sociedad del conocimiento subyace al interior de la enseñanza virtual un componente de responsabilidad social universitaria que aún no se ha consolidado y este se encuentra asociado a las categorías de 'metodología, medición y balance' (Rama, 2012, p. 35). De las prácticas a los resultados, el sujeto en el modelo de la enseñanza virtual, es actor central de cara al saber, más que a la información.

La educación virtual tiene que ir más allá del acto de hacer clic: subir y bajar materiales, de la divulgación, participar en los foros, diseñar presentaciones con material importado, entre otras acciones 'sencillas' por así decirlo, para situarse en un escenario de intervención crítica por parte del sujeto del conocimiento. Es menester de la universidad buscar metodologías para gestionar y lograr la inserción de lo virtual en diferentes espacios de enseñanza presencial y virtual, pero con pensamiento crítico.

Todo proceso de virtualización supone construcción de presencia y presencia de tecnología avanzada, el eje central para la organización multimodal del saber. La experiencia con la virtualidad tiene antecedentes significativos y exploración de saberes. Las IES han invertido grandes rubros

en la modernización tecnológica, pero se adolece de un trabajo didáctico que convoque tanto a los estudiantes como a los docentes a la práctica de saber, usando los recursos edumáticos.

Por otra parte, más acá de la web como escenario mágico de todas las alternativas, urge el desarrollo académico de herramientas on off, para la producción de texto en ámbito multimodal del conocimiento: manejo de normas (netiqueta), escritura científica, pensamiento crítico y lectura comparada de la realidad. Estos componentes que se relacionan en torno a la pregunta por el afuera que falta por incorporar, integran el resultado de una investigación orientada a la construcción de presencia en el aula virtual universitaria. En tal sentido, las herramientas virtuales y la virtualización de los procesos de aprendizaje en materia de construcción de presencia, avanzan hacia encuentros multimodales.

Las mediologías demuestran que el saber no depende de la distancia o del topos (presencia física), pues el sujeto habita el ámbito de la acción virtual del conocimiento con herramientas cada vez más sofisticadas. Esas nuevas tecnologías digitales han tenido un impacto en todas las áreas de la sociedad y la educación superior. En materia de mediología, los resultados evidencian que se ha desarrollado una metodología en clave de constructivismo que es viable en la esfera de la construcción de presencia en el ámbito virtual y en el esquema de educación presencial, dada la incidencia de las aulas virtuales que operan para los dos modelos de enseñanza virtual.

Las prácticas de la enseñanza siempre serán mediológicas, pero no se puede reducir la herramienta al conocimiento. El modelo praxeológico como lo demuestran los estudios de Germán Juliao (2011) supone que el aprendizaje se construye a partir de las prácticas relacionales en las aulas. Pero es preciso ahí, en la integración de los actores estudiante/docente, donde la presencia se afirma sobre un eje de discusión significativa: ésta está sin lugar a dudas en la materialización del conocimiento. La educación virtual y lo que para esta investigación se ha decidido llamar presencia, exterioriza que existe una función óptica de las subjetividades en el aula, es

decir, que la virtualización de la educación se plantea como un estado de la formación misma en las determinaciones de tiempos y espacios reales para construir comunidad académica y redes de conocimiento.

En síntesis, la construcción de presencia en el espacio tiempo virtual de aprendizaje, tiene como condicionantes, el conocimiento del sistema de la sociedad red (concepto acuñado por Manuel Castell, en su texto *La Era de la Información* (Castell, 1996), y el reconocimiento del yo, rol desde el cual el sujeto se constituye en un generador de saber desde y por las posibilidades mediológicas del mundo virtual que ha ingresado al aula. Con base en todo esto, es importante puntualizar que el mundo de la universidad ha cambiado de sus estructuras rígidas de la enseñanza y el aprendizaje, a ambientes fluidos de participación en la sociedad de la información abierta al conocimiento. El gran reto será construir presencia en espacios-tiempos que exigen cada día una esfera más amplia de la intuición y las competencias de interactividad con sentido crítico.



REFERENCIAS

- Botelho, A. y De Souza, T. M. D. S. (2020). A representação social de tecnologia para o trabalho docente na Amazônia. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Chul-Han, B. (2013). La sociedad de la transparencia. Herder.
- Debray, R. (2001). Introducción a la mediología (Vol. 125). Grupo Planeta (GBS).
- Ferreiro, R. (2012, diciembre 6). Estado del Arte Educación Virtual y Distancia. III Encuentro Académico UNIMINUTO Virtual y a Distancia: "Prospectiva: Modelos, Procesos & Gestión". Uniminuto. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=FYxeuVMSZGg>
- Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), 277-285. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n29/v11n29a15.pdf>
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores, 8.
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.
- Grundy, S. (1998). Tres intereses humanos fundamentales. En G. Shirley (Ed.), *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Juliao, C. (2011). El enfoque praxeológico. Sello Editorial Uniminuto.
- Lévy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? Paidós
- Piaget, J., & Vigotsky, L. (2008). Teorías del aprendizaje. El niño: Desarrollo y Proceso.
- Pireddu, M., & Serra, M. (2014). Mediología: cultura, tecnología y comunicación. Editorial Gedisa.
- Quiroz, M. T. (2003). Aprendizaje y comunicación en el siglo

XXI. Editorial Norma.

Rama, C. (2016). El aseguramiento de la calidad de la educación virtual. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Ricoeur, P. (2010). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.

Silva V., O. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Razón y Palabra, 26. Obtenido de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html>

Stiglitz, J., & Greenwald, B. (2015). La creación de la sociedad del aprendizaje. Crítica.

Thibaut, P., & Calderon, M. C. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. Educação e Pesquisa, 46.

Vygotsky, L. et al. (1994). The Vygotsky reader. Basil Blackwell.

Zemelman, H. (1998). El conocimiento como desafío posible. Instituto Politécnico Nacional.





DIANA CAROLINA RAMÓN DURÁN

Maestría en Educación.

Fundación Universitaria Católica del Norte

Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas.

Correo: dicarodu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8744-4047>



SINDY ALEJANDRA ZAPATA CRUZ

Maestría en Educación

Fundación Universitaria Católica del Norte

Licenciada en Lengua Castellana

Correo: zsindy733@gmail.com



FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN PARA TODOS EN LA SOCIEDAD, DESDE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN EL AULA DE LAS ESTUDIANTES DE LA IED ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE SANTA MARTA

FORMATION AND PARTICIPATION FOR ALL
IN SOCIETY, FROM INCLUSIVE PEDAGOGICAL
PRACTICES IN THE CLASSROOM OF THE STUDENTS
OF IED ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA
AUXILIADORA DE SANTA MARTA

DIANA CAROLINA RAMÓN DURÁN ¹¹ (FMA)
SINDY ALEJANDRA ZAPATA CRUZ¹²

RESUMEN

El imperativo de la educación inclusiva nos permite pensar en la educación como ente de transformación social que garantiza la construcción de una sociedad justa y equitativa. Estas son ideas que representan para el sistema educativo

¹¹ Maestría en Educación. Fundación Universitaria Católica del Norte. Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas. Correo: dicarodu@gmail.com

¹² Sindy Alejandra Zapata Cruz. Maestría en Educación. Fundación Universitaria Católica del Norte. Licenciada en Lengua Castellana. Correo: zsindy733@gmail.com

colombiano, y en concreto para la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, en el grado 7A, un desafío desde sus cimientos ya que, encarna la necesidad de garantizar la atención de calidad, instaurar un diseño curricular que responda a la idea de igualdad de oportunidades para cada estudiante, la flexibilización de los ambientes de aprendizaje y desarrollo de experiencias significativas que hagan posible la realización de la concepción del estudiante exitoso, desde la adaptación del micro currículo a las necesidades, intereses e inteligencias múltiples de las estudiantes desde prácticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

The imperative of inclusive education allows us to think about education as an entity of social transformation that grant the construction of a society with justice and equity. These are ideas that represent for the Colombian educational system, and specifically for the IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora of Santa Marta, in grade 7A, a challenge from its foundations, since it represents the need to guarantee quality care, establish a design that responds to the idea of equal opportunities for each student, the flexibility of learning environments and the development of significant experiences that make possible to carry out the conception of a successful student, from the adaptation of the micro curriculum to the needs, interests and intelligence of students with inclusive pedagogical practices.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, escuela, deconstrucción curricular, prácticas pedagógicas, prácticas didácticas, DUA.

INTRODUCCIÓN

La educación se posiciona como principio fundamental e inalienable de este tratado, comprendido en la Constitución Política colombiana (art. 57) como servicio público obligatorio, gratuito y de calidad para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país; sin distinciones o discriminación. Y esto exige, más que el reconocimiento de este derecho, un ejercicio pedagógico, participativo, inclusivo y oportuno en el que los sujetos que interactúan en el aula construyan sus saberes, por medio de herramientas didácticas y dispositivos pedagógicos que les permita el desarrollo de habilidades, competencias y capacidades individuales y colectivas para el avance oportuno de sus procesos formativos.

Colombia cuenta con la disposición jurídica con decretos como el 1421 de 2017, que remarca el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación, sin embargo, el camino para conseguir la articulación de estos postulados con hechos fácticos dista de los contextos escolares del país y presenta dificultades importantes, como la contextualización curricular enmarcada en los estándares nacionales y las evaluaciones de Estado (Calvo, s.f).

Si nos referimos a los niños y niñas con discapacidad en Colombia, según las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, en 2010, se registran 146.247 niños y niñas con algún tipo de discapacidad en Colombia, de los cuales 83.101 se encontraban matriculados en una institución formal; esto quiere decir que 63.146 niños y niñas en ese año, se encontraban fuera del sistema educativo. Para el año 2011 la población con algún tipo de discapacidad asciende al 7,2% de la población en Colombia, es decir, una cifra estimada de tres millones y medio de personas (DANE 2010). Según el informe del Observatorio Nacional de Discapacidad, el analfabetismo de la población con discapacidad se ubica en el 85.8%.

Las cifras que maneja el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el 2018, dice tener matriculados 180.743 estudiantes con discapacidad, lo que corresponde según el Registro de Localización y Caracterización

de Personas con Discapacidad (RLCPD) a un 41% de desescolarización de esta población. La Fundación Saldarriaga (2018) asegura que, en Colombia, entre más pobre y alejado de la capital sea el departamento, el índice de desescolarización es más alto. A esto, se añaden las cifras del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) del año 2019, donde se demuestra que, aunque existe un marco normativo que exige la matrícula para todos los estudiantes y el financiamiento de educación para población con discapacidad se encuentra establecido por la ley, la alta demanda de estudiantes supera la oferta y restringe el acceso de todos al sistema educativo (Vázquez, 2015).

Ahora bien, el presupuesto destinado a la inclusión educativa y atención a la diversidad en el Departamento del Magdalena, aumentó en comparación al año anterior, aunque las carencias en las escuelas del territorio siguen latentes: la falta de formación y cualificación del profesorado, recursos humanos y materiales de apoyo que favorezcan las prácticas educativas inclusivas en este contexto social, se reproduce un círculo vicioso que ahonda en la correlación discapacidad-pobreza, que disminuyen las acciones compensatorias para una población vulnerable y desprotegida de la cual, el estado debería ser principal garante (Lacruz, 2013) ofreciendo la inclusión en la educación como herramienta para el desarrollo.

Entendida como derecho y medio para construir una sociedad cada vez más humana y justa, la educación inclusiva se ofrece en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, con el fin de responder a esta deuda social que se adquiere al recibir a pequeñas cristianas y futuras ciudadanas para ser formadas en sus aulas. Sabemos que, la educación inclusiva trasciende la idea de vincular a las estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a una institución educativa regular, justamente derribar esta omisión, hace de la educación y de la escuela, el método y el lugar para la justicia, la paz y el desarrollo de los pueblos, por eso, esta investigación se centra en la necesidad de proponer en su currículo la implementación de un modelo educativo adecuado que garantice el derecho a la educación tanto a las minorías excluidas, como a la franja más amplia de la población estudiantil.

En este sentido, se traza la meta y el objetivo principal de este proyecto, que busca favorecer prácticas pedagógicas inclusivas para mitigar las barreras formativas y de participación en las estudiantes con capacidades diversas en la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Así pues, en la constitución del procedimiento con el que se logra alcanzar dicho propósito, surgen también los objetivos específicos que iluminan la ruta metodológica y el progreso de investigación en sintonía, con el objetivo general, por lo tanto, caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros de la Escuela Normal, constituye el primer paso para cumplir dicha finalidad. Pero, ¿por qué es importante esta caracterización? Aquí se encuentran las distintas facetas de la situación y las actitudes frente al reto de la inclusión desde la voz y la experiencia de los que dinamizan el ambiente de aprendizaje.

Ahora bien, para que se puedan plantear opciones de cambio, es necesario comprender, diseñar y aplicar en las aulas, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y cada uno de sus elementos, lo que posibilita una reflexión pedagógica innovadora sobre las inteligencias múltiples, características físicas y las ideas limitantes que se interponen a la hora de enseñar y aprender a la luz de estos objetivos, para que, finalmente, sea posible, valorar las propuestas y su efectividad respecto a las mismas oportunidades de acceso a los contenidos, a la construcción, representación e interacción de aprendizajes y a la participación activa desde las propias inteligencias múltiples y capacidades diversas, según dice Hitchcocky Stahl, (2003) citado en la educación inclusiva desde el currículo: el Diseño Universal para el Aprendizaje (Sánchez y Díez, 2013).

Atendiendo a lo que dice Fabiola Fariña, directora del Centro Psicopedagógico Amulen, las necesidades educativas especiales (NEE) o como también lo llama ella, “los desafíos diferentes”, están basadas en las influencias externas negativas, más que algo interno, frente a un solo tipo de propuesta para socializar, para evaluar o transmitir el conocimiento, dificultad para sostener la atención, dificultad para comprender el texto escrito, el texto leído, o el texto en imagen; cada caso en un individuo,

es particular. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante cuestionarse: ¿Cómo ofrecer ese ambiente educativo en el que las niñas con capacidades diversas tengan un entorno que elimine las barreras para el aprendizaje y la participación? ¿Qué podemos ofrecer a estas estudiantes para que de manera autónoma puedan avanzar en su propia formación para la vida? ¿De qué manera la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas potencian la participación activa y el empoderamiento de las estudiantes en el aula? ¿Cómo aprovechar todo su potencial en el desarrollo de su proceso de aprendizaje? Son estos los interrogantes que resultan de un análisis minucioso sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas, en contraste con lo que debería gestionarse en ellas, cuando se alude a la inclusión como principio del Proyecto Educativo Institucional. Todos estos cuestionamientos, se sintetizan en una pregunta macro, que problematiza y direcciona el propósito investigativo, de esta manera, ¿Cómo favorecer las prácticas pedagógicas, que mitiguen las barreras de aprendizaje y la participación de las estudiantes con capacidades diversas en la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora?

En este caso específicamente, y a partir de lo que se vive en la Institución Educativa y la comunidad que la rodea, es evidente que el ejercicio de investigación gira en torno al trabajo que se desarrolla para la atención a las particularidades individuales de aprendizaje y su importancia para garantizar un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Se sabe que la persona, que está delante de otros como formador y educador, tiene en sí misma capacidades, dotes y características innatas y desarrolladas que lo capacitan para tal misión, hay otras que le vienen por adoctrinamiento, convicción, tradición, cultura o prácticas instauradas; desde esta vocación, necesita que se le ayude, atienda o acompañe para construir las características epistemológicas que constituyan lo que los autores Ariza, Rivero y Del Pozo (1997 y 1998) llaman: su propio conocimiento profesional, es decir, referentes para que desde su práctica, los maestros, puedan mejorar realmente la experiencia enseñanza

aprendizaje. De esta manera, desde la estimación de la práctica pedagógica y la educación inclusiva, emerge la primera categoría nombrada como reflexión y capacitación docente.

Más adelante, con base en el enfoque pedagógico DUA, nacen lineamientos institucionales y micro-curriculum, porque es, justamente, a partir de esta acción que hace al docente, un investigador, problematizando su quehacer educativo, permitiendo que mejore con el paso de los años su práctica docente y genere en los estudiantes aprendizajes significativos, y en el contexto, escuelas que aporten a la construcción de sociedad. Podemos pensar que la naturaleza de la pedagogía como dispositivo trans-histórico, como gramática semiótica, que ejerce su papel en la constitución de un tipo de conciencia e identidad en la interacción social, y que, por lo tanto, hace su aporte en la modelación del sujeto. No se quiere decir que vivamos en un mundo pedagogizado, sin embargo, fieles al sentido y significado de la pedagogía, se sabe que esta es moderadora en el diálogo de saberes, establece límites entre los individuos, ratifica los poderes de la sociedad en cada una de sus secciones, aporta identidad, humaniza y da ciudadanía al tejido social que toca (Villa, 2019).

Se avanza en la reflexión con la categoría: inclusión como estrategia educativa, pensada desde la deconstrucción curricular, donde el docente se concibe como dinamizador de las prácticas pedagógicas inclusivas dentro de las escuelas, y la escuela se entiende como dinamizadora en la sociedad, de la habilidad-capacidad de ver y valorar la diversidad, como lo exponen Correa, Bedoya y Agudelo (2014) "La pertinencia está relacionada con la significancia de la formación, la que a su vez va en estrecha relación con el alcance educativo..." aquí entonces el educador debe ser audaz y valiente para anticiparse a las situaciones que plantean los paradigmas actuales y liderar el cambio en busca de la solución, partiendo de situaciones concretas, las que se viven en el grupo de trabajo, institucional o socialmente, desde donde "intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla" (Castillo y Montes, 2012, p. 50). Esta dinámica alcanza el fin último de la educación inclusiva, que es la capacitación de los futuros ciudadanos, para vivir armónicamente en la diversidad.

Al conjugar las categorías anteriores y llevarlas al campo de aplicación, se tiene la certeza de que el aula, es un laboratorio de ciudadanía. Para lograr un avance significativo en este sentido, se hace necesario un trabajo corresponsable de gobierno, educadores y familia. Solo así se podrá derribar la marcada tendencia a la marginación y exclusión dentro de los procesos de democracia y de construcción de este país.

Dicho lo anterior, es urgente transformar las prácticas del aula, pues, lo que sucede en ellas, será lo que, en un futuro cercano, se viva de manera armónica o traumática entre los adultos en la sociedad. Sabemos que capacitar a los niños para ver la diferencia sin prevenciones ni rechazos, fortalecerlos para aceptar las distintas y complejas discapacidades de los demás, no como problemas o causas y justificaciones para el rechazo y marginación, sino como retos que se pueden afrontar juntos, hará que en nuestras sociedades se viva con menos agresiones verbales y no verbales, se construya un mundo justo y equitativo, con oportunidades para todos.

MÉTODO

El ejercicio investigativo implica un análisis crítico en el que se plantean interrogantes generados en la práctica diaria del maestro-investigador que observa un fenómeno o situación, cuya existencia influye de manera importante en el entorno particular (Vasco, 1988). Cuando se problematiza la realidad, surgen los elementos que orientan el proceso a desarrollar, el investigador debe definir el elemento de estudio con sus características y límites, para enfocarlo al área que le corresponde.

Al momento de iniciar la investigación, es importante tener un conocimiento profundo de la comunidad que se aborda, esto invita al investigador a crear una definición más compleja de las relaciones que se encuentran entre los factores de orden histórico y las condiciones culturales y sociales que se viven. El maestro-investigador debe reconocerse dentro de la comunidad, para identificar en su práctica las costumbres y tendencias que de alguna manera lo han transformado y condicionado

en su quehacer, para replantearse en torno a esa reflexión de su propia acción. En ese historial se hallan las pautas que orientan y conforman las bases en la construcción del proyecto investigativo, este proceso implica el conocimiento completo del campo profesional que se interesa en la situación, la capacitación necesaria para realizar las preguntas adecuadas y aplicar las metodologías apropiadas.

Así, siendo parte de esta comunidad se puede decir que para realizar un aporte en la construcción de sociedad desde el humanismo crítico-social, la IED Escuela Normal Superior de Santa Marta en el Departamento del Magdalena, ofrece su estilo de formación con población mayoritariamente de estratos 2 y 3. En la diversidad de la población estudiantil que compone el tejido social de la Escuela, forma niñas y jóvenes afrodescendientes, indígenas, algunas con discapacidad auditiva, motora y visual por eso, comprometida con este interés, la Escuela Normal asume la inclusión como un componente vital en la construcción del currículo y aún esfuerzos para responder ante las necesidades educativas de la heterogeneidad de su población, encontrando en este proyecto de investigación una oportunidad para generar procesos de mejoramiento en la Institución Educativa, con enfoques de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta las diferencias y potencialidades de las estudiantes, garantizando el acceso a la educación a cada una de ellas.

Las estudiantes de séptimo A, aula en donde comparten la vida y los aprendizajes niñas con Necesidades Educativa Especiales (NEE), Talentos Especiales (TE) y Sensibilidad Auditiva, usuarias de la Lengua de Señas Colombiana (SA - Usuario de LSC), son adolescentes entre los 11 y los 14 años que, durante su proceso de formación desde tercero de primaria, recibieron un acompañamiento a sus aprendizajes de manera circular y no piramidal, entre directivas, docentes y titular, quien es hablante de lengua de señas.

Los docentes del nivel de 6° y 7°, todos de nombramiento oficial, tienen una edad promedio de 55 años, oriundos de estas tierras, con experiencia laboral en este ambiente normalista salesiano de más de 12

años, los capacita para hablar de pedagogía y al mismo tiempo de la formación integral por la que propende la espiritualidad Salesiana bajo su meta formativa: Honestas ciudadanas y buenas cristianas.

Desde el 2020 la sección de bachillerato ha adelantado su formación en Lengua de Señas Colombiana, (LSC) y la significación e implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y del Planes Individuales de acuerdo a los Ajustes Razonables (PIAR) para la atención adecuada de las estudiantes con discapacidad auditiva. Ninguno tiene la habilidad de transmitir los contenidos necesarios para permitir el aprendizaje en LSC, lo que impide que las estudiantes comprendan todo lo que estaba pasando en el minuto a minuto de las clases, a pesar del esfuerzo de dos de sus compañeras, que dominan ampliamente el lenguaje de señas por su interacción con ellas desde el grado tercero, sentían mucha frustración y desmotivación para asistir a la Escuela, por lo que se sugiere problematizar las prácticas pedagógicas y didácticas inclusivas en este nivel y generar, fruto de la reflexión realizada con cada uno de ellos, la secuencia didáctica que desde la aplicación del DUA permita alcanzar el objetivo de derribar las barreras que se evidencian en el aula para la formación, participación y expresión de las estudiantes, especialmente de aquellas con capacidades especiales.

La secuencia se propone con las fases de activación neuronal, que permiten disponer a las niñas de una manera positiva frente al tema o contenido que se quiere abordar. Siempre en diálogo y participación activa, se les da a conocer el objetivo a alcanzar y desde aquí, junto a ellas se genera la rúbrica de evaluación, según su propia reflexión y conscientes de sus habilidades, ellas proponen la forma en que evidenciarán los aprendizajes alcanzados en el contacto con los contenidos que desarrollan la temática. La rúbrica debe facilitar que la estudiante mida su propio alcance, manejo y aplicación de su aprendizaje, teniendo en cuenta y a su vez trascendiendo los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que exige el MEN, sus propios intereses y necesidades.

Una vez se alcanza este paso, se continúa con la siguiente fase que les permite socializar o dar cuenta de sus logros en el contacto con la

temática. Esta socialización se desarrolla desde la creatividad, iniciativa y protagonismo de cada grupo o estudiante de forma individual, es observada por las demás compañeras, quienes participan en la valoración de su experiencia haciendo reconocimientos y recomendaciones al proceso socializado por su compañera. Quien socializa abre el espacio para dudas o preguntas, las resuelve y de esta manera, casi sin darse cuenta, está siendo evaluada con la rúbrica que se construyó de manera conjunta al inicio de la clase. Esta estrategia da la posibilidad de que cada estudiante, desde su inteligencia dominante, pueda abordar la temática de cualquier disciplina, sentirse cómoda y recibir buenos resultados cuantitativos y cualitativos, pues es protagonista de su propio proceso de formación y sin forzar su propia forma de aprender, va desarrollando las actividades que le facilitan acceder al conocimiento.

En este sentido, la inclusión educativa es un tema que aporta una cantidad considerable de datos que son contables, adentrarse a las prácticas pedagógicas, a las vivencias que se dan dentro de un ambiente de aprendizaje que quiere acoger el modelo de diversificación, implica un ejercicio de comprensión más allá de lo estandarizado, requiere un recuento más subjetivo y específico, que pueda capturar la esencia de las actitudes frente a la problemática, la historia que esconden las costumbres, las posiciones frente a la realidad de la segregación, las dinámicas que se dan frente a este tema y la posición de la escuela que pretende intervenir de manera positiva, pero que requiere un mayor énfasis para conseguir ese objetivo. Es por la urgencia de tener en cuenta todas estas vivencias de los docentes y estudiantes en nuestro ambiente educativo, que se usó el enfoque cualitativo, para hacer la investigación, de modo que cuanto fuese sucediendo en la vida diaria, pudiera ser analizado y reflexionado, en búsqueda de las soluciones a la situación planteada.

El método investigación acción dispone de las características necesarias para la intervención de la problemática y su posterior desenlace, porque dentro de su estructura propone distintas técnicas muy apropiadas con el objetivo de intervención (Colmenares y Piñeros, 2008). En el

proceso la intencionalidad, los actores y las técnicas están encaminadas al trabajo colaborativo, que inicia desde el diagnóstico hasta la evaluación de la información y las propuestas de solución, el proceso investigación acción es un método que trabaja desde el individuo hasta el grupo, las dinámicas que se dan y cómo afectan los comportamientos que generan las situaciones base de las problemáticas.

En las técnicas de investigación, lo primero que se realizó fue un ejercicio dialógico con los maestros y maestras del nivel de 6° y 7° de la Escuela Normal, del que surge una reflexión sobre las prácticas pedagógicas de dichos docentes, en el salón de 7A, también se observaron algunas clases, se realizaron algunas entrevistas y finalmente ejercicios de grupo focal.

A partir de esa recolección de datos, se inicia el desarrollo del análisis con la primera propuesta de categorías, de acuerdo a su relación con los objetivos planteados, esta matriz cuenta con las significaciones y los interrogantes que más adelante se convierten en parte fundamental de las entrevistas y grupos focales. Una vez se obtiene ese registro de datos, que los docentes brindaron haciendo uso de las técnicas propuestas, se procede con el uso del diario de campo, que a partir de las transcripciones recopila algunos fragmentos relevantes que ofrecen las primeras luces de lo que sucede dentro de la institución, son las primeras conclusiones y aproximaciones al caso concreto.

La segunda parte inicia con la codificación axial, que toma los fragmentos elegidos desde el diario de campo y los clasifica con relación a las categorías principales, así se obtienen las categorías emergentes, con la generación de ideas originadas en las voces de los participantes. Se procede así con la codificación selectiva, volviendo al objeto de investigación y comparándolo con las nuevas categorías para lograr una definición de las mismas. Una vez se tiene clara la relación que existe entre estos dos elementos, que da lugar una justificación teórica, el último paso del análisis aplicado es la triangulación, proceso que proporciona coherencia a todo lo que se estuvo desarrollando pues, procura que los referentes teóricos, los aportes de los participantes y los análisis del investigador puedan complementarse para formar una idea compacta orientada hacia el objetivo general.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al iniciar con el estudio de la práctica pedagógica respecto a la diversidad e inclusión, es necesario reconocer al docente que asume la responsabilidad de orientar un grupo de personas distintas, que desestabilizan esquemas estandarizados. Respecto a ello, su experiencia en el trabajo, con las peculiaridades que se pueden encontrar dentro del aula, no solamente son una muestra de lo que ha estado sucediendo en la institución educativa, sino también una aproximación a sus opiniones y posturas referentes al tema y desde qué ángulo se aborda la realidad de su comunidad.

Este proceso investigativo inicia como una forma de autoanálisis respecto a las acciones formativas que se han estado desarrollando en la Institución Educativa Normal Superior María Auxiliadora, inicialmente, enfocado en las estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad, sin embargo, a medida que avanza el diálogo con los participantes y el sondeo teórico, se establece que la inclusión es un concepto mucho más amplio y complejo, que involucra, características físicas, cognitivas, culturales, sociales etc.

Reflexión, capacitación y práctica docente

Esta primera categoría emergente se convierte en el punto de partida que contiene al mismo objetivo de investigación, para describir desde el punto de vista del maestro lo que se hace, cómo se hace y por qué.

Los maestros son el punto de partida que fundamenta el contexto, las ideas de educación y los distintos métodos mediadores de la enseñanza. A través de los espacios de interacción, dan cuenta de las dificultades, equivocaciones y aprendizajes que enmarcan una educación insuficiente. Esto puede evidenciarse con testimonios como este:

“Una de las dificultades que nosotros tenemos es la falta de preparación, a nosotras nos tiraron a, que será, como a solucionar un problema del cual nosotros no estábamos

preparados ni siquiera conocíamos las dificultades de las niñas tenían, no las conocíamos. Yo busco videos donde yo pueda trabajarlos a ellas, para niñas sordas no los encuentro y me toca que estar trabajando que con las uñas que con el que con la copia que trato de adaptar la actividad que traigo para las niñas oyentes la trato de adaptar para la niña sorda, con la niña ciega hablando con ella me dice profe yo no veo, pero mis dedos tienen la visión, entonces nosotros vamos adaptando la clase, por ejemplo, estábamos dando la clase de la célula y traté de buscar en alto relieve con bolitas, hice el núcleo de la célula y le dije, mira este es el núcleo y comencé a pasarle el dedo ahí. Estas son las estrategias que yo he buscado". M2

Al mismo tiempo, se destacan los aportes de participantes que son ajenos al tema y a las posibilidades que el modelo educativo inclusivo presenta frente a la naturaleza propia del individuo. La importancia de reconocer esto, reside en que la creencia generalizada de la discapacidad física como único objetivo de la inclusión, limita la percepción de diversidad dentro del aula, tal como lo expresa uno de los maestros con los que dialogamos:

"Como experiencia personal, no me ha tocado compartir con estudiantes de ese tipo de población, usted sabe que la escuela maneja un PEI inclusivo, pero del dicho al hecho, es diferente, es decir, está escrito, pero no está en la práctica y no tenemos un acompañamiento constante, o una visibilidad". E1. M3

El reconocimiento del proyecto educativo institucional inclusivo que, respecto a la práctica pedagógica, difiere, demuestra la posición docente frente a lo que sucede en la institución, así la discusión promueve dentro del profesorado un desacuerdo, pues las condiciones del PEI contradicen la situación cotidiana y real de la escuela. Estas experiencias que se comparten fortalecen el ejercicio crítico que puntualiza la percepción individual y la incertidumbre que se vive respecto al desempeño propio.

Son precisamente este tipo de expresiones las que permiten comprender la comunidad y acercarse a la problemática con una mayor seguridad, la disposición a redefinirse como parte fundamental de la población y la aproximación a las sensaciones primarias respecto a la temática, configuran un contexto que expone a la educación culturalmente tradicional, cuya funcionalidad instrumentaliza el proceso de enseñanza frente a la existencia de modelos como el DUA, que persiguen objetivos centralizados tanto en el hacer como en el ser.

En efecto, parecen encontrarse en un proceso de transición que no inicia del todo porque las condiciones no son las adecuadas, en el sentido en que los antecedentes de cada persona son ajenos a lo que exige el PEI y éste falla en proporcionar los medios para crear canales que puedan posicionar a todos en una misma dirección.

La función docente, bajo los parámetros institucionales, se encuentra en los inicios y, por tanto, manifiesta la necesidad de un primer momento de reconocimiento, donde se pueda comprender que la inclusión implica una variedad de criterios necesarios para darle coherencia al proceso. En palabras de Ariza, Rivero y Del Pozo (1997) la mediación que realiza el docente en la escuela es un tema que se vincula con distintas dimensiones del sujeto, porque producir una idea no solo se asocia con la teoría que la provoca sino con las condiciones culturales y sociales que se viven en el momento, es decir, que ese conocimiento se basa en las nociones que se relacionan con la ocasión y el lugar del aprendizaje, por lo tanto, esa misma información no va a tener los mismos resultados si eso es lo que se espera, en un contexto diferente; la temática puede ser la misma, pero la reproducción de esta, con el mismo sistema va a tener un resultado distinto y no solo eso, pues el autor explica que para comprender la relación entre el interés y el conocimiento, juegan un papel decisivo factores como la edad, sexo, raza, factores socioeconómicos y la posición que se adopta dentro del grupo social, además de la postura frente a los distintos temas que son comunes o la reflexión que se realiza frente a estos, por eso la formación y la comprensión de la diversidad para lograr aprendizajes significativos, implica razonamientos más profundos.

Así, se puede inferir que los ambientes de aprendizaje, a pesar de ser abiertos a cumplir el derecho de la educación para todos, carecen de las características apropiadas para que, dentro de su sistema y cotidianidad, las personas en general, puedan desenvolverse con naturalidad, por otro lado, los perfiles estudiantiles y docentes tampoco se encuentran claros.

Explorar esta situación, donde el estudiante pasa desapercibido debido a la pobre participación que se le concede, ofrece un aspecto fundamental al analizar el rol que se le ha asignado dentro del proceso. A la práctica pedagógica le cuesta posicionarlo de forma tal que le permita desarrollar la autonomía para construir conocimiento y al docente establecer las estrategias que le ofrezcan lo que requiere.

Por otra parte, se materializa la idea de que el individuo se adapte al sistema establecido y no al revés. Los obstáculos que se encuentra el docente cuando se trata de pensar en las particularidades de sus estudiantes, radican en la idea generalizada de homogeneización que se ha desarrollado socialmente, donde la población debe contar con las mismas capacidades que se consideran como el promedio y para ese promedio se ha pensado la organización instaurada. Las consecuencias de esta situación se reflejan en los resultados de los estudiantes, y más allá, en las tasas de alfabetización y de participación ciudadana.

De acuerdo con lo anterior, los docentes, examinan las distintas técnicas que caracterizan sus intervenciones pedagógicas y los resultados que han obtenido a partir de las mismas:

"Yo creo que el problema es visibilizar a la niña definitivamente, porque se pierde en mis clases, por ejemplo, me doy cuenta de que ahí está la niña ciega porque hace una intervención, del resto o sea... Hay que visibilizar buscar una estrategia, eh... desde por ejemplo de sociales para poder vincularla a la clase, ya sea más vídeos, audios... en el caso de las niñas sordas, pues sí tocaría buscar otra alternativa, no sé ... asesorarse con gente capacitada para eso, pero sí, esa es la dificultad más grande". E1. M1

En este sentido, la idea de visibilización que los docentes traen a colación, se orienta a la normalización de las condiciones individuales, que no son más que las cualidades que constituyen a un sujeto, y que no tiene nada que ver con su función o lugar dentro de la comunidad. Además, los modelos establecidos terminan siempre tomando una misma ruta que limita el nivel de participación, donde lo que se aprende no es trascendente, entonces, ¿qué pasa con las finalidades pedagógicas?

En cuanto a la adaptación que individualmente se realiza de acuerdo un planteamiento didáctico, la clase y la intencionalidad de sus prácticas, los maestros declaran, aunque de manera no tan consciente que, los contenidos de sus clases aún no son adaptados a las necesidades e intereses de sus estudiantes, sino que se apegan o giran en torno a los lineamientos y derechos básicos de aprendizaje (DBA) de cada disciplina. Además, en la didáctica de algunas disciplinas, se sigue fallando, pues al buscar metas como el conocimiento más amplio y profundo en el tema que se viene tratando, se termina multiplicando trabajo, que responde a una o dos inteligencias o capacidades, que no todas las estudiantes poseen.

Así, Ariza, Rivero y Del Pozo (1998) explican cómo se define el conocimiento y la forma de fomentarlo en concordancia con lo que se considera necesario, observando algunas prácticas ya ampliamente reproducidas donde el aprendizaje es un proceso de control, en consecuencia, limitado a los fines de la educación que se basa en las necesidades del sistema regente, donde existe un perfil de estudiante ya definido, establecido y normalizado para estos objetivos.

Estas descripciones dan cuenta de las acciones docentes, respecto a la situación actual de la institución, demuestran una fuerte tendencia a la reivindicación de la inclusión y diversificación, es decir, se nota la crítica hacia sistemas presentes que, aunque con objetivos importantes, se mantienen pausados debido a factores predominantes pertenecientes a un periodo social que se intenta combatir. Más allá de las teorías curriculares y evaluativas se encuentra su propia experiencia, que define tanto su función como su actitud frente a la clase y realidad. En concordancia, se observa la conciencia

general acerca de los ambientes en los que se desarrollan las prácticas educativas y la necesidad de un replanteamiento, mucho más definido y organizado, de las metas institucionales respecto a la educación inclusiva.

Ainscow y Sarroniandía (2011) observan, frente a esta incertidumbre, el sentido que cobra la diversidad cuando se analiza como un estímulo que fomenta la participación y el enriquecimiento de los encuentros formativos, así al encontrarse en situaciones de desconocimiento y frustración, las acciones puedan ser conducidas a metas sostenibles que fomentan la presencia, participación y el éxito del estudiante.

Lo que de alguna forma ha obstaculizado el reconocimiento propio de los individuos es la tendencia a relacionar siempre las interacciones formativas hacia el racionalismo instrumental (Kemmis, 1988), por eso, es necesario emprender un nuevo entendimiento y enfoque que puedan generar la transformación necesaria en el modelo educativo que cambie el autoconcepto del individuo y de su realidad.

El autor, ante estos planteamientos, explora la sociología crítica que persigue lo que él define como la emancipación del sujeto, en este sentido, al conectar este tipo de sociología con la investigación educativa, el docente se propone como un agente que promueve la desestabilización de las concepciones que el sujeto se forma a partir de las influencias del modelo social que lo rodea, para que desde su reflexión y análisis, este puede construir una nueva idea de lo que es y de su entorno, entonces logré una verdadera identidad que lo lleve a los objetivos que de los realmente significativos.

En consecuencia, los ejercicios de recolección y análisis de datos que fundamentaron esta categoría se derivan de la intención de encontrar el carácter de la praxis docente, al que se le ha educado y educa bajo premisas preestablecidas, con parámetros ajenos a la diversidad.

Lineamientos institucionales y micro currículo (deconstrucción curricular)

La propuesta de intervención en la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora busca responder ¿por qué y para qué enseñar-aprender?, ¿qué enseñar-aprender?, ¿Cómo enseñar-aprender? ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Estos cuestionamientos que se ubican en la base de lo que se comprende por currículo y sus prácticas.

Sin embargo, para la construcción del PEI, las preguntas que se generan distan de lo que se entiende por educación inclusiva, por lo que aparecen entre maestros y estudiantes, declaraciones donde lo escrito y lo establecido en la práctica difieren notablemente, al punto de afirmar que, el PEI no tiene un punto de partida del todo claro y posiciona al docente en un punto más bien incierto. De aquí, surgen este tipo de enunciados

“Se llama escuela inclusiva por tener en sus aulas niñas con discapacidades auditivas y visuales, y por pertenecer a grupo social vulnerable, solo por eso. Pero en realidad nos falta mucho para dar evidencias de que vivimos esta experiencia como tal, siento que la escuela no está atendiendo eficientemente a todas las niñas, reconociendo sus ritmos de aprendizaje”. GF R8

Cada pedagogo es libre en su discurso, la didáctica es un campo difícil de definir cuando se piensa en el matiz que cada maestro le da, dependiendo de su vivencia, y es lo que define su práctica, sin embargo, todos trabajan en favor de ciertos objetivos o visiones que concretan la identidad de la institución, el asunto es que se comprenda y se trabaje para conseguir esa visión. Existe la idea de inclusión y un plan institucional que se separa de la práctica, pues aún no puede conectar con el equipo docente.

Desde la perspectiva de Zambrano (2015) el ser humano, por naturaleza, tiene la capacidad de ser educado, este proceso por tanto implica el movimiento hacia la libertad, es decir, la finalidad de la educación en su ejercicio hacia el beneficio del educando, se traduce en una actividad de transformación, sin embargo, se dificulta hablar de formación como

camino de evolución, en el que se avanza y que estimula el proceso de desarrollo, si aún se prorrogan las prácticas tradicionales de enseñanza con que aprenden las jóvenes, producto de un ejercicio pedagógico en el que el maestro se concibe único referente de explicación, genera una distracción y desmotivación constante, pues los aprendizajes dependen de este, más que del proceso autónomo que las estudiantes desarrollan, según su estilo de aprendizaje o inteligencia dominante, por lo que, al no tener quien “enseñe”, suelen utilizar el tiempo para realizar otras actividades.

Si ahondamos en las mediaciones pedagógicas, según la visión de Villa (2019) se ratifica la idea anterior pues consiste en un sistema de poderes y controles, que debilita y fortalece la figura de autoridad a nivel interno y externo de los sujetos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, aumenta en el estudiante, la necesidad de la validación del docente y se diluye la autopercepción del individuo sentipensante (Fals Borda, 2009), seguro de sus propias creaciones y pensamientos, como camino personal para alcanzar el saber esperado.

Así las cosas, es importante analizar la sintonía que existe entre el discurso y el quehacer del maestro, pues, según este mismo autor, el discurso pedagógico es una forma de comunicación que se contextualiza, distingue que la práctica pedagógica tiene como base el límite que separa dos ámbitos de interacción, en estas relaciones se producen, por lo tanto, nuevos modos de control simbólico que influyen en la socio-afectividad, comportamiento e identidad de los actores educativos, sin embargo, este discurso, se hace efectivo, exclusivamente en el texto y concepción teórica, puesto que, ejercicio pedagógico que se desarrolla esta lejos de ser una la realidad en los ambientes de aprendizaje.

Esta idea se justifica en Mendoza (2008) que indica, primero, la necesidad de suprimir la imagen y función que se le ha dado a la escuela como medio para la instrumentalización, para hacer uso de técnicas, métodos y metodologías, cuya ejecución persiguen objetivos que instruyen, que movilizan al ser a un plano mucho más solidario, que dialoga, cuestiona, valora y posee principios éticos.

Para tal fin, el maestro debe contemplar una serie de elementos que dinamizan el currículo y le otorga un significado propio, desde la experiencia vital, por ejemplo: El reconocimiento de las capacidades propias, la adaptación a entornos cambiantes y complejos, habilidades comunicativas, fortalecimiento de la inteligencia emocional, desarrollo de habilidades interpersonales, escuela de padres y actividades que impliquen la reflexión de la familia como actor fundamental en el proceso educativo, reconocimiento de identidad y diversidad en sus distintas dimensiones, entre muchos otros que, se orientan a esa constitución didáctica y curricular, porque el currículo y la Escuela en sí misma, es un ecosistema vivo (Duque, 2013) y cambiante, cuyas exigencias y complejidades están definidas por estas características, pues, desde la mirada ecosistémica, se pretende avanzar hacia una educación que evita la homogeneización de las actividades escolares y desarraiga la repetición como didáctica del aprendizaje; se trata, de desarrollar una visión activa y no rutinaria en las secuencias didácticas; la mirada holística y no fragmentada de los contenidos que se comparten, el sentido formativo de la evaluación y sus métodos adecuados pues, se considera al estudiante desde sus particularidades, realidades personales y competencias propias. Así lo expresa una de las maestras que participó de este diálogo pedagógico:

"En el momento de la evaluación, que no solamente se tengan en cuenta los contenidos relacionados con el material que se pone a su disposición, sino que se debe motivar a las estudiantes, para que profundicen la información, acrecientan las fuentes de consulta y presenten esa nueva información a los demás grupos. De esta manera, se les enseña y motiva a la investigación, a contrastar contenidos y a verificar la veracidad de la información". M4

Esta idea, revela el nivel de satisfacción de la maestra, al aplicar los métodos que tienen una respuesta positiva, en términos de comportamiento y manejo de las secuencias empleadas en el aula, y además entiende el reto que representa ir mucho más allá del nivel conceptual de la temática, para

convertirla en un aprendizaje contextualizado, flexible y dinámico para que dentro de un grupo amplio de personas la intención educativa se logre, al tener en cuenta las características individuales.

Según lo anterior, se promueve la integración de actores y aspectos que son fundamentales en el desarrollo del currículo, es decir, partiendo de la reflexión de las propuestas propias que implican contenidos, ejercicios prácticos y evaluación activa, se puede crear una representación más clara del nivel de cobertura que tiene, los impactos que se proyecta, el porcentaje de participación que representa la comunidad y el estudiante mismo, el papel que asume cada individuo implicado, los resultados vivenciales etc.

Así se indica la necesidad de establecer acciones de análisis y caracterización que aborde inicialmente, aspectos generales como la edad, la cultura y la historia de las comunidades a las que pertenecen las estudiantes, para darle mayor fuerza al papel de la escuela como constructora de identidad y que, finalmente contempla los rasgos particulares en el abordaje de cada contenido (conceptual, actitudinal y procedimental) dentro de las distintas áreas de conocimiento.

En este sentido se presentan los cuestionamientos respecto a lo que se hace, cómo se hace y su objetivo; la congruencia que existe entre estos tres elementos representa la funcionalidad de la misión institucional, con el apoyo de la reflexión que genera el ejercicio práctico de los lineamientos curriculares que proponen ciertas metas basadas en su identidad y cultura, en comparación con lo que se desarrolla realmente en la cotidianidad, los recursos destinados para dichos propósitos y el nivel de participación que se logra.

La educación inclusiva teóricamente está establecida dentro de la institución educativa, existen los parámetros y las intenciones, sin embargo, si se indaga a nivel más minucioso surgen muchas variables que brindan un panorama real, la importancia de analizar las implicaciones educativas, desde el meso y micro currículo, es que pueden hallarse las redes culturales que promueven la sinergia entre los actores educativos que posibilitan la participación de los individuos como gestores, formadores e instituciones que asumen la tarea de abrir espacios para el intercambio social, teniendo

en cuenta que formar parte de una comunidad es estar en constante comunicación y compartir espacios que tienen el propósito de establecer un mismo objetivo.

En cuanto a su función dentro de los objetivos del proyecto investigativo, esta categoría se concibe en primer lugar como parte complementaria en la descripción de las prácticas educativas imperantes en el contexto estudiado y la necesidad de intervenir el meso y micro-curriculum, pues presenta una reflexión del ejercicio docente frente al sistema institucional promotor de una formación con bases humanísticas, que construyen sociedades más competentes, que se reduce escasamente al discurso pedagógico e ignora los elementos que se requieren para llevar a cabo las metas inclusivas que se plantean.

Inclusión como estrategia educativa

El diseño y las prácticas curriculares deben fomentar el acceso de niños, niñas y adolescentes a la educación, bajo condiciones de igualdad y equidad, atendiendo asuntos como la diversidad y las potencialidades individuales, permitiendo con esto, el desarrollo de sus competencias y de sus habilidades académicas como socio-afectivas. En este sentido, es claro que la visión curricular inclusiva se anteponga a la visión curricular tradicional, la cual no tiene en cuenta asuntos como la diversidad, la flexibilidad y las potencialidades individuales; sino, que homogeniza el conjunto de estudiantes y transmite discursos dominantes sin un toque de crítica, de cuestionamiento y de contexto social.

Se infiere entonces que términos como la cooperación son una de las piezas clave cuando se trata de asumir un rol orientador, un grupo ya es diverso sin tener en cuenta las condiciones físicas que puedan presentar y esta es una idea que parece representar al equipo docente, pues cuando se aborda el tema de inclusión, la atención se inclina a las niñas que se encuentran en situación de discapacidad, se olvida mencionar las distintas potencialidades que son innatas en cada persona y determinantes cuando se trata de aprender.

El asunto es que cuando se comprende este aspecto se pueden imaginar momentos en la clase, donde mediante el contraste de todas esas aptitudes se dispone de un aliado para lograr los resultados planeados.

"Estoy tratando de cambiar mi método de evaluación, construyendo con ellas los saberes que debe alcanzar en cada actividad, de modo que la socialización que hagan de lo que se trabaja, según la tarea o actividad asignada, responda a eso. Vamos a ver, a veces es duro cambiar, son muy tradicionales. Creo que más las niñas que el maestro, conmigo hay varios que nos rendimos de insistir y nos toca terminar haciendo lo de siempre. Extraño ¿no?" M4.

Estas percepciones representan lo que termina siendo una intención, que, para convertirse en hecho, debe reajustar sus cimientos y metodologías. En términos de inclusión, Correa, Bedoya y Agudelo (2014) describen los enfoques educativos que aproximan la inclusión como variados, recordando que los mismos necesitan la coherencia con respecto al territorio y lo que implica, primero por la definición de la inclusión que no debe condicionarse por conceptos como las condiciones físicas o cognitivas, sino por la condición de humanidad. Para los autores existen dos principios que orientan la verdadera inclusión, la libertad y la igualdad, la primera porque no se limita, respeta los ritmos, características esenciales, la independencia; la segunda representa la función de crear ambientes accesibles que impacten dentro de las acciones, creencias y estándares comunes.

Por consiguiente, se resaltan los pilares de la inclusión como estrategia educativa, planteando primero una redefinición de lo que tradicionalmente se entiende como inclusión, dejar de pensar en programas especiales o centros para cierto tipo de diferencias, sino más bien como la reivindicación de una sociedad con carencias que han obstaculizado el desarrollo íntegro de las personas. Más adelante menciona la libertad y la igualdad, que han de reconocer el valor individual, dignificar la existencia de cada sujeto, reclaman respeto y concientización, para finalmente pasar al sistema social que parte de estas bases para conseguir accesibilidad, equidad y desestandarización en el entorno y las personas que lo constituyen.

La inclusión como estrategia educativa, contextualizada y humanista crítico social, es eje conductor del modelo que se pretende promover en el cuerpo docente mediante pautas novedosas con las que ellos logren una intervención pedagógica, ecuánime y con calidad, lo cual es la prioridad.

De acuerdo a lo anterior, se produce un movimiento que une a algunos docentes del nivel 6° y 7° de la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora, con el objetivo de debatir esos esquemas e ideas para replantear el sistema en la búsqueda y recuperación del espacio y la identidad que se ha perdido en la educación, con el desarrollo de modelos basados en la pasividad social y el desconocimiento. De esta manera se exploran nuevos conceptos donde el foco sea puesto nuevamente en la estudiante, sus intereses y necesidades, sus dotes y capacidades y la formación la ayude a crecer en autonomía, para su participación activa y protagónica, en la construcción de Escuela = micro-sociedad.

Correa, Sierra y Alzate (2015) hablan de asertividad para abordar la diversidad, así explican que la vinculación con las distintas formas de aprender nace desde las relaciones socioculturales, pues la construcción de ideas está mediada por factores externos que son de interés común y hacen parte del nexo que conforma sociedades organizacionales. Este proceso implica la cotidianidad y la experiencia, advierte que para ello no se pueden usar guías estandarizadas, porque lo principal es la sensación de primera mano que se obtiene del trabajo con la población, la discusión y reflexión con colegas, las reuniones con las familias y la comunidad, complementadas posteriormente con las teorías que se hallan en investigaciones y demás registros académicos.

Se expone, por tanto, la construcción del objetivo educativo a partir del interés del estudiante, que desde su cultura percibe la realidad de forma diferente. En este sentido, se hace necesario indagar de forma mucho más orientada las motivaciones y metas, los conocimientos tradicionales, condiciones socioeconómicas, entre otros, para estructurar las propuestas que, mediante la comprensión de estos aspectos, generan interacciones formativas basadas en el entendimiento mutuo y, por lo tanto, con significado para todas las partes involucradas.

Al respecto, Suarez (2013) denota algunos hallazgos en los que las intervenciones gubernamentales sobreofertan las instituciones educativas, porque los extremos siempre son problemáticos, por tanto, el asunto reside en que nuevamente las intenciones son buenas, pero la ejecución no tanto, en el sentido en que las comunidades no logran adentrarse en estas intervenciones y aprovechar lo que se supone deberían, porque el tiempo que se emplea no es suficiente y la cantidad de actividades académicas, evita que la atención se centre. Es importante la constancia, además, de una planeación más real y enfocada, sin dejar de lado que la visión del docente que pretende una pedagogía más acertada, que no limita o segrega, debe reconocerse como parte de la red o micro-sociedad, que entreteje la comunidad educativa para incentivar las acciones que pueden transformar.

Así las cosas, por lo que se refiere al ejercicio docente, este se encuentra mediado por factores que implican focalización y observación de los procesos que ocurren dentro del aula para que a partir de allí se abran nuevas posibilidades de actividades educativas con propósito. Este encuentro y las interacciones desarrolladas en la práctica del aula, se convierten en la base de la experiencia que después se transforma en su didáctica, estrategia y metodología. Esto se refleja en aportes como el siguiente:

"Podría resumir mi respuesta diciendo que el ambiente escolar, va configurando el modo de ser y estar de la estudiante a lo largo de la jornada y este modo de estar, afecta positiva o negativamente el desarrollo de la clase. La tarea del maestro entre lo mucho que tiene que hacer, detectar ese malestar a tiempo, distinguir si es una dos o un grupito, disuadir eso y proteger a las demás de esa mala disposición para que se conecten con la clase. Muchas veces me quedo conectando y no doy la clase... tremendo, sobre todo al final del período, pero de otro modo no puedo, no es que no puedo con una mala actitud". M4.

En consecuencia, para hablar de las acciones que se toman frente a la identificación de necesidades, es fundamental que se complementen a

través de las teorías y los estudios de intelectuales que profundizan en las características que ya el docente ha identificado. Se activa aquí el proceso de formación continua, que se lleva a cabo cuando el pedagogo enfrenta sus ideas con diferentes planteamientos complementarios y que en algunos casos remueven las mismas bases de las concepciones ya establecidas, dando como resultado al docente innovador-investigador, que hace de la enseñanza procesos exitosos de aprendizaje.

También relucen en esta propuesta de adecuación, la intervención a la secuencia didáctica, ejercicio producto de maestros más conscientes de la urgencia de la adaptación y deconstrucción curricular, para alcanzar la inclusión en sus prácticas didácticas y pedagógicas. Se deduce esta conciencia, cuando reconociendo el reto de la propuesta del DUA, la mejoran y adaptan incluso a sus propias capacidades, en lugar de reemplazarla por completo, por un ejercicio mucho más tradicional.

En este sentido se logró aplicar en 7A en la disciplina de ERE, un ejercicio con la estrategia pedagógica en mención, aplicando primero un test de inteligencias múltiples, para que desde la reflexión cada estudiante fuera consciente de la forma como aprende. Así mismo, se logró el diseño de una página web con los contenidos necesarios para desarrollar las unidades temáticas, a las que se accedía en cada encuentro de clase, con la ayuda de 10 tabletas. Con todo esto, cada una decidió la manera cómo accedía al contenido: en audio, vídeo o lectura, cómo lo trabajaría durante el tiempo pactado: de forma individual o grupal y cómo daría a conocer las experiencias que incorpora como suyas, siendo el producto final de su aprendizaje. A dicho producto las niñas lo llamaron EDA: Evidencias De Aprendizaje, lo que arrojaría como resultado, la valoración cuantitativa y cualitativa del proceso y del producto por parte de la docente que acompaña y del grupo que es testigo de lo que se muestra, que las niñas llamaron VDA: Verificación De Aprendizaje.

Ainscow (2001) sostiene que el conocimiento que posee el equipo docente es suficiente para generar las estrategias que pueden atender distintas necesidades en grupo de clase diverso. En este sentido, explica

como la creatividad y la habilidad de adaptación son innatas en el docente, por lo tanto, totalmente aprovechables para que con un trabajo conjunto de capacitación y apoyo se puedan establecer medidas de inclusión, y es que el autor propone que los primeros pasos se dan en el salón de clase, mediante la improvisación, el docente experimenta y observa, utiliza su contacto directo con el estudiante para comprender qué es lo que ellos necesitan, de ahí salen las ideas transformadoras, la retroalimentación y la reflexión.

Sin embargo, por falta de práctica en la innovación de los propios procesos de enseñanza o desconfianza, en algunas prácticas docentes, no fue posible replicar esta experiencias en otras disciplinas pues no se renuncia a estar dirigiendo la clase, incluso es difícil cambiar el ambiente del aula para realizar la metodología propuesta para el desarrollo de la temática, con lo que se identifica el apego de parte del docente a su figura central en el proceso de enseñanza aprendizaje y su incapacidad de innovar o salir del salón, promoviendo también una visión diferente de parte de las estudiantes y retar su capacidad de atención al proponerle aprender algo, en un ambiente abierto o diferente a las cuatro paredes de un salón de clase.

En el posicionamiento que promueve la educación inclusiva y en particular el DUA, se evidencia el trabajo cooperativo, se presenta como una posibilidad de inclusión educativa, generada desde la propia interacción de las niñas, para sus compañeras con dificultad auditiva y en atención a la misma heterogeneidad del aula; en la medida que las estudiantes apoyan los procesos de aprendizaje entre sí, estimulan la participación de cada integrante del grupo y entre ellas reconocen y promueven las inteligencias múltiples dominantes.

Se puede evidenciar que los ritmos de trabajo de algunas estudiantes son muy diversos entre sí, algunos son gestionados lentamente por propia decisión y otras pocas veces por capacidad de ejecución y concreción de saberes y aplicación de los mismos, lo que exige de parte de docente otro tipo de presencia que estimule el trabajo, cuidando no suplir las funciones, tareas y elaboraciones de las estudiantes.

Esta última categoría sigue el objetivo de instalar en el meso y micro currículo el diseño universal de aprendizaje como pauta para la ejecución de la inclusión educativa en nuestra escuela y a partir de ese ejercicio reinventar el método que se adapte al contexto normalista salesiano, para construir en conjunto con la comunidad educativa, un proyecto que procure la participación ecuaníme que se basa en la oportunidad y el reconocimiento para cada persona que participa en el proceso.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas es conveniente encauzar el asunto de la inclusión según las condiciones contextuales, conducir la atención a lo que se conoce o controla, esto evita información dispersa o poco valiosa, de ahí la importancia de trabajar con una población que se conoce y a la cual se pertenece, no solo por la experiencia y la observación que otorgan la autoridad para plantear el problema percibido, sino para crear una estrategia conveniente que responda a las necesidades específicas. Una población con la que se tiene relación puede impulsarse de forma contundente a la actividad de estudio, creando en ellos la noción de debatir lo que sucede a su alrededor y que condiciona su accionar.

El eje principal de este tema se encuentra en la reconstrucción y transformación de la que todos son parte, en un replanteamiento del desarrollo que implica la búsqueda de estrategias capaces de responder a la situación actual. Se puede decir entonces que el primer gran paso, se inicia en la práctica docente, a través de la desestandarización, no solamente del prototipo del estudiante que se supone debe ser el apropiado para funcionar en sociedad, sino también de su propia función, que no es un pilar de verdad absoluto, pero tampoco un mero ente que facilita contenido, el verdadero trabajo se encuentra en encontrar ese equilibrio para generar las transformaciones necesarias.

De esta forma, las concepciones pedagógicas que emergen en el camino a la educación inclusiva, sugieren reconfiguración respecto a los distintos roles asumidos por los actores educativos, con el fin de intervenir

su realidad de una manera efectiva, en este sentido uno de los elementos más mencionados por los distintos autores y estudiosos del tema reside en la garantía de la calidad educativa, empezando con la preparación docente que es indispensable y debe ser permanente, consecuentemente, la articulación de políticas, infraestructura y planteamientos que sitúen la diversidad como eje conductor de los currículos académicos. En general se exhorta a formar un conjunto integral de todos estos componentes para conseguir un verdadero impacto social.

Las disposiciones que han regido el sistema comprenden el acervo que se necesita para afrontar la construcción de una nueva escuela en la que el estudiante no necesita de un tutor que da, sino que facilita, dónde puede encontrar la libertad para establecer un plan conveniente según su capacidad e intereses. El aprendiz consciente de su evolución y comprometido con ella, puede mirar su condición, compararlo con el externo y desarrollar un nexo que los contraste.

Al mismo tiempo, la organización pedagógica debe plantearse qué sujetos quiere formar, cómo pretende que estos sujetos se desenvuelvan dentro de la sociedad naturalmente cambiante que, con la apuesta por la inclusión, ha emprendido un viaje, que no se detiene y genera todo un espectro de posibilidades dentro de las que el ejercicio de enseñar implica traer la realidad a la clase para comprenderla, cederle el papel central y valerse de todos los instrumentos que se derivan precisamente de esa transformación.

Del ejercicio realizado con docentes y estudiantes podemos concluir que, la barrera que se encuentra en la formación de las niñas, educación y acompañamiento desde casa, es comunicativa, luego la modificación que se haga en cuanto a secuencia didáctica para mejorarla, redundará en el éxito que la estudiante tenga en su proceso de aprendizaje. En este sentido, se evidencia que el micro currículo específico de cada disciplina, es igual para todas, no presenta mayor adaptación, sobre todo en la trasmisión de contenidos, este hecho hace que, en ocasiones por parte del docente, se sienta temor de ir a un ritmo de enseñanza inadecuado; situación que genera este imperativo: se debe pasar del discurso inclusivo a los hechos, para que se derriben las barreras que dentro del aula se van formando y

que impiden el aprendizaje.

También hay que decir que, no todos los docentes tienen la misma comprensión de la doble finalidad educativa con las estudiantes de sensibilidad auditiva (SA, usuarias de LSC) en 7A, pues ellas, al tiempo que aprenden lo propio de cada disciplina, deben ir ampliando su vocabulario en Lengua de Señas Colombiana.

En últimas, en la enseñanza, la mayoría de los educadores, no son inclusivos, las estudiantes y sus familias, son quienes se adaptan al proceso de enseñanza, aprendizaje y no al revés, hecho que hace visible la falta de reflexión sobre, ¿qué se debe enseñar? trascendiendo los requerimientos de los DBA, sobre todo en el caso específico de las estudiantes con capacidades diferentes existentes en el aula.

Por los ejercicios desde la disciplina de ERE (Educación Religiosa Escolar) es posible verificar en la aplicación de la didáctica DUA, que se obtienen los resultados de una estudiante exitosa, cuando se verifica en algunas estudiantes, la capacidad de alcanzar altas reflexiones a partir de sus propios hallazgos en la búsqueda de la información, producciones de calidad que demuestran sus propios aprendizajes y satisfacción a la hora de compartir el fruto de proceso, con sus iguales. En este proceso, sin duda las TIC son una herramienta clave para el desarrollo eficaz de la estrategia pedagógica, situación un poco limitante, por lo que no tener esta posibilidad, puede implicar no poder aplicar con éxito la estrategia.

También se presentaron resistencias por parte de algunas estudiantes, por ejemplo, en cuanto a la reacción frente al cambio de didáctica en el desarrollo de las clases, con la manifestación en lenguaje no verbal de sentimientos de frustración, incomodidad y ansiedad, por verse obligadas a salir de su zona de confort, en lugar de generar interés y curiosidad por lo nuevo o ganas de aprender de manera diversa. Así mismo, la elaboración conjunta de la rúbrica de evaluación, paso importante del proceso de aprendizaje, requiere mucha inversión de recursos y estrategias pedagógicas, ya que, inducir las a la reflexión y aplicación de las nuevas prácticas que permitan la inclusión y sacarlas de las antiguas prácticas didácticas tradicionales, no es nada sencillo, ya por la "domesticación" que

han sufrido hasta este momento en la Escuela, o por la falta de conciencia y protagonismo en las estrategias usadas hasta el momento dentro del aula.

Aunque costoso, el esfuerzo por hacer de la educación inclusiva un hecho, tiene sentido en cuanto que, es el bien común, el progreso humano y desarrollo de la sociedad, lo que en últimas se alcanza, educando honestas ciudadanas y buenas cristianas, capaces de trabajar en red, aceptar la diferencia y vivir en comunidad.



REFERENCIAS

- Angel, E. (2012). Contenidos digitales inclusivos. <https://ticnormalsuperiorneiva.wordpress.com/contenidos-digitales-inclusivos/>
- Ainscow, M. (2003). Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de inclusión. Unesco. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Ainscow, M. y Sarroniandía, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aguilar, A., Contreras, J., Espinosa, J., Gómez, J., Jaimes, S., Ramírez, C., y Salazar, J. (2017). *Prácticas pedagógicas*. Ediciones Astro Data, S.A. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2099/Pr%C3%A1cticas%20pedagogicas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, B. (2015a). El sistema educativo colombiano en camino hacia la inclusión: avances y retos. *Educación y educadores*, (18), 65–72. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>

- Bravo, F., León L., Romero, J., Novoa, Gabriela A. y López A. (2018). *Ambientes de aprendizaje Accesible y Accesibles con afectividad-AAAA*. https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf
- Caligrafix. (2017). Necesidades educativas especiales. Recuperado de <https://www.caligrafix.cl/entry/necesidades-educativas-especiales>
- Calvo Álvarez, M. I., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, (41), 17-30.
- Carrillo, S. Fogiony, J. Rivera, D. Bonilla, N. Montánchez, M. Alarcón, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39 (17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Carr W, Kemmis S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Red de Investigación Educativa en Sonora*, 11, 48-61
- Ceron, E. (2015). *Educación inclusiva: Una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre*. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7859>
- Constitución Política de Colombia. (1991). República de Colombia. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia1991.pdf>

- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114
- Correa, J., Bedoya Sierra, M. y Agudelo Alzate, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art2.pdf>
- Decreto 366 de 2009. [Ministerio de Educación Nacional] Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Febrero 9 de 2009.
- Decreto 1421 de 2017. [Ministerio de Educación] Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29, 2017. Diario Oficial No. 50.340.
- Dirección Nacional de Planeación. (2014). Regionalización del Presupuesto de Inversión 2014 - Ajustada: Versión Preliminar e Indicativa. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblicas/Magdalena.pdf>
- Duque, A. I. (2013). Ecosistemas pedagógicos para aprender y enseñar la vida.
- El Tiempo. (2023, julio 10). Discapacitados, 3 de cada 10 han recibido pago por trabajo realizado. El Tiempo.
- Fals, O. (2009) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colección CLACSO Coediciones <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/fborda.pdf>

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editores Siglo XXI.
- Gómez C. Ladino, T. Gómez, C. (2016). Enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6977/1/lvone_alejandra_catalina_educacioninclusiva_2016.pdf
- Gómez, M. (2017). Factores que inciden en las prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad intelectual estudio de caso del Colegio Carlos Pizarro Leon Gómez IED (Bosa-Bogotá) [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum, Repositorio Universidad de La Sabana.
- Gordo, A & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas Cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Hernandez, M. Loaiza, Y. Salazar, M. (2020). Actitudes y prácticas pedagógicas de docentes frente a la educación inclusiva de niños sordos en la IETI José María Carbonell de la Ciudad De Cali.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52.
- Información departamental. (2015). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblcas/Magdalena%2015.pdf>
- Instituto Nacional para Ciegos (INCI). (2018). Según el DANE, el 7,2% de los colombianos tiene alguna discapacidad. <https://www.inci.gov.co/blog/segun-el-dane-el-72-delos-colombianos-tiene-alguna-discapacidad>

- Lacruz, J. L., & Agudo, J. L. B. (2013). Desigualdad y privatización de la escuela pública: desafíos de la educación inclusiva frente a la ofensiva neoliberal. In *Educación inclusiva: desafíos y respuestas creativas* (pp. 231-244). Departamento de Ciencias de la Educación.
- Ley 762 de 2002. Por la cual se aprueba y se suscribe la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad". Julio 31 de 2002. Diario Oficial No. 44889.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. Diario Oficial No. 41.214.
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Julio 31 de 2009.
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Febrero 27 de 2013. Diario Oficial No.48717.
- Lodi, A. B. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 261-294.
- López, N. Sandoval, I. (2003) Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo. Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/176/3/M%c3%a9todos%20y%20t%c3%a9cnicas%20>

de % 2 0 i n v e s t i g a c i % c 3 % b 3 n % 2 0
cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf

Mendoza. (2008). Eje Temático III: La Universidad y la Formación Docente Continua para el desarrollo profesional de los formadores de formadores. El rol de la Universidad en los procesos de capacitación. http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/06/INCLUSI%C3%93N-Panel_Velez_Latorre-Argentina.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. MEN. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article90668.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Investigación de los saberes pedagógicos: Revolución educativa Colombia aprende (1ª Ed.) https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Serie Guías No. 34. MEN. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". MEN. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/cooperacioneducativa/2010-bp-11.colombia-ff2.pdf?documentId=0901e72b805fb48f>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá: Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). TIC para una educación inclusiva. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Jzl8bCAQzFM>
- Movilla, I. Suarez, S. (2019). El Diseño universal del aprendizaje (DUA): una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Piñeros, J. (2010). *Descentralización, gasto público y sistema educativo oficial colombiano: un análisis de eficiencia y calidad*. Trabajo de investigación de Magíster en ciencias económicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia).
- Piñeros Romero, G. I. (2020). La inclusión en la escuela y sus modos de comprensión: una mirada a la discapacidad en un colegio distrital de la ciudad de Bogotá.
- Plan estratégico sectorial de educación. (2021). <http://www.insor.gov.co/home/planeacion-gestion-y-control/planeacion-institucional/planeacion-2021-insor/>
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1997, Vol. 15, n.º 2, pp. 155-171. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los

profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1998, Vol. 16, n.º 2, pp. 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>.

Villa-Díaz, Mario. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100011&lng=en&tlng=es. Revista Pensamiento Actual, pp.14-21. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/8017/11775/>

Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD). (2018). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>

Sánchez, Sergio y Diez, Emiliano. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Disenio_Universal_para_el_Aprendizaje

TIC Docencia Incluyente. (2016). Premio a los Modelos de Educación Inclusiva. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=W4HrFUxqq64>

UNESCO (1994). "Declaración de Salamanca". *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca.

Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.

Visión Magdalena recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/VISION%20MAGDALENA.pdf>

Woods, Peter. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.

Zambrano, A. (2015). Pedagogía y Didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Revista de Investigación y Pedagogía* 13, 45-61.







MARIOLIS OTERO RUIZ

Estudiante de Maestría Universidad Católica de Oriente en
convenio con la Universidad Católica del Norte
Correo electrónico: mariolis_26@hotmail.com

USO DE LA MULTIMODALIDAD COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

USE OF MULTIMODALITY AS A TOOL TO IMPROVE
MOTIVATION AND KNOWLEDGE CONSTRUCTION

MARIOLIS OTERO RUIZ¹³

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de investigación fue fortalecer los procesos educativos multimodales con miras a mejorar la motivación de los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica, Córdoba. En lo que va del año académico 2022 se observó en los estudiantes, a través de un cuaderno de seguimiento donde se hacen anotaciones diarias de las situaciones más relevantes de los procesos de aula por parte de los docentes, una constante de comportamientos disruptivos y motivacionales como dispersión en clase, poca atención, dificultad en las relaciones interpersonales afectando sus resultados académicos y comportamentales.

Se sustenta lo anterior teóricamente con los conceptos de multimodalidad, ambiente de aprendizaje y motivación

¹³Mariolis Otero Ruiz Estudiante de Maestría Universidad Católica de Oriente en convenio con la Universidad Católica del Norte mariolis_26@hotmail.com

como ejes centrales de donde parte la investigación para dar respuesta a la realidad encontrada. Con esta investigación se busca seguir fomentando el acceso y uso responsable de las nuevas tecnologías de la información vinculándolos a la adquisición y gestión del conocimiento. En el proceso de observación de la realidad a través del libro de seguimiento y del diálogo con los estudiantes, entrevistas y desarrollo de las secuencias didácticas se evidenció que para crear un ambiente pedagógico donde se aprovechen al máximo las prácticas didácticas y pedagógicas era necesario crear en los estudiantes del grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica la necesidad de sentirse motivados y encontrarle el sentido a lo que aprenden y construyen en el aula escolar a través de los procesos multimodales.

El enfoque de investigación desarrollado fue el enfoque crítico social. Después de realizar las diferentes secuencias didácticas se concluyó que los procesos multimodales ayudaron a la motivación de los estudiantes de grado noveno porque a lo largo de su desarrollo los jóvenes dieron respuestas coherentes frente a los objetivos asignados.

PALABRAS CLAVES:

Multimodalidad, motivación, ambiente, aprendizaje, escolar, enseñanza.

ABSTRACT

The objective of this research work was to strengthen multimodal educational processes with a view to improving the motivation of ninth grade students of the Juan Pablo II Diocesan School in Planeta Rica, Córdoba. So far in the 2022

academic year, students have chosen, through a follow-up notebook where daily notes are made on the most relevant situations of classroom processes by teachers, a constant of disruptive and motivational behaviors such as dispersion in class, little attention, difficulty in interpersonal relationships, resulting in their academic and behavioral results.

The above is supported theoretically with the concepts of multimodality, learning environment and motivation as central axes from which the research starts to respond to the reality found. This research seeks to continue promoting access and responsible use of new information technologies, linking them to the acquisition and management of knowledge. In the process of observing reality through the follow-up book and the dialogue with the students, interviews and development of the didactic sequences, it was evidenced that in order to create a pedagogical environment where the didactic and pedagogical practices are used to the maximum, it was necessary to create in ninth grade students of the Juan Pablo II Diocesan School of Planeta Rica the need to feel motivated and find meaning in what they learn and build in the school classroom through multimodal processes.

The research approach developed was the social critical approach. After carrying out the different didactic sequences, it was concluded that the multimodal processes helped the motivation of the ninth grade students because throughout their development the young people gave coherent responses to the assigned objectives.

KEY WORDS:

Multimodality, motivation, environment, learning, school, teaching.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realizó bajo el supuesto de fortalecer los procesos educativos multimodales porque se vio que los estudiantes del grado noveno conformado por 19 estudiantes entre los 13 y 15 años de edad del Colegio Diocesano Juan Pablo II, tenían manifestaciones de desmotivación, situación identificada por el director de grado, la psicóloga del colegio, la coordinadora académica, el profesor de Matemáticas y Física, el presidente de salón (estudiante) y la profesora de Ética y Religión.

La desmotivación se evidenció en que los estudiantes respondían en un porcentaje bajo respecto a las actividades propuestas por los maestros en las diferentes asignaturas, esto comprobado por los estudiantes que se levantaban del puesto, los que hablan con compañeros de temas ajenos a lo que se estaba desarrollando, lo que perjudicaba no solo el proceso académico personal sino el grupal. También esta realidad se evidenció en la apatía y poca participación de unos estudiantes en el desarrollo de algunas actividades escolares como lectura individual o grupal, realización de talleres en el aula y actividades que requerían algún tipo de razonamiento.

Estas realidades afectaban el proceso de formación integral de los estudiantes y de esta forma obstaculizaba la puesta en marcha de la misión y los objetivos del colegio, cuya misión es,

Ofrecer servicios educativos de alta calidad en todos los niveles de educación (Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media) para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, padres de familia, docentes y personal de apoyo. Estamos comprometidos con la formación de líderes inculcándoles valores desde el evangelio con espíritu científico, creativo, sensible con el medio ambiente y solidario con la sociedad.

Fomentamos el acceso y uso responsable de las nuevas tecnologías de la información vinculándolos al proceso de adquisición y gestión del conocimiento (PEI).

Por este motivo surge la necesidad de cumplir el principal objetivo de esta investigación que es fortalecer los procesos educativos multimodales con miras a mejorar la motivación de los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica. Y para alcanzar este gran objetivo se hace necesario caracterizar las formas en que se realizan los procesos educativos multimodales, así como indagar sobre estos y cómo aportan en la motivación de los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica para diseñar una propuesta que permita la implementación de procesos de esta naturaleza que permitan mejorar la motivación en los estudiantes, para ello se hace necesario implementar y valorar la propuesta de los procesos educativos multimodales dirigidos a la consecución de la motivación de ellos y de esta forma evaluar la propuesta.

Ciertamente, el ámbito educativo es un espacio que facilita el acceso al conocimiento con un proceso de enseñanza aprendizaje en el que participan maestros y estudiantes, para que estos últimos desarrollen habilidades y adquieran otras que les van a permitir potenciar su propia existencia. Pero, ¿qué hace que el ser humano actúe de una u otra forma? ¿qué motiva al ser humano a aprender, a crear teorías, a avanzar en ciencias tan distintas? Y en el ámbito educativo ¿qué hace que un estudiante se sienta motivado a aprender y no querer “perder” clases por estar haciendo desorden queriendo llamar la atención o, por el contrario, querer ser “el invisible” del salón para no participar? ¿qué hace que los estudiantes deseen ser agentes activos en su proceso de aprendizaje? ¿por qué es importante la motivación en lo que hacemos?. Todas estas preguntas sin duda invitan a profundizar en el origen del poco interés en el ámbito educativo de algunos estudiantes del grado noveno del Colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica.

Entonces se puede pensar que el estudiante que se siente motivado tendrá un mejor rendimiento en todos los ámbitos de la experiencia educativa porque estará atento al desarrollo de las actividades escolares y contará con la disposición de ánimo para ser protagonista en su proceso de construcción del conocimiento.

En las fuentes consultadas encontramos una coincidencia en que “la idea de que el aprendizaje sólo depende de la inteligencia del alumno ha pasado a la historia. Actualmente se defiende que variables como la atención y la motivación son imprescindibles para que el aprendizaje no sea exclusivamente memorístico e implique un proceso de asimilación” (Lozano, García, & Gallo, 2000). Esta fuente consultada ilumina el caminar del trabajo de investigación que se ha realizado, al relacionar el aprendizaje con la atención y cómo ella se obtiene con la motivación. Es muy interesante este planteamiento de Lozano, García y Gallo porque ellos ayudan a reafirmar que es importante encontrar ese punto de motivación que lleva al estudiante a tener la disposición de aprender.

Esta tesis también la corroboran muchos estudios realizados en el mundo, un ejemplo de ello lo vemos en España donde una investigación de (López & Pérez, 2018; López & Pérez, 2018), realizó un análisis de regresión mediante el cual se obtuvo un modelo explicativo de la competencia emocional y la satisfacción con la vida en los jóvenes. Al tener este resultado también es evidente el reto que plantea al final la investigación: “El aprendizaje del bienestar emocional y la auténtica felicidad es un reto que tenemos pendiente en nuestra sociedad y en nuestras escuelas” (Bisquerra, 2010). Esta conclusión, también se suma para abrir la puerta a esta investigación y permite tener bases sobre la importancia de que la escuela sea un ambiente donde los jóvenes se sientan involucrados en su proceso de aprendizaje, tengan espacios de participación y socialización desde los diferentes momentos que brinda el colegio ya que la escuela no puede ser solo un espacio para la aprehensión de contenidos, porque en esos espacios de socialización los estudiantes encuentran sentido a los saberes que se adquieren en la escuela.

Actitudes como dispersión en clase, poca atención, dificultad en las relaciones interpersonales que han afectado los resultados académicos y comportamentales, son signos de desmotivación en el proceso de aprendizaje y tal como lo afirma (Cruz Becerra, 2015), al relacionar la motivación, la autosuficiencia y el rendimiento escolar, esta fuente

consultada ayuda a fortalecer la teoría, hay una coincidencia en que el rendimiento escolar tiene mucho que ver con la motivación por la forma como los estudiantes asumen la construcción del conocimiento y la multimodalidad ayuda de forma eficaz en esta realidad porque que es parte de los ejes centrales de la actual investigación, además del ambiente de aprendizaje y la motivación.

Para la construcción teórica de esta investigación se abordaron los aporte de Haquim (2011), para hablar de la multimodalidad que la define de esta manera: "La multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo" (p. 4) se trabajó con ella porque al utilizar la mediación virtual, digital y análoga, es decir, el híbrido de mediaciones que tienen un papel trascendental en el ámbito educativo se genera un ambiente de motivación ya que el estudiante se involucrará en los diferentes espacios de aprendizaje, siendo él el protagonista en la construcción del conocimiento.

Como bien lo plantea Santamaría "el conocimiento se construye con el diálogo de múltiples intersubjetividades, creando una polifonía de voces que comparten saberes, experiencias, ideologías y posicionamientos diferentes frente a la vida y a los espacios sociales tales como el educativo". (106). Y este es precisamente el reto que se propone el actual trabajo de investigación: generar en el colegio los espacios motivacionales desde la implementación de la multimodalidad y los escenarios para el diálogo intersubjetivo.

Tal como lo afirma la investigación de Becerra-González (2015), donde se buscó dar respuesta a las preguntas ¿existen diferencias en la motivación de logro, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar de los estudiantes, según su sexo, edad, condición laboral y escolaridad de los padres? Siendo así, se logra evidenciar que el rendimiento escolar tiene mucho que ver con la motivación y el sentido de la vida invitando a que la escuela no sea un espacio de recepción de contenidos sino de participación democrática y que tenga repercusión en la vida cotidiana.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje se abordó el aporte de Rodríguez (2014) al definirlos como “los espacios que proporcionan a los estudiantes elementos esenciales que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida” (Rodríguez, 2014). Son esos escenarios donde existen y se desarrollan condiciones favorables para construir conocimiento. Es ese espacio donde los estudiantes desarrollan destrezas, competencias y valores que los impulsa en su proceso de aprendizaje.

En relación con la motivación, Ormrod (2005) la define como “un estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades— es el ingrediente esencial aquí”. Es tan importante ya que es la que permite que se adquiera un conocimiento y se permanezca en constante proceso de aprendizaje. Puede que una persona sea capaz de aprender algo, pero si no se encuentra motivada no podrá continuar aprendiendo. Desde el valor teórico que propone Allejo (2003) en el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma (Allejo, 2003). Es el conjunto de razones que permiten que las personas se comporten de las formas que lo hacen teniendo un excelente resultado en lo que emprenden porque precisamente es el comportamiento motivado el que permite perseverar y desarrollar habilidades que llevan a conseguir la construcción del conocimiento.

Al desarrollar las secuencias didácticas algunos estudiantes frente a la pregunta sobre la multimodalidad, ambiente pedagógico y motivación dieron respuestas interesantes que ayudan a ir organizando y enriqueciendo el trabajo de investigación.

Después de realizar unas preguntas en el desarrollo de las secuencias didácticas algunos estudiantes ven la asignatura de educación física como la que más les motiva en su formación integral porque implementa y promueve la práctica de algún deporte. Otras asignaturas también son mencionadas entre las que logran motivarlos, pero en poca medida: ciencias naturales, emprendimiento, castellano.

Los estudiantes en su gran mayoría ven el colegio como un espacio para esparcirse al tener el espacio para compartir con sus compañeros.

El uso de los medios multimodales ha permitido que los estudiantes puedan reflexionar en base a varios pensadores que llevan a confrontar la realidad de cada uno y cómo puede mejorar su existencia. Este trabajo virtual es interesante porque después de que cada uno expresó su reflexión debieron llegar a una conclusión para compartir con sus compañeros.

El uso de medios multimodales les proporciona a los estudiantes la oportunidad de conocer y profundizar de forma didáctica, creativa y llamativa en las diferentes asignaturas motivándolos a asumir con compromiso su proceso de formación. Realizan un ejercicio de análisis y construcción social donde dan a conocer sus impresiones, reflexiones y conclusiones después de haber observado por los medios virtuales, videos que los invitan a la reflexión.

De toda esta realidad surge la pregunta de la investigación, ¿cómo fortalecer los procesos educativos multimodales con miras a mejorar la motivación de los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica?

MÉTODO

En la actual investigación se trabajó como método, la investigación acción y dentro de los modelos del proceso de investigación – acción se llevó a cabo el modelo de Kemmis (1989). Al reflexionar sobre las cuatro fases que conforman este proceso, se evidenció la viabilidad y efectividad que tuvo: planificación, acción, observación y reflexión. “Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (Latorre, 2004).

Dentro de las técnicas de investigación que se utilizó se encuentra la propuesta por Graciela Tonon, la entrevista semiestructurada (Tonon, 2009) ya que ella permite el encuentro entre sujetos en el cual se desarrolla una

comunicación que posibilita el análisis y la comprensión de los contextos y situaciones que se desean conocer y profundizar.

Esta entrevista se realizó a los 19 estudiantes del grado noveno del Colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica, Córdoba. Ellos se han elegido porque con sus actitudes y comportamientos han mostrado poca disposición para llevar a cabo su proceso de aprendizaje en todo su camino de formación integral.

En este análisis cualitativo se entabló un diálogo permanente entre el investigador y los estudiantes, lo cual se acompaña de una reflexión analítica constante, este análisis lleva al camino de la clasificación y la construcción de categorías.

Se trabajó bajo secuencias didácticas, en las cuales, hubo espacios de inicio, temas, contenidos, desarrollo y cierre; ensesiones de una hora con línea de evidencias de evaluación del aprendizaje y donde se especificaban los recursos utilizados en cada secuencia. Todo con el fin de generar los espacios para conocer la realidad del porqué del bajo rendimiento de los estudiantes y con ellos descubrir de qué forma los procesos multimodales les permiten mejorar la motivación en su proceso de construcción del conocimiento.

La evaluación del desarrollo de las secuencias didácticas fue continua y progresiva para verificar la respuesta de los estudiantes y el grado de motivación que generó el proceso multimodal en el ámbito académico.

Para el análisis se usó el proceso de codificación abierta, axial, y selectiva; que permitió la emergencia de categorías centrales, derivado del proceso de implementación de la secuencia y el análisis de la misma.

Derivado del proceso de codificación selectiva, surgieron cuatro categorías centrales. Los Recursos del Proceso, la Multimodalidad, las Construcciones Interpersonales y la Obtención de Aprendizajes.

Es importante resaltar, que se contó con el apoyo de la directora de grado, la psicóloga, la coordinadora académica, el profesor de matemáticas y Física, el presidente de salón (estudiante) que permitieron una mirada desde sus roles a la problemática detectada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta investigación se tuvieron presente las categorías iniciales, se trabajó a través de secuencias didácticas que arrojaron las siguientes categorías a través de la codificación abierta, axial y selectiva, que proyectaron información indispensable para dar cuenta de los propósitos de la investigación.

Recursos del proceso

Esta categoría surge como resultado de los hallazgos en el ambiente de aprendizaje desde el cual los estudiantes expresaron lo que es necesario para crear dicho ambiente. Ellos enuncian de forma sincera lo que les permite tener un espacio agradable en el colegio y qué es lo que permite que esto suceda *“Eh, lo que más me gusta del colegio es que siempre buscan la manera de buscar la calidad de educación”* E2. *“Emprendimiento y educación física porque nos ayuda a recrearnos y nos ayuda tanto a la salud física como a la mental y emprendimiento como decía mi compañero Jesús porque nos ayuda a crecer más en finanzas”* E3. Los estudiantes en su gran mayoría reconocen el colegio como bueno en la academia pero se les dificulta asumir con interés el desarrollo de las diferentes asignaturas y el cumplimiento de las normas.

Es necesario que haya algunas dimensiones para crear el ambiente de aprendizaje como lo son las herramientas de enseñanza, plan de estudio, enseñanza y aprendizaje, contextos educativos y práctica evaluativa. A la luz del objeto de investigación se logra leer que los estudiantes de grado noveno del Colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica cuentan con los medios que ofrece el colegio para asumir su proceso de formación con entereza y responsabilidad, ya que ellos mismos reconocen que el colegio a través de la planta docente y los procesos curriculares brindan la oportunidad de tener un muy buen ámbito educativo. Es necesario seguir creciendo y robusteciendo los procesos en el contexto educativo

del colegio para que los estudiantes no solo se motiven en la parte lúdica recreativa sino en toda la academia.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje se hace referencia a los espacios que proporcionan a los estudiantes elementos esenciales que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida (Rodríguez, 2014). Son esos escenarios donde existen y se desarrollan condiciones favorables para construir conocimiento. Es ese espacio donde los estudiantes desarrollan destrezas, competencias y valores que los impulsa en su proceso de aprendizaje. Es importante reconocer que el ambiente de aprendizaje no se limita a un espacio físico o condiciones materiales, al hablar de ambiente de aprendizaje se habla del espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente (Colombia, 2012). Algunos estudiantes tienen una apreciación positiva frente al proceso llevado en el colegio: *"Claro que sí porque son muy dinámicos, siempre buscan la manera de animarnos a hacer las actividades y todo eso"* E2. Es muy importante crear esos espacios de aprendizaje con estrategias donde el estudiante se anime a construir y fortalecer sus conocimientos.

También cabe anotar que los espacios pueden ser físicos o virtuales, lo importante es que estimulen eficazmente la capacidad de razonar y generar pensamientos de todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como el aprendizaje trae consigo el proceso dinámico, es reto para el maestro generar ese ambiente dentro de su clase, la cual debe ser motivacional, que genere trabajo en equipo – colaborativo que favorezca el develamiento de nuevos conocimientos. Es un llamado al maestro a generar espacios de reflexión a partir de la experiencia. El ambiente de aprendizaje está en constante cambio, el sujeto que aprende transforma el ambiente porque la educación cambia al sujeto, le permite ampliar su visión y perspectivas del mundo y de los temas específicos que aprende.

“En parte sí y en parte no, ya que los profesores sí son bien acogidos, a uno lo reciben bien y le dan la bienvenida, pero en algunas veces los compañeros pues no lo reciben bien por algo que no les gusta o la personalidad que uno tiene o el grupo en el que siempre han estado”. E6

Esta categoría proporciona un elemento indispensable para obtener un buen resultado en el fortalecimiento de los procesos educativos multimodales con miras a mejorar la motivación de los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica, ya que es con ella que se permitirá que el estudiante sea el protagonista en su proceso de aprendizaje orientado por un docente, es de anotar que estas estrategias sólo tendrán resultado si se cuenta con un ambiente de aprendizaje favorable que propicie la aprehensión del conocimiento.

MULTIMODALIDAD

La multimodalidad surge como una mediación necesaria y eficaz a la hora de motivar a los estudiantes en su proceso de construcción del conocimiento. Ellos son los expertos en describir las formas como sienten significativos los procesos educativos. Es así como se expresan con claridad y contundencia frente al uso de la multimodalidad en la escuela *“Yo creo que así están bien. El internet ha permitido que nosotros podamos aprender más cosas y nos ayuda para que podamos encontrar rápido temas que nos dan en el colegio”* (E1, 83). El buen manejo del internet es una motivación para fortalecer los valores, poner en práctica el discernimiento y tener la capacidad de elegir lo que es bueno, lo que ayuda al crecimiento personal, pero también su mal uso puede desencadenar en una distracción cuando no se asume con responsabilidad.

Después de la puesta en marcha de una de las secuencias didácticas los estudiantes expresaron: *“La web ha permitido que podamos aprender de una forma más divertida por ejemplo el ver los videos de “creo en mí” y “bonito” me ayudaron, me permitieron comprender que aunque haya obstáculos nunca debemos dejar de creer en nosotros y ver la vida de una*

forma bonita" E2. Otros expresaron: *"El observar los videos a través de los medios tecnológicos nos permite llegar a la conclusión de la siguiente frase: qué bonita es la vida cuando crees en ti"* E3. Otro de los grupos expresó: *Los medios tecnológicos si los sabemos usar nos ayudan a ser mejores personas por ejemplo con esos videos que nos mostraron sabemos que debemos creer en nosotros para ser felices y ver todo bonito"* E4. Los estudiantes frente a la proyección del videoclip de algunas canciones asumieron lo que transmitían e interpretaban el mensaje recibido. Al realizar el análisis del uso de los medios tecnológicos emergieron unas categorías necesarias en el proceso de la multimodalidad como lo son: mediación virtual, estrategias virtuales de enseñanza y aprendizaje, mediaciones híbridas, herramientas de tecnología, estrategias de aprendizaje y plataforma, que dentro del objeto de investigación asume un papel trascendental porque al utilizar los AVA en los diferentes ambientes de aprendizaje se evidencia la receptividad por parte de los estudiantes que valoran todos los procesos multimodales como herramientas necesarias en su proceso de formación y construcción del conocimiento. Esta categoría emergente es columna del objeto de investigación porque es precisamente a través de ella que se logrará dicho objetivo. Lo observado en los estudiantes a través de las técnicas es que proyectan información valiosa para comprender que para ellos es interesante el internet, pero se requiere formar y educar para su buen uso y para afianzar las virtudes que brindan los AVA. En algunos apartes los estudiantes muestran interés por indagar en la web sobre los temas en las diferentes asignaturas.

De igual forma, hubo información que demuestra cierto desagrado por lo virtual, por lo que su mal uso puede afectar la salud física y mental, y el proceso de aprendizaje, realidad que han vivido algunos de los estudiantes de noveno sobre todo en el momento cuando se vivió la Pandemia. Esto se deduce del resultado de las técnicas aplicadas.

El ambiente de enseñanza aprendizaje en la escuela no se ha quedado aislado del avance en tecnología y es que los que antes eran simples receptores del conocimiento y que hoy son protagonistas en su proceso de construcción de aprendizaje demandan una inclusión de las Tecnologías

de Información y Comunicación (TIC) en el aula y en los procesos que ahí se desarrollan. Esta demanda implica un reto para los docentes, utilizar los recursos tecnológicos como medios para generar nuevos procesos de construcción del conocimiento. La inclusión de las TIC debe estar mediada por procesos de transformación ya que la enseñanza debe apuntar a una utilidad práctica que ayude a enfrentar problemas en la comunidad, que el modelo de aprendizaje mediado por ellas, lo interactivo y lo multimodal genere soluciones participativas entre los estudiantes. *Pues claro porque lo volvería a un más interesante y más dinámico y también como que avanzaríamos como colegio y aumentando la calidad de la educación. Claro que sí" E 2.* Todos los elementos que componen los textos multimodales, como imágenes, audios, textos, sonidos, gestos, promueven y ayudan a que existan nuevas formas de comprensión y de esta forma alcanzar aprendizajes significativos. *"Considero importante y necesario hoy los medios virtuales porque permiten que podamos ver en tiempo real videos y reflexiones que nos motivan" E3.*

Levy recuerda que "se ha pasado de la construcción de saberes estables que constituían el segundo plano de la actividad, al aprendizaje permanente a la navegación continua en un conocimiento que, a partir de ahora, se destaca en el primer plano" (Levy, 1999). El aprendizaje se realiza en la virtualidad como en una navegación donde se puede explorar, profundizar de forma constante y obtener los mejores resultados si así se quiere.

Al utilizar los AVA en los diferentes ambientes de aprendizaje se evidencia la receptividad por parte de los estudiantes que valoran todos los procesos multimodales como herramientas necesarias en su proceso de formación y construcción del conocimiento. Esta categoría emergente es de vital importancia para la investigación porque facilita alcanzar los objetivos propuestos.

CONSTRUCCIONES INTERPERSONALES

Las construcciones interpersonales surgen como categoría al dialogar con los estudiantes sobre aquello que permite tener un resultado favorable

frente a cualquier proceso implementado en el colegio. Es importante observar que de ella se desprende el bienestar emocional, el trabajo colaborativo y la relación maestro-estudiante. Los estudiantes reconocen que el ser humano es un ser social y necesita del otro para poder desarrollarse como persona y más en el ámbito escolar. Como se muestra a continuación: *“Bueno profe, lo que más me gusta de venir al colegio es distraerme, aprender y compartir con mis amistades”* E1. La mayor motivación del estudiante es llegar al colegio para compartir con sus compañeros. *“La asignatura que más me gusta es Educación física, porque me dejan jugar fútbol”* E4. La práctica de los deportes en el colegio necesita la relación con otros para poder desarrollarlo, es más emocionante jugar en equipo.

“Es importante estar motivado en la vida porque... porque tenemos un objetivo que cumplir y puede que ese objetivo al principio no lo sepamos, pero si nos mantenemos firmes sabremos el deseo que tendremos que cumplir” E3. El bienestar emocional tiene un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento y esto tiene mucho que ver con la motivación que lleva a ser constantes para alcanzar la meta propuesta.

Evidentemente, no basta con ser capaz de aprender, es necesario que se den las instancias correspondientes para que el aprendizaje ocurra: acceso a los recursos de aprendizaje, metodología apropiada, ambiente de aula. Finalmente, junto con la capacidad y las oportunidades de aprendizaje, es necesario que el alumno quiera aprender (Parmentier, 1999). Esta es la parte más importante dentro del proceso y es en la que radica esta investigación. Es de gran importancia el hallazgo de que una fuente de motivación es la relación interpersonal porque “el otro que es par” motiva y ayuda en el proceso académico. “El trabajo colaborativo genera espacios de interacción y discusión crítica que hace de cada integrante, sujetos activos y participativos en el proceso de aprendizaje” (Ramírez, 2014).

Dentro del proceso de recolección de información a través del desarrollo de las secuencias didácticas los estudiantes expresaron que los medios virtuales y el uso de las TIC han permitido motivarlos en su proceso académico porque hacen que los ambientes de aprendizaje sean más

creativos y dinámicos y a ellos se les da la oportunidad de expresar sus ideas y mociones frente a lo que perciben o encuentran en los medios virtuales.

De igual forma se detecta a través de las técnicas aplicadas que los estudiantes de grado noveno presentan la necesidad del contacto personal y cercano que los lleva a motivarse en su misión de aprendizaje. La virtualidad es para ellos un medio para hacer más dinámicas las clases sin caer en el abuso de su uso en el horario académico. En cuanto a la educación multimodal se encuentran con expectativas ya que reconocen la fortaleza que tiene la educación híbrida pero que si no se sabe controlar y manejar puede resultar desmotivante y desalentadora.

OBTENCIÓN DE APRENDIZAJES

Después de realizar las secuencias didácticas y el análisis de las mismas surge la necesidad de profundizar en la obtención de aprendizajes que en definitiva es el objetivo de la escuela. En ella emergen unas dimensiones indispensables en el proceso como son: calidad de educación, proceso cognitivo, orientación al logro, práctica evaluativa y resultados académicos.

Los estudiantes de grado noveno del Colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica cuentan con los medios que ofrece el colegio para asumir su proceso de formación con integridad y compromiso, así lo reconocen y manifiestan y lo relacionan con la calidad de los procesos formativos que se les ofrecen. Sin embargo, al desarrollar las herramientas de la técnica aplicada se evidencia la necesidad de seguir fortificando los procesos en el contexto educativo del colegio para llegar a la obtención de aprendizajes significativos. Por su parte, la multimodalidad es la forma como el colegio en la actualidad está proveyendo a toda la comunidad el proceso de aprendizaje. Lo observado en los estudiantes, a través de las secuencias didácticas aplicadas, es que proyectan información valiosa para comprender que para ellos es interesante el internet, pero se requiere formar, educar, afianzar las virtudes que presentan los ambientes virtuales.

Finalmente, las diferentes categorías centrales dan luces muy valiosas para

depurar el objeto de investigación, y brinda seguridad en la ruta que se lleva y saber que la motivación es, como se planteó en el objeto de investigación, un dinamizador a considerar en el colegio Diocesano Juan Pablo II.

La motivación da sentido al proyecto de investigación. Esta es la columna vertebral del proyecto. El aplicar la técnica ayuda a evidenciar la necesidad de crear la motivación de los estudiantes en cuanto al uso adecuado de los AVA para que en vez de ser un motivo de distracción sea, por el contrario, de animación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Hacer una motivación frente a su uso académico, y que acojan la mediación híbrida como una oportunidad de tener una mejor preparación y formación académica e integral.

De igual forma se detecta a través de las técnicas aplicadas que los estudiantes de grado noveno presentan la necesidad del contacto personal y cercano que los lleva a motivarse en su misión de aprendizaje.

En el objeto de investigación el resultado que arroja la motivación es de vital importancia. Aunque no aparece explícitamente este ítem dentro de la matriz, es importante reconocer cómo los mismos estudiantes al realizar la técnica expresan que sienten que es significativo arrojar unos resultados académicos de alta calidad. Es necesaria una motivación para obtener excelentes resultados académicos lo que exige que haya un horizonte llamado orientación al logro. El saber la meta que se quiera alcanzar para poner el mejor empeño en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en base a la información recolectada y sin perder de vista el objeto de investigación es importante reconocer que las diferentes categorías emergentes también aportan de manera positiva para depurar el objeto de investigación, y brindan seguridad en la ruta que se lleva. Saber que la motivación puede ser un dinamizador en los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II como se ha desarrollado como objeto de investigación.

Uno de los antecedentes utilizados en esta investigación fue el realizado por Cruz Edgardo Becerra-González y Lucy María Reidl Martínez quienes buscaban identificar si la motivación de logro escolar, la autoeficacia académica y el estilo atribucional académico predicen el rendimiento

escolar en estudiantes de nivel medio superior de una institución educativa de la Ciudad de México. Como resultado se destaca que ninguna variable sociodemográfica explicó el criterio, pero las variables cognoscitivas-motivacionales sí lo hicieron. Los estudiantes atribuyeron su rendimiento a causas internas. Se concluye que es importante estudiar las variables que influyen el desempeño escolar, desarrollando modelos que integren variables académicas y cognitivo-motivacionales.

Este trabajo permite tener una visión sobre la motivación y cómo ésta influye en el rendimiento escolar, que aporta de forma significativa en la actual investigación como se ha comprobado con los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica.

A continuación, se toma en consideración un ensayo de la profesora Jakeline Duarte de la Universidad de Antioquia en el que hace una reflexión muy interesante sobre el problema de los ambientes de aprendizajes también llamados ambientes educativos. En el trabajo, la autora reconoce que la educación ha venido teniendo un proceso de transformación a lo largo de la historia al tener que abrir espacios a la socialización para la formación y el proceso de enseñanza aprendizaje. Hoy se le confiere a la pedagogía un sentido social “que rebasa los escenarios escolares (Duarte, 2003)”. La autora hace un acercamiento conceptual de tipo exploratorio a los ambientes de aprendizaje. En la realización hace una revisión de bibliografía y toma algunas experiencias en Colombia de instituciones, desde donde se hace una reflexión teórica del tema.

Ciertamente la vivencia en buenos ambientes de aprendizaje, desde la ética, la estética social, la lúdica, los ambientes virtuales son los que favorecerán hoy por hoy el empoderamiento para que los estudiantes sean protagonistas en su proceso de formación educativa. Todos los elementos antes mencionados son necesarios en el proceso de desarrollo del presente trabajo de investigación como motivación para los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II.

CONCLUSIONES

Al poner en práctica las diferentes secuencias didácticas y al realizar los análisis cuantitativos se evidenció que diecisiete de los diecinueve estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica, participaron en el desarrollo de las actividades asignadas. Esta realidad se corrobora en las respuestas dadas por los estudiantes en cada actividad y en el comportamiento posterior de cada uno en el aula de clases. Dentro del proceso multimodal fue necesario mantener la dinámica de que los estudiantes reconocieran que ellos son los protagonistas en su proceso de aprendizaje y enseñarles que ellos son quienes tienen en sus manos las capacidades de acoger los conocimientos y realizar su propio proceso de formación.

El trabajo desarrollado fue muy interesante porque primero se caracterizó la forma en que se realizaban los procesos educativos multimodales en el colegio Diocesano Juan Pablo II, seguidamente se indagó sobre dichos procesos y cómo ellos permiten la motivación de los estudiantes. Desde el área de ética se implementó la propuesta de los procesos educativos multimodales dirigidos a la consecución de la motivación de los estudiantes de grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de Planeta Rica.

Los procesos multimodales que hacen referencia a la mediación virtual, a todas las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las herramientas de tecnología y la mediación híbrida con todo lo que abarca, sí ayudaron a la motivación de los estudiantes de grado noveno porque a lo largo de las secuencias didácticas los jóvenes dieron respuestas coherentes frente a los objetivos asignados y con sus respuestas descubrieron las capacidades que poseen. A través de las imágenes, del texto, de todas las herramientas que proporciona la virtualidad, la oralidad y la escrituralidad; de la experiencia y de lo más racional; de las dinámicas de grupo y de la reflexión personal, los estudiantes fueron devengando capacidades que les permitieron cumplir los objetivos propuestos y que los fueron motivando en el ambiente

educativo en el que se desenvuelven porque la misma multimodalidad les permitió crear un bienestar emocional que proporcionó a los estudiantes un ambiente más agradable que les ayudó a descubrir sus propias estrategias de aprendizaje desde el trabajo colaborativo en la construcción interpersonal, no solo entre pares sino entre estudiante – maestro. Dentro de las actividades desarrolladas se evidenció la importancia de los recursos utilizados en los procesos de enseñanza – aprendizaje porque fueron las herramientas utilizadas para la enseñanza en la práctica educativa y en los contextos para alcanzar el aprendizaje. La obtención de aprendizajes y la construcción del conocimiento es lo que en definitiva permitirá alcanzar un buen resultado académico que hará que el estudiante se sienta satisfecho del deber cumplido al desarrollar un proceso cognitivo satisfactorio y que es constatado en la práctica evaluativa.

Algunos se pudiesen preguntar ¿Valió la pena el tiempo asignado para esta investigación? Y sin temor a responder, se declara que sí porque se logró comprobar cómo la implementación de los procesos multimodales motivan a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.



REFERENCIAS

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Editorial Popular.
- Becerra-González, C. y. (Septiembre de 2015). *Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3), 79-93.: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 79-93. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos. *REICE*, 61.
- Charles, F. (Marzo de 2008). CISCO. Obtenido de CISCO: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf
- Colombia, a. (2012). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. Vol. 3. *Secretaría de Educación de Bogotá*.
- DANE. (30 de Agosto de 2019). *Censo nacional de población y vivienda*. Obtenido de Censo nacional de población y vivienda: <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#!/>

- De Corte, E. (1995). *Aprender Activamente. Ambientes Educativos Dinámicos*. Montevideo, Universidad Católica de Uruguay.
- Díaz, B. A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 1-15.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual [Learning environments: A conceptual approach]. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Espipoza, L., & Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Frankl, V. (2001). El hombre en busca de sentido Viktor Frank. En F. Victor, *Sentido de la vida*. España: Herder.
- García, J. G. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*.
- Granero Gallegos, A., & Gómez López, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *INFAD*.
- Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. . En D. M. Haquin, *La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula*. (págs. 3-14). Valparaíso: Diálogos educativos.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, M. P. (6 de Agosto de 2020). *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para la promoción de la*. Obtenido de Las Tecnologías de la Infor-

- mación y las Comunicaciones para la promoción de la educación en Colombia: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7972856>
- Kaltenbacher, M. (2016). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*.
- Latorre, A. (2004). *La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leroi-Gourham, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- López, E., & Pérez, N. y. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. Obtenido de *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Lozano, F., García, E., & Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 344-347.
- Martín Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ediciones G. Gili S.A. de C.V.
- Martin-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, en NOMADAS. *Comunicación y educación: una relación estratégica 5*.
- Matías, F., Ron, M., & Olivo, D. (2021). Los docentes y la recursividad en la educación multimodal. *Revista Científica UISRAEL*.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson educación.

- Paredes Daza, J. y. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.
- Parmentier, P. (1999). *Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve*. Obtenido de Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve: <www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/volonte.pdf>.
- Pierre, L. (1999). Levy Pierre. En L. Pierre, *Levy Pierre* (pág. 33). Buenos Aires: Paidós.
- Ramírez, E. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista de antropología y sociología*.
- Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Revistas Científicas*. Obtenido de <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Santamaría, D. (Agosto de 2015). Multimodalidad y discurso educativo. *Revista Electrónica Educare*.
- Sauvé, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. En L. SAUVE, *Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Santafé de Bogotá.: Serie Documentos Especiales MEN.
- Tonon, G. (2009). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo, Libros.
- Villalobos, E. (2015). Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental. *Revista de Investigación*, 39(85), 115-137.
- Weinberg, R. &. (2007). Foundations of sport and exercise psychology. *Champaign, IL: HumanKinetics*.





BIBIANA YANETH VALENCIA

Especialista en pedagogía y didáctica.

Docente de aula en la Institución educativa Piedras Blancas del municipio de Guarne.



ANDRÉS FELIPE TORO

Especialista en pedagogía y didáctica.

Docente de aula en el Colegio Benedictino de Santa María del municipio de Envigado.



GABRIEL JAIME QUIROZ

Especialista en Educación Cultura y Política.

Directivo docente rector en la Institución Educativa San Andrés del municipio San Andrés de Cuerquia.

Correo: gabrieljaimequirozpuerta@gmail.com



EL CURRÍCULO EN LA ESCUELA: UNA PROPUESTA DE APROXIMACIÓN AL EJERCICIO DE LA TRANSVERSALIZACIÓN

THE CURRICULUM IN THE SCHOOL: A PROPOSAL FOR
APPROACHING THE EXERCISE OF TRANSVERSALIZATION.

BIBIANA YANETH VALENCIA¹⁴
ANDRÉS FELIPE TORO¹⁵
GABRIEL JAIME QUIROZ¹⁶

RESUMEN

El presente artículo se origina desde un ejercicio de transversalización de las áreas, el cual tiene lugar en la Institución Educativa Piedras Blancas del municipio de Guarne y se establece bajo las consideraciones de la Ley 115 de 1994, especialmente en su artículo 14, el cual establece los proyectos pedagógicos transversales como herramientas estratégicas y de naturaleza vinculante para el desarrollo de procesos de articulación de aquellos saberes

¹⁴Especialista en pedagogía y didáctica. Docente de Aula en la Institución educativa Piedras Blancas del municipio de Guarne.

¹⁵Especialista en pedagogía y didáctica. Docente de aula en el Colegio Benedictino de Santa María del municipio de Envidado.

¹⁶Especialista en Educación Cultura y Política. Directivo docente rector en la Institución Educativa San Andrés del municipio San Andrés de Cuerquia. gabrieljaimequirozpuerta@gmail.com.

que gravitan en el entorno institucional y de esta manera arribar en un escenario de construcción de conocimiento más pertinente, coherente, "contextualizado y ecologizado" (Magendzo, 1998). En el proceso de construcción del mismo, se parte de una lectura interpretativa de los aportes esgrimidos por el chileno Abraham Magendzo y el español Gimeno Sacristán en cuanto a la categoría de currículo y sus posibilidades de integración de contenidos para la dinamización de pensamiento sistémico y el reconocimiento de las propias realidades; y se avanza hacia la formulación de un escenario aplicativo de dichas conceptualizaciones. Además, se encuentra asiento teórico, de la misma manera, en las construcciones de Elida Giraldo Gil y los documentos orientadores que emanan de la gaceta ministerial y que orientan lo educativo a la luz de las hermenéuticas contextuales. Como último elemento, se establecen algunas consideraciones semánticas acerca de los escenarios de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como conceptos concomitantes al momento de comprender la transversalidad.

PALABRAS CLAVE:

Transversalidad, Proyectos pedagógicos transversales, Interdisciplinariedad, Transdisciplinariedad, Lectura de contexto, Currículo.

ABSTRACT

This article originates from an exercise of transversalization of the areas, which takes place in

the Institución Educativa Rural Piedras Blancas of the municipality of Guarne and is established under the considerations of Law 115 of 1994, especially in the article 14, which establishes the mandatory projects as strategic tools and of binding nature for the development of articulation processes of those knowledge that gravitate in the institutional environment and in this way arrive at a scenario of construction of more relevant, coherent, "contextualized and ecologized knowledge" (A. Magendzo. 1998). In the process of construction it, this propose begin from an interpretative reading of the contributions made by the Chilean Abraham Magendzo and the Spanish Gimeno Sacristán about the curriculum category and its possibilities of integration of contents for the dynamization of systemic thinking, and the recognition of their own realities; and it moves towards the formulation of an applicable scenario of such conceptualizations. In addition, a theoretical basis is found in the same way, in the constructions of Elida Giraldo Gil and the guiding documents that emanate from the ministerial gazette and that guide education in the light of contextual hermeneutics. As a last element, some semantic considerations are established about the scenarios of interdisciplinarity and transdisciplinarity as concomitant concepts at the moment of understanding transversality.

KEY WORDS:

Transversality, Transversal pedagogical projects, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, Context reading Curriculum.

INTRODUCCIÓN

La práctica educativa se caracteriza por la diversidad de interacciones que, de una u otra manera, hacen de esta una dinámica compleja y rica en posibilidades. Sin embargo, las acciones que se desarrollan alrededor de ella han estado desprovistas de elementos como la articulación de los saberes donde se sugiera reflexionar en torno la formación y el desarrollo integral del individuo.

Considerando el aula de clases y en general el ámbito educativo como un microcosmos de relaciones sociales tejidas en un contexto específico donde cada sujeto involucrado hace parte de este, junto con unos saberes y conocimientos que allí gravitan, lo cual invita a cuestionar las prácticas educativas, partiendo de una claridad: cada acción que realizamos conlleva un sinnúmero de implicaciones, en nosotros mismos, en el otro, en el contexto y la sociedad.

Obedeciendo a los diferentes llamados, normativas y directrices en torno a la significación y construcción de una práctica educativa coherente, que, desde la idea del pensamiento sistémico, posibilite la investigación, conlleva a beneficios institucionales; es así como se derivan algunas categorías teóricas y conceptuales que posibilitan la estructuración del presente emprendimiento académico. De esta forma, encuentra asiento la concepción de transversalización e integración de los saberes y en la cual se apoya el presente trabajo, que requiere de permanentes revisiones y adaptaciones priorizando las necesidades en los diversos contextos con el ánimo de privilegiar acciones formativas, donde el enseñar y el aprender se consagren desde el reconocimiento de referentes locales y en tanto se pueda optar por prácticas educativas transformadoras.

El ejercicio busca evidenciar los resultados de la investigación y de qué forma impacta a la comunidad educativa, puesto que implementar prácticas formativas y de aula enmarcadas en un diseño más pertinente conlleva necesariamente a la movilización de cambios y ajuste a nivel curricular desde lo operativo y reglamentario a modo de influir positivamente, ya

que sistemáticamente y no solo en la institución educativa en la cual se ancla la investigación, sino en otras a nivel local por parte de los colectivos docentes, se viene considerando la adopción e implementación de alternativas educativas contextualizadas a la luz de lo que serían las disposiciones normativas.

En este orden de ideas y con el sustento de los conceptos de transversalización e integración de áreas como insumos para una experiencia educativa significativa y que en tanto pueden servir de sustento para este abordaje reflexivo, se propone como finalidad una indagación teórica, narrativa y conceptual que permita la comprensión cohesionada de lo que sería la transversalización del currículo en el escenario en el que tiene lugar dicho ejercicio, pero a la vez se busca la generación de ideas que favorezcan una actividad formativa consciente de las diferentes realidades y respetuosa de las particularidades que constituyen el tejido contextual; para lo cual se pone en práctica una metodología narrativa que cuestione permanentemente y que se nutra de las diversas interacciones entre actores educativos presentes en el territorio.

Para llevar a cabo el ejercicio investigativo, se requiere de un rastreo bibliográfico en plataformas, repositorios y bases de datos científicas, considerando las categorías principales que son transversalidad, integración, currículo y contexto. Atendiendo específicamente y en concatenación de lo obligado en el artículo 14 de la Ley General de Educación, en lo ya dispuesto por la Unesco en condiciones de formación gregaria y de vocación a la generación de pensamientos sistémicos, en el decreto conjunto del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Medio Ambiente, decreto 1743 de 1994, y gran parte de su articulado en la misma Constitución Política de Colombia en varios de sus postulados, especialmente en el artículo 41, el cual se expresa en condiciones de interdisciplinariedad y fomento de valores cívicos, en lo establecido por la Ley 1029 de 2006

Al respecto de Abraham Magendzo (2003) y Elida Giraldo Gil (2012), entre otros autores, ya se planteaba la transversalización y el desarrollo

curricular como acciones que debían ser pensadas y abordadas bajo una idea conjunta, esto es pensar la práctica pedagógica y educativa como un elemento vinculante entre lo ya enunciado con relación a las normativas, específicamente todo lo relacionado con la formulación y ejecución de los proyectos escolares obligatorios, las planeaciones de aula y aquellos referentes nacionales que sugieren una dinámica más pertinente y de naturaleza integradora.

En torno a la integración y la generación de puntos nodales para la formulación de diseños y planificaciones curriculares de manera estructural, se considera la iniciativa adelantada por Karen Vega, que busca la concatenación de las realidades escolares y las dinámicas de aula con todas aquellas posibilidades, necesidades, problemáticas y oportunidades que constituyen la red comunitaria, dejando en evidencia una clara tendencia a la generación de puentes y ejes transversales que faciliten la enseñanza en términos de pensamiento global, pero partiendo de una lectura contextual consciente y reflexiva.

En la medida en que la transversalización se ha reducido a un activismo que pretende tocar varios ejes temáticos de áreas y proyectos en sí, no se logra de verdad una cohesión y significancia de lo que es pensar problemas a resolver desde diferentes lugares de reflexión, estableciendo los elementos teóricos y metodológicos susceptibles de un proceso de transversalización de áreas y proyectos dentro del contexto colombiano y de la Institución Educativa Rural Piedras Blancas del municipio de Guarne, Antioquia, como la comunidad priorizada en la cual gravitan los objetivos propuestos en este ejercicio.

Lo curricular tiene como propósito dar algunos aportes a la comunidad académica que a la postre es el lugar desde donde se nutre y hacia el cual se perfila. Además, busca la orientación de prácticas institucionales dispuestas a la integración de áreas, la búsqueda de núcleos que permitan la transversalización como dinámica permanente y real desde el aula, y la indagación por rutas que posibiliten tales fines y que en tanto privilegien la construcción de conocimiento contextualizado, pertinente y significativo;

lo cual debe surgir desde el planteamiento de prácticas de auténtica integración del saber, significativas y cohesionadas con las realidades que gravitan alrededor de la escuela.

METODOLOGÍA

El ejercicio investigativo en el campo de la educación encuentra elementos pertinentes y que le sirven de apoyo epistemológico desde el enfoque cualitativo de investigación; el cual, partiendo de su naturaleza, concepción y componente teleológico, genera las condiciones de posibilidad para el avance en las construcciones conceptuales y científicas que, a partir del reconocimiento y las lecturas de cada realidad en la cual se insertan dichas acciones académicas, puedan avanzar hacia la estructuración de un sustento teórico que permita la generación de un conocimiento específico.

Los actores de este proceso investigativo se seleccionan a partir de los diferentes roles al interior de la institución educativa y en el marco de su comunidad. Es por lo anterior que para la intencionalidad de esta investigación se focalizó la población educativa que hace parte tanto del consejo académico por parte de los docentes y del consejo de estudiantes por parte de los educandos, en especial los grados menores que ya cuenten con un procesos de lectura y escritura ocasionalmente necesarios en la construcción textual, y de esta manera se podrá contar con una población impactada que, en calidad de actores activos del proceso de investigación, formule y genere un pensamiento más concreto y ajustado a las realidades locales.

Es en tanto que desde la implementación de diferentes técnicas para el recaudo de información que permitiera realizar un diagnóstico de la Institución Educativa Piedras Blancas en el marco de sus dinámicas tanto pedagógicas como metodológicas y de formación a la luz de la ruralidad, se plantean las lecturas y hermenéuticas locales como dispositivos claves para la obtención de datos relevantes a la hora de comprender las interacciones y acciones que tienen lugar en dicho escenario.

La entrevista semiestructurada como instrumento que permite el diálogo con los participantes y construir un campo amplio en suerte de diagnóstico y comprensión global del estado actual, o de diferentes elementos que componen la realidad actual de la comunidad educativa, contribuye a generar las pautas para el diseño de nuevos objetivos y la corroboración de los actuales. Los grupos focales llevan configurar espacios de circulación del conocimiento, al favorecer la adquisición de visiones en torno a un tema específico, el cual entra en concurso para la estructuración de una idea amplia del panorama en dirección del objeto de investigación. Junto con la revisión de los diferentes documentos y referentes del orden institucional, local y regional, fueron los instrumentos precisos para la formulación de un estado del arte en cuanto a las diferentes actuaciones de lo institucional para el caso de Piedras Blancas, y de esta manera para la comprensión de sus particularidades.

Desde la Ley 115 de febrero de 1994, Ley General de Educación, específicamente desde su artículo 77, se establece la concepción de la autonomía como el espacio de oportunidad para la creación de prácticas educativas más pertinentes, coherentes e incluso pertenecientes a los diversos entornos escolares, lo cual se traduce en la generación de saberes más próximos a las realidades que se suscriben al interior de los establecimientos de educación. Es por lo anterior que desde cada entidad educativa se teje un sinnúmero de dinámicas propias de lo contextual, donde la observación, el análisis y la reflexión deben ser el suelo para la realización de lecturas que privilegien lo hermenéutico en aras de las condiciones particulares y se postulen transformaciones necesarias para la activación de los avances culturales y sociales, lo que significa que es un elemento manifiesto al interior del esquema de investigación crítico-hermenéutico de corte etnográfico.

Dado lo anterior y luego de tener algunas claridades con relación a la actualidad y la cotidianidad tanto de la Institución Educativa Piedras Blancas como del espacio comunitario que la circunda, se construye una propuesta de investigación que se enfoca en la indagación de espacios pedagógicos

que conlleven y aboguen por la transversalidad como dinámica que, dada desde lo normativo y establecida en los documentos que se engranan como referentes tanto de acción como de calidad al proceso formativo, permitan la generación de un escenario contextualizado en lo educativo y respetuoso tanto de lo disciplinar como de todas aquellas dinámicas que deben ser tenidas en cuenta al momento de pensar y detonar las prácticas educativas.

Es en esta medida que se toman los elementos esenciales del enfoque cualitativo para entablar un diálogo con los participantes y actores del ejercicio de investigación y de esta manera avanzar hacia las comprensiones de las realidades e interacciones en diferentes órdenes para el caso de la institución educativa en mención. Conexo con esto, se indaga por los aportes del paradigma hermenéutico, el cual, partiendo de la identificación de los elementos endémicos del entorno en el cual se inscribe el establecimiento educativo, avanza hacia comprensiones locales y que en la misma medida se enmarquen en escenarios regionales y nacionales en aspectos de planeación y estructuración de las rutinas de enseñanza, aprendizaje y a la luz de lo normativo para la acción evaluativa.

Para la recolección de información que aporte claridades al respecto del entorno y en esta medida constituya un escenario de reconocimiento de las particularidades comunitarias e institucionales, no solo sería perentorio el uso de dichas técnicas de la investigación y recaudo de información en el marco cualitativo, sino también abogar por la inserción de herramientas e instrumentos metodológicos que privilegien la codificación y procesamiento de la información permitiendo la obtención de datos importantes en el escenario de comprensiones, lecturas y rutas hermenéuticas en cuanto al esclarecimiento de todos los móviles de las acciones pedagógicas, formativas, evaluativas, culturales y sociales que se generan desde la institución educativa. Es así como se podría hablar de una propuesta de investigación que se visibilice como ejercicio flexible, factible, mensurable y aplicable a diferentes contextos educativos, eso sí, tomando como punto de partida el análisis de cada territorio y desde esa lógica establecer un diagnóstico que brinde respuestas a las dinámicas propias de cada espacio en el cual tendría aplicación.

El diario de campo, entre otros instrumentos para la reducción de los datos y la información, sirve de andamiaje para la aproximación a todos los elementos del contexto y la localidad que nos puedan dar aportes para la implementación de prácticas educativas institucionales a la luz de lo que desde lo teórico, normativo y metodológico se plantea para el escenario de la educación en Colombia.

RESULTADOS

Partiendo de la formulación de unos objetivos específicos desde el ejercicio de estructuración de la presente propuesta en clave de investigación, se puede resaltar el interés de establecer toda una estrategia pedagógica y curricular en el entorno escolar, que privilegie la transversalización y que en la misma medida indague por los elementos pertinentes para la generación de prácticas más significativas y con orientación a lo dialógico, además de favorecer la construcción del pensamiento sistémico en los actores que conforman el acto educativo.

Es mediante este ejercicio de construcción teórica y revisión normativa alrededor del campo semántico de la educación que podrían surgir algunas claridades acerca de la transversalidad como concepción dinámica y además, se podría avanzar en diferentes construcciones del orden conceptual y epistemológico en clave de didácticas, las cuales posibilitan la emergencia de un marco referencial de naturaleza general a propósito de dichos escenarios, y de la misma manera permite la aproximación hacia un ejercicio práctico de resignificación curricular y de reestructuración documental al interior de la Institución Educativa Piedras Blancas del municipio de Guarne.

Es en esta medida que se puede comprender lo curricular a través del lente de los docentes de la institución educativa como el espacio limitado y taxativo de organización y esquematización disciplinar, donde la consolidación de los diversos contenidos, temáticas, estándares y lineamientos del orden ministerial se conciben como el asiento casi unívoco

para la estructuración de la cotidianidad al interior del aula, soslayando de igual forma las orientaciones dadas por el mismo ente acerca de la necesidad de contextualización y adaptación curricular.

Es así como se inicia una acción hermenéutica acerca de las dinámicas que se tejen en los diferentes espacios institucionales, especialmente en aquellos que responden por la formulación de los contenidos que conlleven a la generación de los aprendizajes, ante lo cual es posible evidenciar cómo los referentes nacionales en el marco de los documentos orientadores se dibujan como una lógica de guía totalmente inmutable, donde la parcelación disciplinar es recurrente y soslaya de esta manera la importante dinámica de construcción de conocimiento bajo un enfoque dialógico, con tendencia a lo sistémico y que obedezca a las directivas y corpus legales que abogan por la oportunidad de espacios colectivos, no solo desde la interacción humana sino también desde la construcción epistémica, esto es donde se establecen las condiciones de posibilidad para la integración de los discursos y resultados de los ejes transversales que favorezcan el diálogo de saberes y apunten a la estructuración del conocimiento contextualizado, pertinente y de cara a las exigencias que plantea lo interdisciplinario.

La educación como campo¹⁷, no solo de indagaciones didácticas para el arribo a lo formativo, sino de confrontaciones conceptuales, teóricas y metodológicas, debe llevar al docente a cuestionarse por la incorporación de nociones más amplias acerca del ya citado discurso educativo, lo cual le propicie una práctica más acertada y de estrecha coherencia, tanto con el momento histórico en cual se encuentra inserta la escuela actual como con las exigencias que le plantean los entornos físicos, sociales, culturales y políticos.

¹⁷La concepción de campo en los proyectos epistemológicos de Pierre Bourdieu y Kurt Lewin desempeña un rol importante y ocupa un espacio significativo al interior de sus construcciones, es así como desde Lewin se entiende la noción de campo como una transferencia desde el área de la física y la matemática y por el contrario Bourdieu (2002) se inspira más en el uso de dichas entidades como metáfora espacial, donde de manera concomitante entran en relación con otras construcciones epistémicas del orden específico, como la de hábitus y sus relaciones materiales.

Kant (1803) establecía la acción educativa como el escenario de oportunidad mediante el cual el ser humano podía transitar de un estado de “minoría de edad”¹⁸, en el aspecto emocional y de raciocinio o también denominado por el mismo autor como estado de barbarie, hacia un estado de plenitud o de humanización, es en tanto que desde el ejercicio de referenciación teórica, y de aplicación de técnicas y herramientas metodológicas, se pudo comprender la relación casi subordinada que se establece entre el trazado y diseño curricular al interior de la gran mayoría de las instituciones de la región con relación a la matrices de referencia que para la educación básica y media se viene estableciendo, ante lo cual sería imperante la activación de una cruzada formativa que permita la comprensión de dichas matrices y en la misma medida se opte por la implementación de un espacio práctico que clarifique las formas de interpretación e implementación de estos esquemas y se brinde sentido a dichas fuentes de rigor conceptual y metodológica arribando en la reconstrucción de las prácticas educativas y el desmonte de las acciones formativas subsumidas en la ritualización del saber empaquetado.

Para finalizar y como otro resultado importante en el marco de la propuesta de investigación, se tiene la necesidad de privilegiar la trazabilidad de espacios educativos desde lo institucional, que favorezcan el ejercicio académico bajo la lupa de lo transversal y de esta manera avanzar en la generación de pensamientos más cohesionados con las realidades que emergen de cada contexto educativo y en tanto se podría hacer referencia de una coherencia de lo institucional con las condiciones de realidad que se establecen desde la cotidianidad. Para llegar a tales interpretaciones es necesaria la implementación de todas las técnicas que se establecen en varios apartes del ejercicio de investigación, especialmente en el componente metodológico; pero en la misma medida y mediante la aplicación de la propuesta en diferentes escenarios de lo educativo, podría darse la emergencia

¹⁸Partiendo de la gran influencia Rousseauiana, se podría pensar la mayoría de edad como el tránsito entre una idea pueril y poco madura, donde la crítica aún no ha detonado sus resultados finales y la noción de ilustración y plenitud propia de la condición de humanidad.

de otras técnicas materializadas en instrumentos que respondan con mayor rigor a las particularidades del espacio en el cual se interviene.

DISCUSIÓN

Definir lo educativo debe llevar en primera instancia al análisis de diferentes concepciones que, a partir de este campo, han estado inmersas; es así como surge el interés por reflexionar acerca de lo que sería la transversalidad, su campo conceptual, su red de relaciones con otros espacios epistémicos, el impacto en cuanto a su introducción en estructuras curriculares y todas aquellas tensiones que a partir de esta podrían surgir.

Es así como desde el interés por comprender dichas relaciones, se activa en el marco de una propuesta de investigación, la inclusión de nociones y claridades en torno a la transversalidad en el escenario de lo curricular, y es según esta lógica como emerge la preocupación de ahondar en dichas claridades y estructurar una hermenéutica que dé cuenta de la amplitud de contenidos y elementos que vienen gravitando alrededor de este campo conceptual; por lo cual se llega a una primera conclusión y es aquella que sugiere una comprensión de lo que, en términos conceptuales, pragmáticos y contextuales, alude al escenario del currículo.

Las construcciones a propósito de lo curricular se pueden entender en el marco de aquellas definiciones que desde Abraham Magendzo (2003) se establecen e intentan conceptualizar en relación con lo social; es además importante aclarar que para arribar a una comprensión de lo que sugiere la transversalidad, es necesario explorar los campos y concepciones de lo curricular.

En este sentido, se debe tener claridad de lo que proponen las realizaciones epistemológicas en torno al currículo, pues para entender la transversalidad es necesario comprender lo que este concepto establece y todas aquellas relaciones que a su alrededor se esgrimen. Lo social, lo cultural y lo ambiental se constituyen en el marco de lo curricular como componentes importantes que deben ser reflexionados al momento de pensar lo educativo y, específicamente, lo educativo en la línea del currículo

y este a su vez en el marco de la construcción y planeación transversal, lo que en palabras de Abraham Magendzo (2003), se establece como el insumo básico en la relación que emerge entre el currículo y la transversalidad, o volviendo a Magendzo (2003) “los temas transversales” (p.4).

Lo inmediatamente anterior nos lleva a pensar y revisar la relación entre la sociedad y el currículo, y de igual manera a profundizar en tensiones y conceptos, tales como educación y poder, además del concepto de Estado en términos de lo educativo. Es aquí donde se deben tener claridades fundantes que diáfananamente develen la articulación entre los planteamientos del actual ejercicio teórico, pero a su vez interpelen por la realización de lecturas que lleven a comprender los diferentes contextos en los cuales tiene lugar el constructo pedagógico y la acción formativa bajo el marco de la educación oficial y su incidencia con las dinámicas cotidianas de todos aquellos sujetos que la constituyen.

Además, sería este el punto de partida para revisar las implicaciones tangibles que podrían tener lugar en las diferentes estructuraciones que, desde lo educativo, se presentan en relación con todos aquellos referentes nacionales y, ¿por qué no?, transnacionales que en la normativa ya vienen dados y se presentan con el ánimo de ser aplicados bajo el indicativo de la recontextualización.

Es imperativo entender que hacer currículo es volver acción formativa las intenciones del PEI (Proyecto Educativo Institucional) o de la propuesta educativa institucional, es evidenciar el esquema socializador, formativo y cultural que tiene la institución educativa, es trascender en lo disciplinar, es impactar la pluridimensionalidad humana y promover su desarrollo integral.

Los cambios se consideran acciones ineludibles e intencionadas que buscan fortalecer procesos educativos sin desconocer el protagonismo de los educandos en este clima organizacional desde la cotidianidad del ambiente áulico que incluye actitudes y valores que, según Magendzo (1998), son la intención de los objetivos transversales, en los ámbitos intelectual, ético, social y personal, el artículo intenta ligar las diferentes modalidades de aproximarse a los Objetivos Transversales (contenidos, habilidades o

temas). De ahí que la formación integral sea para la escuela un proceso a través del cual los individuos logran configurar una perspectiva amplia de la realidad, adquirir criterios para juzgar su propio criterio, así como el orden social y político que los mediatiza en cuanto seres sociales. La escuela es responsable de una formación integral en la premisa de entregar al mundo un sujeto capaz de enfrentar y asumir los cambios sociales, pues en palabras de Abraham Magendzo (1998), "la adquisición de conocimientos tiene como propósito desarrollar al hombre/mujer culto, para de esta forma, asegurar la formación de un sujeto pleno y democrático capaz de participar ciudadana y moralmente en la sociedad" (p.198), como el objetivo general que propone el currículo y que se manifiesta implícito en cada acto educativo de forma pragmática, lo afirma Magendzo (1998): "el estudiante crece como persona individual y social en la medida que se apropie y le proporcione significado al contenido disciplinario" (p. 198). Por consiguiente, se reconoce un currículo transversal en la medida que esté orientado al aprendizaje de los saberes tanto científicos como culturales en igual nivel de importancia, de forma que se dé un cruce, se penetre de lado a lado, logrando la mutua comprensión y enfoque de lo verdaderamente relevante: la integridad en el desarrollo humano y la convivencia en sociedad.

En la institución educativa se pueden encontrar estudiantes que tienen concepciones claras sobre lo que significa el contexto, qué lo compone y el alcance que tiene: "Entiendo que es una cantidad de circunstancias que forman un lugar, o por ejemplo es como donde uno vive, estudia y trabaja con la familia. Por decir algo, mi contexto es la vereda piedras blancas y el municipio Guarne." (Entrevista Estudiante (EE) 2, 2020)¹⁹. Dejando ver que los educandos pueden ser conscientes de que la educación no se reduce solo a recibir una clase, que la acción del docente no se puede limitar a dar un tema y pedirles que cumplan con unos mínimos. El educando pide y siente la necesidad de que el docente vaya más allá, que lo escuche, que tenga

¹⁹Codificación para Identificar las entrevistas y diferenciar los estudiantes y docentes sin emplear sus nombres propios.

en cuenta su sentir, sus opiniones y que asuma todo esto al momento de construir su plan educativo. "Sí, profe, pienso que sería importante que los profes piensen un poquito como en lo que los estudiantes queremos hacer y experimentar y así el ambiente en un aula sería diferente y muy chévere, con las clases que a uno le guste y los profes como bien dinámicos y es muy importante que piensen así" (EE2, 2020).

La institución cuenta en su colectivo con docentes que consideran la importancia de las familias y el papel que juegan en el proceso educativo de los estudiantes. Las emociones, particularidades, vivencias y los diferentes procesos que afrontan, inciden directamente en el proceso educativo de los niños, jóvenes y adolescentes. Es fundamental reconocer que existen diferentes realidades y que también vienen a ser parte del proceso educativo. La familia demarca importancia ya que desde el momento del nacimiento se inicia un proceso de enseñanza-aprendizaje:

usted le enseña o estamos enseñando en un contexto, en un ámbito que estamos involucrando las realidades de cada familia y pues como tal para ellos obviamente va a ser muy significativo porque se siente totalmente identificado e importante que tengas papel de un lugar no solamente dentro de un contexto, sino que las familias encuentran que tiene lugar en la escuela y muchas veces las familias no han entendido eso. (ED2, 2020)

Es entonces como la transdisciplinariedad permite una integración de saberes, donde el académico no es el único saber válido. Las tradiciones y saberes ancestrales hacen parte del diario vivir de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Guarne es un municipio en el cual se celebra muchas fiestas, eventos culturales o religiosos, como son: las fiestas de la cabuya, las fiestas agropecuarias, la semana santa y la celebración de días de santos, la semana del libro que desde la casa cultural o la alcaldía pues se encarga como de estas actividades y también la semana de la juventud, lo que es el

arte y la cultura, porque Guarne se caracteriza pues como por ser un municipio muy alegre y emprendedor. (EE1, 2020).

Es importante que el docente conozca las características de la comunidad llegando a formar un vínculo social, que comparta y entienda la realidad en la que viven y donde se encuentra inmerso como el contexto donde va a ejercer sus funciones.

Surge la necesidad de eliminar las resistencias, diferencias y antagonías entre los múltiples saberes, esto permitirá una mayor integración del conocimiento, como afirma uno de los docentes:

bueno dentro de las actividades transversales lo que hemos procurado hacer es que tengan intervención en el mundo real, por ejemplo, unas de las cosas con que más enorgullecemos el equipo de básica primaria es la gran acogida y el gran éxito que nosotros tuvimos con el concurso virtual de silleta nosotros, no creíamos que una cosa de esas iba a tener tanto amor como tanta acogida y ver que las familias tenían un sentido, primero porque son familias que vienen desde el cultivo de flor, es por ejemplo están con cercanía a Santa Elena, gran parte de las familias se desempeñan a la flor y cultivos y a la siembra entonces claro sintieron como suyo el proceso. (ED2, 2020)

Se convierte así la transdisciplinariedad en una herramienta que permite la aparición y la complementariedad de nuevos conocimientos, permitiendo una comunión entre los saberes académicos, con los saberes ancestrales, culturales y sociales.

Desde una mirada transdisciplinaria, desde el punto de vista pedagógico, se entiende como un giro global al interior de la configuración del saber y el conocer, ya que no es el saber académico institucionalizado y escolarizado el único que puede poseer "validez" epistemológica; es común encontrar docentes y directivos que solo dan validez e importancia al saber científico y académico; pero por el contrario, el saber "irregular" o "extra académico" puede pensarse en vínculo para concebir una

asociación de saberes plurales, abiertos, creativos, móviles y flexibles que conduzcan a una expresión ampliada de la realidad. Es habitual encontrar en comunidades rurales un gran matiz de tradiciones y conocimientos ancestrales que son subestimados por la educación tradicional y por el desdén de muchos “educadores” que se limitan a replicar un conocimiento que su saber les permite.

Los estudiantes reconocen los docentes que se integran, se preocupan por la comunidad educativa en general cuando les reconocen la importancia de conservar sus tradiciones; siempre ellos celebran con nosotros o nos hace digamos como la reflexión que corresponde por ejemplo con las fechas que se celebran o por decir vamos a misa cada mes, nos motivan a cuidar estas tradiciones como participar de las cosas culturales y otros eventos deportivos o como estos programas para los jóvenes que también hacen desde la alcaldía. (EE2, 2020)

Esto permite llevar los diferentes proyectos educativos institucionales a una consolidación, donde tanto estudiante como familias, se vinculen y hagan parte de los procesos educativos. Se puede entonces concebir la transversalidad desde el currículo en orientación a procesos de selección, transmisión, apropiación y evaluación del conocimiento de una forma crítica, permitiendo la búsqueda y hallazgo de diversas situaciones emergentes de carácter sociocultural emitiendo alternativas a las mismas.

Ante las necesidades de nuevas metodologías en la pedagogía, la aprehensión de los nuevos aprendizajes y el acercamiento a la realidad de cada sujeto para poder dar una aplicabilidad a los conocimientos adquiridos, la academia se ve en la urgente transformación de los diversos aspectos con los que se podría desarrollar, en la mayoría de casos de manera competitiva; la idea sobre la cual se estructure una dialéctica de los saberes con la realidad, los interrogantes que surgen en la medida de acercarse a los sucesos que rodean al sujeto, las dimensiones en las que se va adentrando en sí mismo y la capacidad de problematizar su entorno, para una formación de nuevos elementos explicativos que dan la posibilidad de sobreponer la pedagogía a la imposición de saberes que

no han permitido evolucionar, aquellos que deberían permitir construir la forma ideal de pensamiento diverso y heterogéneo, en aceptación a una posible asimilación de saberes que se puedan complementar, una postura ante las estructuras pluralistas de los campos disciplinarios, una dimensión que da habilidades para recolectar, archivar, pero ante todo, aplicar saberes que ayuden a desarrollar la creatividad en la reproducción y no limitación de los conocimientos adquiridos.

No es solo un intento de acercar la escuela a un movimiento repetitivo y de poca producción de nuevos saberes, es llevar la idealización de una escuela que acepta una construcción relacional de las medidas comunitarias, es decir, aquella que tiene la apertura a nuevos diálogos que permiten un fortalecimiento de la creatividad, el interés por construir nuevas metodologías de medios investigativos, ya que la transdisciplinariedad aporta en la formación que incita al fortalecimiento de espacios de saberes inéditos ante la realidad social, cultural, frente a la transformación de la sociedad. Morin (1984) sostiene que lo transdisciplinar es un espacio del intelecto que se hace transversal a los saberes, estos impactan en contextos que generan una visión más reflexiva que impera en la forma de adentrarse a la connotación de la insistente idea, de que el proceso educativo que ha de extenderse en el exigente avance del educador que propicia espacios a aquellos que desean aprehender el conocimiento.

Esta perspectiva académica nos da un diseño de las novedosas expresiones del saber, la transdisciplinariedad brinda una deconstrucción de los saberes que se han asumido de manera impuesta e inapropiada, haciendo que la formación propicie un cambio en el carácter intersubjetivo de la educación, aportando al diseño de la creatividad, a un diálogo potenciado en un sujeto que debe ser arrojado a una realidad de la cual no puede ser alienado, sino que por el contrario, debe exigirse un desarrollo de la hermenéutica que permita acercarse a todo su entorno gracias a lo aprehendido en la academia.

Es así como en el marco de lo que sería el escenario de la transversalidad, se podrían hacer algunas revisiones a lo que, al decir de Elida Giraldo Gil

(2014), se denominaría como las lecturas de contexto. Se hace referencia a la generación de prácticas educativas y por consiguientes pedagógicas que sugieren avanzar en el reconocimiento del espacio tanto físico como discursivo e histórico en el cual se encuentra inserta la Institución Educativa Piedras Blancas.

La institución como referente local en la prestación de un servicio educativo que propenda por la generación de acciones educativas y formativas con miras a la formación no solo desde la concepción de la integralidad sino también desde la exploración de un modelo pedagógico social y de enfoque desarrollista²⁰ –que posibilite la formación de ciudadanos más conscientes de su realidad y más próximos al planteamiento de una existencia más armónica con los diferentes elementos que los rodean– opta por privilegiar dinámicas en el marco de la flexibilización, que impacten cada una de las realidades que se inscriben en el escenario institucional y brinda las herramientas metodológicas, pragmáticas y curriculares para la formación de un sujeto íntegro con vocación al cuidado de la individualidad y al servicio de lo colectivo; además, este propósito o esquema teleológico educativo se concatena con los planteamientos del Plan Decenal de Educación y las renovadas políticas en el sector de la formación en el marco municipal, las cuales interrogan por la generación de prácticas pedagógicas más aterrizadas, contextualizadas, incluyentes, vinculantes y pertinentes, que desde lo disciplinar se articulen, que permitan la visibilización de lo humano y en tanto se integre en una lógica de lo educativo enmarcada en la instrucción con enfoque progresista y significativo.

El ejercicio halla un sentido factible y se materializa en la idea de una educación contextualizada, donde en palabras del mismo Magendzo (2009) “se materialice lo curricular orientado a la resignificación de los aprendizajes”, comprendiendo estos “los aprendizajes” en todo un campo de generación de prácticas desde lo epistémico y conceptual, que

²⁰A propósito de los aportes de los hermanos Zubiría en todas aquellas construcciones dadas al servicio de la estructura ministerial para el caso de Colombia.

lleven a una concepción de educación más actual, que responda a los planteamientos nacionales e internacionales acerca de lo educativo, que se deleve como el espacio privilegiado para la reflexión y que permita la crítica y el surgimiento de una lógica sistémica del pensamiento, no solo en los sujetos por excelencia que asisten al aula bajo el rol de estudiantes, sino de todos aquellos que integren y den forma al engranaje educativo.

Se visiona una dinámica de aula que albergue la lógica, el raciocinio y el pensamiento complejo como elementos de base para el avance en lo formativo, que refleje la ciencia como un sistema dinámico y de múltiples miradas y que a su vez se inscriba en la ruta de la calidad.

Además, desde la reglamentación en el campo educativo que se podría denominar como el interés por la construcción de condiciones de posibilidad para la transversalidad, la integralidad y la transdisciplinariedad, todos estos escenarios conceptuales que permiten el desarrollo educativo en el marco del avance sostenible. Estos campos se deben especificar no solo como meros fines del planteamiento normativo orgánico para el espectro nacional, sino como elementos estructurantes que dan lógica al hacer pedagógico y que redireccionan la acción educativa bajo un marco más pertinente y de cara a la realidad actual.

La transversalidad como uno de los campos epistémicos que refiere al currículo formal en educación para el caso colombiano se materializa en concepciones que buscan la vinculación de prácticas aterrizadas, que indaguen por planteamientos y ejes integradores, que desdibujen la atomización del saber y que no fragmenten el conocimiento en parcelas aisladas de lo disciplinar. Es la transversalidad, en referencia de Kemmis (1993), la posibilidad de resignificación de lo curricular, donde el contexto, el sujeto y la cultura demarquen la ruta de lo formativo.

Entender la transversalización en el marco curricular y con enfoque de integración de áreas, exige comprender la importancia de los proyectos pedagógicos en los esquemas escolares que sufraguen la integralidad de los saberes que emergen, pululan y circulan en las instituciones y se configuren como herramientas válidas que presentan el ecosistema para

un primer acercamiento a dicha categoría, y más aún, para establecer una propuesta que parta del reconocimiento contextual y todas las dinámicas que desde la institución educativa se fraguan y arriban en la formulación de una ruta significativa y pertinente que favorezca el pensamiento sistémico en los actores que habitan la escuela y permitan un saber más acertado.

Es así como se podría hallar un sustento importante en el plan de desarrollo de Antioquia, especialmente en su línea de educación en la cual se establece el espacio de lo educativo como un “taller de humanidad”, pero sería importante dar un asiento más potente al respecto, el cual entraría en concurso con la idea de transversalidad planteada con anterioridad y que se reconoce como la relación dialéctica que viene dada en los aportes kantianos entre antropología y pedagogía, es por tanto que el concepto de perfectibilidad, ya esbozado en un aparte anterior, se configura como el caldo de cultivo para catalizar una estructura educativa pertinente, de naturaleza vinculante y enmarcada a las realidades particulares.

Dado lo anterior y entendiendo la dinámica de lo transversal como elemento fundamental, vinculante y de naturaleza sistémica, se puede también hacer algunas aproximaciones a lo que constituiría el escenario conceptual de la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, pues son estos componentes conceptuales que de manera concomitante podrían dar aportes a las comprensiones acerca de la transversalidad, entendida esta en un marco de integralidad y articulación disciplinar. Para efectos de dar claridades se hace uso de lo disciplinar como el constructo en torno a los discursos técnicos y teóricos de condición específica que desde las diferentes áreas se establecen.

Análogamente y guardando una estrecha relación con las líneas anteriores se puede hallar reflejo con las construcciones de Kemmis y Magendzo acerca de lo curricular, específicamente de estos discursos a la luz de lo que significaría la integración de las áreas y la constitución de la transversalización, es decir, desde ambas fuentes se puede ver un claro interés por la definición de lo educativo en términos de lo curricular. Y en este sentido se concibe al currículum como la sumatoria de elementos que

permean la escuela, que desde diferentes puntos y escenarios definen y dan sentido a la acción formativa. El currículo, retomando a Kemmis (1993), se aloja en la necesidad de reconstrucción de lo social, donde lo teórico no solo se fije como la dinámica que produce saber técnico en aras de lo conceptual, sino que se postule también como el lugar donde se posibilite una reflexión y unos posibles intentos de transformación de lo social y todo lo que gravita alrededor de esto.

La institución educativa se rige por el PEI como referente de un currículo explícito que necesariamente se visualice la generación prácticas educativas, formativas y de aula, direccionadas a percibir la dinámica social que caracterizan el contexto particularmente, que desde una teoría del currículo en términos de la transversalidad se promueva el pensamiento complejo²¹, y que desde la implementación de una didáctica que sistematice y dinamice acciones integrales, se construya y se formule una urdimbre de interacciones tanto teóricas como reflexivas para arribar en lo que se constituiría como la praxis educativa a propósito de la construcción rousseauiana acerca de perfectibilidad.

Para tales consideraciones e intencionalidades, se ha estructurado un plan operativo que posibilite actuaciones formativas de éxito, que indaguen cómo integrar las diferentes disciplinas y que de esta manera tome distancia de los planes de estudio estructurados por áreas del saber, que parcelan e individualizan el conocimiento, se enfocan en la dinastía de lo disciplinar, y que, en la misma ruta, hacen del enciclopedismo la única vertiente factible de las prácticas educativas, lo que desdibuja la riqueza de la interacción y el diálogo de saberes, de la interrelación que pueda surgir de una planeación intencionada y orientada a lo transversal

²¹"Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregados (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional" (...) "Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento" (Sánchez & Eduardo, 2009, pág. 11)

y que, en este orden de ideas, pueda generar dinámicas formativas más aterrizadas, pertinentes y coherentes con las realidades que se esgrimen desde las diversas comunidades educativas. Se hace uso del concepto de comunidad educativa desde la perspectiva de la Ley 115 de 1994, Ley general de educación, donde se concibe lo comunitario en el marco de lo educativo como la sumatoria de actores que gravitan en torno a la escuela y en el mismo sentido partimos de una idea de escuela como el espacio que privilegia la construcción de saber, que en lo colectivo encuentra su asiento pragmático y que desde la interacción social se nutre en el día a día (Magendzo, 2003).

Al momento de hacer un diagnóstico con relación a la comprensión que los diferentes docentes tienen con respecto a las construcciones teóricas, conceptuales, epistemológicas y teleológicas que en el Proyecto Educativo Institucional vienen desarrolladas, se pudo constatar cómo estos actores educativos tienen grandes avances en cuanto a dichas interpretaciones y más aún, varios de ellos han intentado dar aportes a la estructuración del PEI como ejercicio de producción académica.

Desde la ejecución de la propuesta teórica y pragmática como ejercicio de investigación, se ve un impacto en las acciones educativas, que desde lo teórico ya viene dado en los textos del proyecto educativo del plantel y por lo tanto se tiene como reto y compromiso el apoyo a un ejercicio de recontextualización y resignificación de dicho documento; al mismo tiempo, se plantea tener la posibilidad de estimular la generación de acciones de aula e institucionales más pertinentes, que pensando lo transversal como dispositivo y herramienta asertiva se puedan instaurar como situación cotidiana y en la misma lógica, puedan sentar las bases para el diseño de una estructuración curricular en la ruta del desarrollo sostenible y la incubación de lo que desde el enfoque ministerial se viene denominado como pensamiento sistémico o en palabras del mismo Edgar Morín (1999) pensamiento complejo.

Este ejercicio representa una de las condiciones de posibilidad para la implementación de procesos y desarrollos de aula, que en lo cognitivo

puedan hallar los puntos de apoyo para la potenciación de contenidos centrados en el saber hacer, en la contextualización de las situaciones que desde el Ministerio de Educación son endilgadas al sistema educativo y a cada una de las instituciones educativas del orden estatal.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se tejen los escenarios para implementaciones conceptuales y de contenidos que se den en situaciones más aterrizadas y de esta manera en coherencia con las dinámicas endémicas del contexto, lo que exige que en las distintas planeaciones tanto institucionales como en la construcción de los planes educativos municipales, departamentales y de orientación decenal en el marco nacional, la inclusión de acciones que se alejen de las visiones reduccionistas del proceso educativo, donde solo se privilegian los desarrollos conceptuales, técnicos y enciclopédicos y avanzar hacia modelos más integrales y transversales, de naturaleza compleja y a la luz de lo sistémico, en las cuales el diálogo de saberes se constituya como el eje de partida para el diseño y puesta en escena de la dinámica educativa, formativa y de construcción de los aprendizajes.

En medio de la estructuración de una ruta que posibilite tener claridades con relación al proceso tanto de diagnóstico y diseño de una propuesta, como de apoyo a la labor pedagógica que desde la Institución Educativa Piedras Blancas y sus sedes anexas se viene implementando, se parte de la lectura de contexto por medio de la observación de las realidades que al interior de la institución tienen lugar; además de todas aquellas dinámicas que a su alrededor se esgrimen y que en gran medida pueden incidir en los procesos de formación y aprendizaje propuestos por el establecimiento. Seguidamente se abre la posibilidad de conocer las voces de los participantes y de los diferentes actores institucionales, ante lo cual se plantea una serie de entrevistas por medio de las cuales se tuvo la posibilidad de conocer las diferentes comprensiones de los participantes que en sumatoria hacían parte de la planta docente de la institución y del consejo estudiantil de la misma; en el mismo sentido, se formula una ruta para la ejecución de un grupo focal que permitiera ahondar un poco más

en las lecturas de aquellos elementos que en el marco institucional puedan surgir, con el fin de enriquecer una propuesta de apoyo pedagógico que a su vez se dibuje como ejercicio de investigación educativa y que en la misma medida dé respuestas a los requerimientos tanto normativos, como reglamentarios y ministeriales que de manera referencial se plantean para el engranaje educativo.

El ejercicio transversal se implementa como estrategia pedagógica que necesariamente permite la planeación, desarrollo y evaluación del currículo en el establecimiento educativo, hermanando factores como la contextualización y lo que este subyace desde la identificación de una realidad situada; “digamos que cuando uno hace esta lectura de contexto lo hace por observación y empíricamente, entonces uno trata de llevarlo siempre al salón, uno trata de identificar este tipo de necesidades, por ejemplo” (ED3, 2020).

El análisis de educativo, bajo el marco de la escolarización y en condicionamiento de lo curricular, requiere necesariamente de la referencia y orientaciones contextuales: que en lo histórico, cultural, político, organizativo e incluso normativo y atendiendo al momento en cual se instaure tal comprensión, ofrezcan las luces necesarias, pertinentes y cohesionadas para dibujar un esquema organizacional de las formas de enseñar y aprender.

Cuando llegué nuevo al colegio, lo primero que uno hace es como tratar de identificar con los compañeros que le puedan contar a uno y ayuden como a identificar esta situación, sería pues una lectura que uno podría tener desde este punto de vista, la otra podría ser por ejemplo la observación que uno puede hacer, ¿cierto?, también por ejemplo más adelante, no inmediatamente cuando llegue, pero sí más adelante tuve la oportunidad de leer lo que era el PEI que teníamos anteriormente cuando no lo habíamos actualizado que uno se[sic] puede enterarse ahí de ciertos aspectos, por ejemplo, que donde estamos ubicados es

digamos una cultura que viene de antecedentes 'cabuyeros'
es que se llama, no recuerdo bien el nombre, creo que como
que trabajan mucho esto de la cabuya ¿cierto?. (ED3, 2020)

Según Morin, es imprescindible que la educación en el escenario actual deje de lado el contexto, planteando muy claramente cómo hay que ubicar las informaciones y los elementos conceptuales en la realidad para que adquieran sentido; al respecto dice este autor: "Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. (Arias, Gómez, Londoño y Sanín, 2006).

Entonces mira que por ejemplo yo me preguntaba qué,
porque en el escudo había una casita ahí, yo le pregunte
al rector y él me dijo, no es que, por lo general, digamos
que la población estudiantil que tenemos, son hijos de
mayordomos, entonces por eso está plasmado en el
escudo. Entonces se empieza uno a unir como esos cabos
y se empieza a hacer una idea de un tipo de educandos
que tiene uno en la escuela y tiene uno en cuenta como
todo esto a la hora de hacer las planeaciones y llevar los
contenidos al aula de clase. (ED2, 2020)

Según Pérez (2014); es este contexto donde la transversalidad debe ocupar un lugar preferente,

desde esta concepción de transversalidad, se considera
que el sistema educativo no debe servir solamente para
preparar y capacitar a los alumnos en el dominio de ciertas
habilidades cognitivas y técnicas instrumentales, sino
también a ciudadanos críticos y comprometidos con su
realidad social y cultural, es decir, como miembros activos y
responsables de su sociedad, su cultura y su mundo (Pérez
y Otros, 1994). (p. 86)

Desde lo interdisciplinar, se dictan algunas disposiciones tales como la formación de un ecosistema en lo didáctico, pedagógico, curricular y epistemológico para la estructuración de una cultura de la armonía

institucional que privilegie las practicas aterrizadas, factibles y con esquemas de evaluación pertinentes y contextualizados, respetuosos de las particularidades.

Hay que mirar la particularidad de contextos con todo su arsenal, que no solamente se vea determinado para definir el territorio sino leer los alumnos, leer las familias o más que todo comprender desde lo humanamente posible, de mi figura de docentes qué es lo que necesitan esas personas particularmente de mí. (ED2, 2020)

Visionando entonces la transversalidad como estrategia establecida desde el PEI y objetivada en el plan estudios en aras de conllevar al estudiante a la solución de problemas propios de su entorno, justificados a través de un diagnóstico previo que responde a las necesidades de carácter humano y por ende social, científico, cultural y tecnológico, enfocado en el estudiante.

Lo que trata la transversalidad de alguna forma es articular el tiempo, permitir recoger aquellos que ha sido separado y el conocimiento en sí mismo de la realidad para mí es como la coexistencia que existe entre los procesos educativos de reunificar los saberes [...] entonces, en este espacio rural la transversalización se ve como un proceso articulador de áreas que funciona sin ningún tipo de tropiezos. (ED2, 2020)

Por consiguiente, se considera pertinente la transformación desde la escuela, lo cual conlleva necesariamente a adentrar en el currículo y los proyectos transversales como garantes en la implementación de las estrategias pedagógicas establecidas dentro del PEI, si vamos a ese PEI nos vamos a dar cuenta de que hay un capítulo de es escuela nueva, entonces nosotros simplemente nos remitimos allí y encontramos todo lo de nuestro trabajo, entonces lo que nosotros hacemos directamente en la escuela esta todo enfocado al Proyecto Educativo Institucional de Piedras Blancas, o sea, nosotros nos regimos por este porque ya está allí nuestra metodología de trabajo. (ED4, 20209)

Visionando que para lafrancesco (2014) “la misión de la escuela transformadora surge de establecer nuevas relaciones y roles a los agentes educativos” (p.2), de forma que contribuyan a la globalización del conocimiento y la integralidad de las disciplinas, en el sentido que la formación del estudiante no sea solamente de conocimiento intelectual. Retomando a lafrancesco (2014) quien afirma que “La Escuela Transformadora tiene como misión, desde la mediación, formar al ser humano, en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa” (p.1), que trascienda a los valores y perfeccionamiento integral de la persona donde, en tanto se entienda y vincule la transversalidad de forma directa y penetrada con los contenidos disciplinarios y que según Magendzo (1998), “para que un contenido llegue a ser transversal, necesariamente requiere una enseñanza compartida por varias asignaturas” (p.198)el artículo intenta ligar las diferentes modalidades deaproximarse a los Objetivos Transversales(contenidos, habilidades otemas, en una comprensión de que lo que permite a fin de cuentas los proyectos transversales, es decir hacer comunión de procesos, integrar procesos, reducir cargas tanto para el estudiante como para la familia, para el maestro y hacer que el conocimiento se vuelva la más fina esencia de lo que es el conocimiento, su conjunto de cosas que representan un todo en la educación y esto no se pueden fragmentar, no podemos fragmentar la escuela en estamentos si es un todo en total que como que entra en comunión constante, en comunicación con otros. (ED2, 2020).

Se materializa la propuesta curricular encaminada en el afianzamiento de diseños y alternativas, develando como núcleo central la formación integral en los sujetos desde los procesos de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento desde la organización curricular, considerando algunos principios orientadores inmersos en la propuesta curricular como el diálogo entre teoría y práctica que conlleve a crear escenarios que propicien el encuentro entre lo teórico-práctico, promoviendo la inserción de dichos espacios en las dinámicas enfocadas a producir conocimiento, generando la inserción que involucra la aplicación y la transferencia del conocimiento

emergente a los contextos reales, cuando cambiamos al proyecto transversal que se basó en el trabajo de las emociones, se relajaron mucho, pues porque ya era más de comprensión de todos, o sea, no eran temas como para que los papás se tensionaran sino que eran preguntas, digámoslo así, más comprensibles para ellos, el lenguaje que se utilizó, entonces hubo mucha aceptación con este proyecto (ED4, 2020).

De ahí que se piense en el contexto como un vehículo que mediatiza dicha relación entre el plano teórico y el operativo, así como la reflexión emancipadora en los espacios de conceptualización, integrando los escenarios pertinentes para que los maestros coincidan entre pares, en un diálogo formativo y problematizador, en un encuentro por la comprensión de sí mismo y su relación con el mundo.

CONCLUSIONES

La Institución Educativa Rural Piedras Blancas no es un ente aislado de las diversas realidades socioculturales que caracterizan el país. Por eso surge la necesidad crear espacios de diálogo donde lo social, lo cultural y lo ambiental sean tenidos en cuenta al momento de definir las necesidades e intereses de todos los actores que conforman la comunidad educativa, identificando a través del trabajo mancomunado, aquellas estrategias educativas enfocadas al beneficio de toda la comunidad.

El docente no debe asumir un papel dominante dentro del acto educativo, movido por la sensación de dominio que le da un saber específico, no funcionar como una rueda suelta, donde lo único importante es dar una clase, sin tener en cuenta los diferentes lineamientos institucionales, gubernamentales y sociales. Por el contrario, debe buscar una integración de saberes y procurar una formación integral en los educandos, empleando un currículo transversal, que le permita adaptarse a las características del entorno y atendiendo a las diferentes fortalezas y necesidades de cada uno de sus educandos sin desconocer u omitir los referentes que soportan legítimamente los procesos educativos impartidos en las instituciones.

La institución educativa tiene la tarea de asumir los proyectos pedagógicos de naturaleza transversal anclados a una realidad contextualizada de modo que logren afianzar el proceso formativo direccionados desde las prácticas pedagógicas, de modo que inspire al educando a vivir en sociedad, actuando de forma pertinente y “perteneciente” con respecto a diversas situaciones de carácter social que gravitan y emergen como características propias de una comunidad, llevando a los educandos a formar parte en un constructo colectivo donde se asumen aquellas acciones que posibilitan la extensión y aplicación del conocimiento en los contextos escolares. Creando escenarios totalmente encausados hacia el desarrollo de las competencias básicas y disciplinares que van de la mano con el desarrollo curricular de la institución, considerando fundamental también la puesta en diálogo con los padres de familia y acudientes, quienes, dependiendo de los avances en los estudiantes, pueden generar diferentes procesos de acompañamiento o fortalecimiento de un acompañamiento acertado y afectuoso.

Cabe resaltar la importancia del trabajo en equipo que caracteriza el ejercicio transversal y que la institución debe asumir como el escenario que posibilita entamar todas las dinámicas institucionales, tomando lugar a partir de tres escenarios; el primero pensado para maestros a partir del cual se consolidan saberes pedagógicos, se construyen trayectos investigativos y se aproximan a la generación de otros modos de “hacer, saber y saber hacer”²² en pedagogía, los cuales confluyen a su vez en su formación. El segundo escenario dimensionado con los estudiantes, se direcciona a partir del reconocimiento del otro, de la lectura de la realidad de los otros, esto se hace característico en las dinámicas de aula, donde el trabajo en equipo es una constante que lleva a posibilidad el diálogo y

²²La misión de la escuela transformadora según lafrancesco (2014); “Esta misión le permite relacionar el SER (competencias antropológicas) con el SABER (competencias académicas y científicas) y con el SABER HACER (competencias laborales y ocupacionales) y desarrollar la capacidad de SENTIR (competencias afectivas), PENSAR (competencias cognitivas) y ACTUAR (competencias éticas y morales) de quien aprende” (p. 1).

la conversación que toma parte desde el lenguaje. Finalmente, un tercer escenario es la articulación con el entorno y de manera muy especial con los padres de familia; a partir de esta relación se generan las posibilidades para consolidar una verdadera comunidad.

Como se puede inferir, las relaciones dialógicas planteadas por Freire (1970) concuerdan con lo que en la actualidad se propone como educación en la diversidad, en especial en lo que dicho autor plantea como una de las características del diálogo: la humildad, es decir, el poder sentirse humano; en palabras del autor si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar a un lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más (Freire, 1970. p. 73).

Básicamente nosotros manejamos unos saberes previos cuando llegamos a la escuela con nuestros estudiantes, entonces nosotros nos regimos en esos saberes previos para tener en cuenta como un diagnóstico de los que quieren aprender, lo que ya saben y lo que podemos, digámoslo así, reforzar ¿cierto?, tenemos en cuenta el contexto desde sus saberes como les decía así como sus problemáticas sociales, entonces nosotros tenemos las posibilidad de trabajar con un proyecto de aula una pregunta problematizadora dentro de la comunidad, entonces por ejemplo algo tan siempre como por ejemplo el cuidado del medio ambiente, por qué somos rurales, por ejemplo a la vaca por qué le dan garrapatas, el por qué la gallina pone los huevos, entonces son temáticas que para uno pueden ser como que no trascienden pero en realidad si porque ahí empezamos a ver ciencias naturales, digamos la anatomía de la vaca, la anatomía de la gallina, la reproducción de los animales ¿cierto?, vemos los animales que son parásitos, o sea, todo eso nos permite a nosotros fortalecer los conceptos que llevamos en escuela nueva. (ED4, 2020)

Tal como lo plantea Freire, se hace necesario aprender a ver al otro desde sus posibilidades, desde lo que puede aportar para la transformación y el crecimiento social, superando de esta manera la diferencia como algo estigmatizante y generando verdaderos procesos de diálogo.

Lo inmediatamente anterior concuerda con el concepto de “acción comunicativa” propuesto por Habermas (1999), referido a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso (p. 124), es decir, una relación intercultural, de intercambio entre lo propio y lo ajeno, en la cual, ningún saber es hegemónico ni superior.

Es necesario efectuar los proyectos obligatorios del aula dictados por los diferentes lineamientos legales e institucionales, permitiendo la comunión y el diálogo de todos los saberes. Estos no pueden seguir siendo vistos por los docentes, como una carga u obligación dentro de sus funciones, sino que se convierta en una oportunidad, en un complemento a fin de lograr un impacto positivo desde el aula como estrategia integradora de apoyo y participación en el proceso educativo de los educandos.

A fin de construir un currículo que permita acceder al conocimiento, pero que a su vez tenga en cuenta el contexto que involucra toda una comunidad educativa, admitiendo una compatibilidad entre los diferentes saberes, logrando que los docentes, educandos y familias participen activamente del proceso educativo, convirtiéndolo en una relación recíproca más que de poder, permitiendo construcción de analogías donde todos los participantes jueguen un rol transcendental en la construcción de conocimientos y la formación integral del ser humano mediante el proceso de enseñanza aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Giraldo, J. M., Gómez Zuluaga, G. L., Londoño Zapata, L. O., Sanín Fonnegra, C. (2006). *La contextualización educativa en la propuesta SER*. Grupo de investigación SER, Universidad Católica de Oriente.
- Bourdieu, P. (2002). Campo De Poder, Campo Intelectual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (4), 105-106. Obtenido de http://www.umce.cl/~dialogos/n04_2002/resena_bourdieu.swf
- Enrique, P., Norys, M., y Antonio, C. (enero-abril de 2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 16(56), 15-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Obtenido de https://www.wikizero.com/en/Pedagogy_of_the_Oppressed
- Giraldo, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a13.pdf>
- Giraldo, E., Flórez, S., y Ana, C. (mayo-diciembre de 2012). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as". *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 74-90.
- Habermas, J. (1999). *Tería de la acción comunicativa*, I. Madrid, España: Taurus. Recuperado el agosto de 2017, de <http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/capitulo4.pdf>
- Herrera, M. A. (2008). Currículum integral como trayecto de desarrollo en Abraham Magendzo. *Educación y*

- Humanismo*, 10(15), 115-125. Obtenido de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2157>
- Herrera, M. A. (2016). Currículo Transversal en la Contemporaneidad. *Escenarios*, 14(1), pp.85-101. Recuperado de [doi:http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881](http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881)
- lafrancesco, G. (Abril, 2012). Propuesta de educacion, escuela y pedagogiatransformadora eep tuna alternativa pedagogica contemporanea para americalatina. Seminario Internacional de aprendizaje autónomo y cognición, Cali, Colombia.
- Jimenez, A. (1987). El ser perfectible de la persona humana. *ESPERITU XXXVI*, pp.69-78.
- Kant, I. (1803). Pedagogía. Madrid, España: Ediciones AKAL, S.A.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morota, S.L.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. D. O. No. 41.214.
- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 22(1), 193-205. Obtenido de <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24937>
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos. Obtenido de <https://www.edgarmorin-multiversidad.org/index.php/descarga-libro-cien-cia-con-conciencia.html>

- Nelson López, V. P. (2011). Modernización curricular de la universidad surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Entornos*, (24), 103-122. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798817>
- Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? (1 de noviembre de 2012). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 155-171. Obtenido de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Runge, A. K. (enero-abril de 2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajismo humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 247-265.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, U., y Eduardo, J. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacio Públicos*, 12(23), 224-242. Recuperado el 23 de mayo de 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67612145012>
- Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de la Educación*, (309), 7-21. Obtenido de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1996/re309/re309-01.html>