

# REVISTA DIGITAL EDUCACIÓN & PEDAGOGÍA

UNA PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES  
CEID - CAPÍTULO TOLIMA

SEMESTRE I - 2024  
EDICIÓN N°7



SINDICATO ÚNICO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DEL  
TOLIMA SUTET - SIMATOL



ISSN 2711-0818

REVISTA DIGITAL  
**EDUCACIÓN  
&  
PEDAGOGÍA**

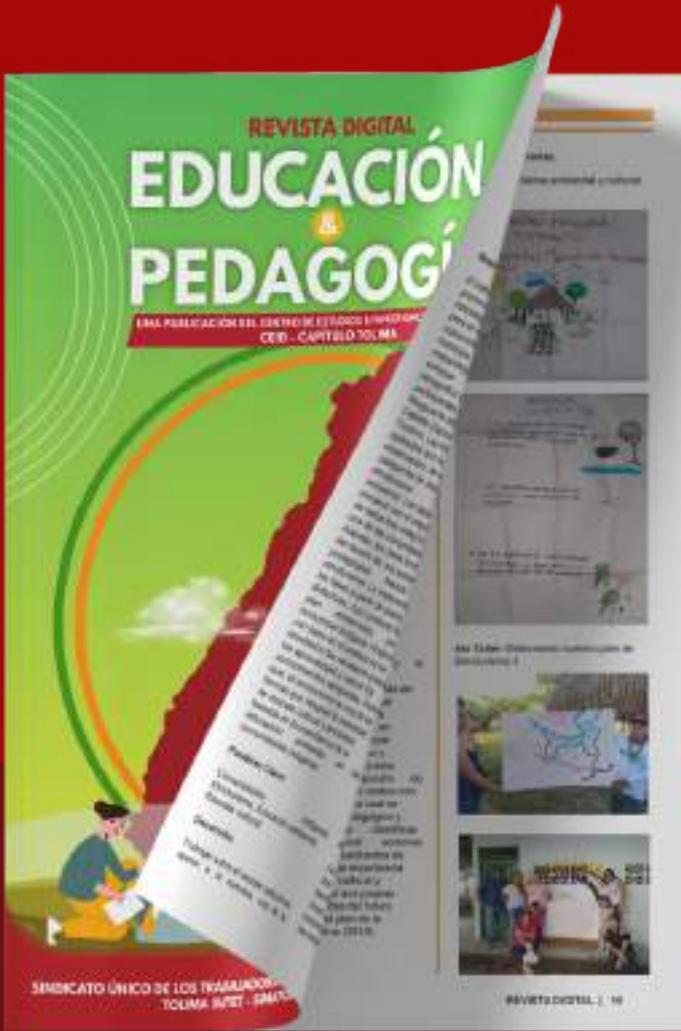
SEMESTRE I DE 2024

Publicación semestral del Centro de Estudios de Investigaciones Docentes CEID Capítulo Tolima del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Tolima SUTET SIMATOL.

La revista Digital Educación & Pedagogía del CEID Capítulo Tolima, está comprometida con la divulgación de las experiencias del Magisterio, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones en las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres y madres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos, al igual que las correcciones de forma a realizar sobre los mismos. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de SUTET SIMATOL.

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.



ESCANEA Y CONOCE  
EDICIONES ANTERIORES



**ADQUIERE  
LA REVISTA:**

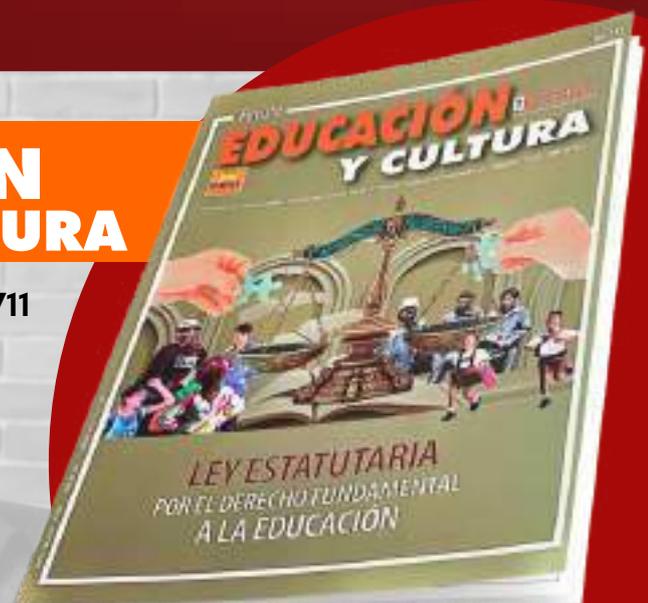
**EDUCACIÓN  
Y CULTURA**

**fecode**  
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

Carrera 13A No. 34-54 PBX 3381711  
Bogotá, D.C., Colombia  
[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

fecode  
**CEID**  
CENTRO DE ESTUDIOS E  
INVESTIGACIONES DOCENTES

Avenida 37 Carrera 4G Esquina  
Edificio Casa del Maestro  
Ibagué, Tolima  
264 69 13  
[www.simatol.org](http://www.simatol.org)



DIRECTOR



**Jessiel Melendro Vega**  
Especialista en Lúdica y Recreación para el desarrollo Social y Cultural  
Presidente Sutet Simatol

EDITOR



**Eliecer Ortiz Díaz**  
Magíster en Administración de la Informática Educativa  
Secretario Asuntos Educativos Pedagógicos y Científicos Sutet Simatol  
Director Centro De Estudios e Investigaciones Docentes CEID Capítulo Tolima

COMITÉ CIENTÍFICO



**Pedro Alfonso Castro Campos**  
Doctor en Ciencias de la Educación



**William Polo Arango**  
Especialista en Pedagogía



**Iván Felipe Reyes Cortés**  
Magíster en Educación

COMITÉ EDITORIAL



**Nancy Olaya Hernández**  
Especialista en Gerencia Informática



**Ronald Mauricio Parra Hernández**  
Doctor en Ciencias de la Educación



**Fabio Moncada Pinzón**  
Magíster en Educación

COMITÉ EDITORIAL



**Henry Humberto Sánchez Heredia**  
Magíster en Desarrollo Educativo y Social



**Jhon Alejandro Escobar Lozano**  
Magíster en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas

## CORRECIÓN DE ESTILO

**Alejandra Selene Hernández Calderón**  
Maestra en Artes Plásticas y Visuales

## DIAGRAMACIÓN



**Carolina Triana Arcila**  
Diseñadora Gráfica Profesional

Crédito Especial: Ilustraciones por Banco de imágenes Freepik

# Equipo Pedagógico CEID • Capítulo Tolima



**Eliecer  
Ortiz Díaz**  
*Director*



**Cristina Amalia  
Moreno Vergara**  
*Secretaria*



**William  
Polo Arango**  
*Ibagué*



**Jose Sidney  
Sánchez Vargas**  
*Ibagué*



**Nancy  
Olaya Hernández**  
*Ibagué*



**Gladys Mercedes  
Ocampo Navarro**  
*Ibagué*



**Miguel Ángel  
Díaz Hernández**  
*Ibagué*



**Jorge Julián  
Mayorga Rodríguez**  
*Ibagué*



**Jhon Jairo  
Bautista Villalobos**  
*Ibagué*



**Julián Andrés  
Arango Mendoza**  
*Ibagué*



**José Ancizar  
Castaño Pérez**  
*Ibagué*



**Juan Manuel  
López Torres**  
*Cajamarca*



**Heidi Johanna  
Ortiz Luque**  
*Carmen De Apicalá*



**Jose Julián  
Cubillos Polanco**  
*Coyaima*



**Ana Carolina  
Ruiz Peña**  
*Falan*



**Kelly Johana  
Viancha Cedeño**  
*Flandes*



**Nelly Carolina  
Galvis Parra**  
*Guamo*



**Dulby Jimena  
Martínez Rodríguez**  
*Lérida*



**Ronald Maurício  
Parra Hernández**  
*Padua*



**Rubén Darío  
Castañeda Vargas**  
*Prado*



**Wendy Yurani  
Bahamón Sánchez**  
*Prado*



**Jhon Alejandro  
Escobar Lozano**  
*Rovira*



**César Augusto  
Guaqueta**  
*Saldaña*



**Gladys Carolina  
Pérez Jaramillo**  
*San Antonio*



**Hernán  
Rodríguez Sánchez**  
*San Luis*



HAZ CLICK EN EL TÍTULO DE  
TU INTERÉS PARA ACCEDER  
**MÁS RÁPIDO**

Pag.

- 7 ● **Carta del Director**
- 8 ● **Carta Editorial**
- 10 ● **Artículos Académicos**
- 11 ● *Dificultades que presentan los estudiantes de 6C de la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas en las representaciones de los números fraccionarios*
- 16 ● *El método Flipped Classroom, como estrategia pedagógica para desarrollar habilidades gramaticales en Inglés*
- 21 ● *Relación entre el síndrome de burnout y la autoestima en docentes del municipio de Planadas-Tolima*
- 29 ● *Desarrollo de habilidades de lectura de textos en inglés y su uso en la preparación para pruebas externas con estudiantes de secundaria rural*
- 34 ● *El camino hacia la inclusión digital: pensamiento computacional y competencias científicas en estudiantes rurales*
- 43 ● **Reflexiones Pedagógicas**
- 44 ● *Los proyectos pedagógicos transversales en el entorno escolar: una apuesta por la escuela de música institucional*
- 49 ● *El maestro modelo, utopía o posibilidad*
- 51 ● *Prácticas de aula: la educación viva*
- 55 ● *Educación rural, haciendo un ejercicio de memoria del trabajo de CEID Tolima 2023*
- 60 ● *La educación rural desde la perspectiva de los programas de licenciaturas en las Universidades del Tolima y de Colombia*
- 64 ● *Territorios Educativos: Cultura, Educación y Sostenibilidad*
- 69 ● *Un análisis sobre la planificación curricular. Artículo de reflexión*
- 74 ● *¡Un cerebro emocionado: ¡el mejor escenario para el aprendizaje!*

# ÍNDICE

DICTIONARY  
A-Z

# ÍNDICE

- 79 ● **Creaciones Literarias**
- 80 ● *Febrero*
- 83 ● *Impronta*
- 84 ● *Las ranas*
- 86 ● *Sin campana*
- 87 ● **Columna de Opinión**
- 88 ● *En el fortalecimiento y defensa de organizaciones  
sindicales y la educación pública estatal como derecho.  
SOMOS CAUSA COMÚN*

# CARTA DIRECTOR



Las huellas de la labor docente se manifiestan en nuestras acciones y en la influencia que ejercemos en el proyecto de vida de los jóvenes con quienes compartimos gran parte de nuestros días, a lo largo de cinco, doce o más años. Estas huellas, también, se reflejan en nuestra creatividad, al diseñar y ejecutar una clase, un proyecto, una actividad didáctica. En este camino, la escritura y la memoria son expresiones intelectuales que reflejan nuestra identidad como maestros, proyectan nuestra vida

académica y potencian el aprendizaje colaborativo. Este encuentro nos permite compartir nuestro trabajo con la comunidad científica y conocer las prácticas de otros colegas.

Leer a los profesores es, en esencia, leer las escuelas, sus estudiantes, cada contexto y la manera en la que el docente comprende y vive la educación, los retos superados, las expectativas por cumplir. Nos muestra lo que falta para que la confluencia escolar se transforme en un encuentro cultural, en un territorio de paz.

Como directivo sindical, municipal y departamental he tenido la oportunidad de visitar numerosas sedes en casi todos los municipios. Quiero destacar, especialmente, las sedes rurales de difícil acceso. Como sindicato logramos que a más de 100 de estas sedes se les devolviera o asignara, por primera vez, su estatus administrativo, beneficiando cerca de trecientos maestros y directivos docentes con la bonificación ordenada por el decreto 521 del 17 de febrero de 2010.

En esas visitas, experimentamos, de primera mano, las dificultades diarias que enfrentan hombres y mujeres que se desplazan en moto, campero, caballo, incluso, a pie, ya sea en zonas montañosas o llanuras, enfrentando las inclemencias del tiempo y las dificultades del terreno.

Hoy los invito a seguir recorriendo el Tolima, pero desde otra perspectiva igualmente ardua y dedicada, que, también, debería ser reconocida con una bonificación: el camino de la escritura. Este es un encuentro razonado, pulido y revisado innumerables veces, aún inacabado. Es un encuentro digital, virtual, "tecnológico", que enriquece, potencia y dimensiona el ser maestro. Cada artículo, expresión literaria o columna de opinión constituye una huella indeleble en la trayectoria de la escuela pública estatal, tanto rural como urbana, de provincia o de ciudad, en el Tolima.

Sean bienvenidas y bienvenidos a la Séptima Edición de la Revista Digital Educación y Pedagogía del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID CAPÍTULO TOLIMA, del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Tolima: SUTET SIMATOL.

**Jessiel Melendro Vega**  
Presidente

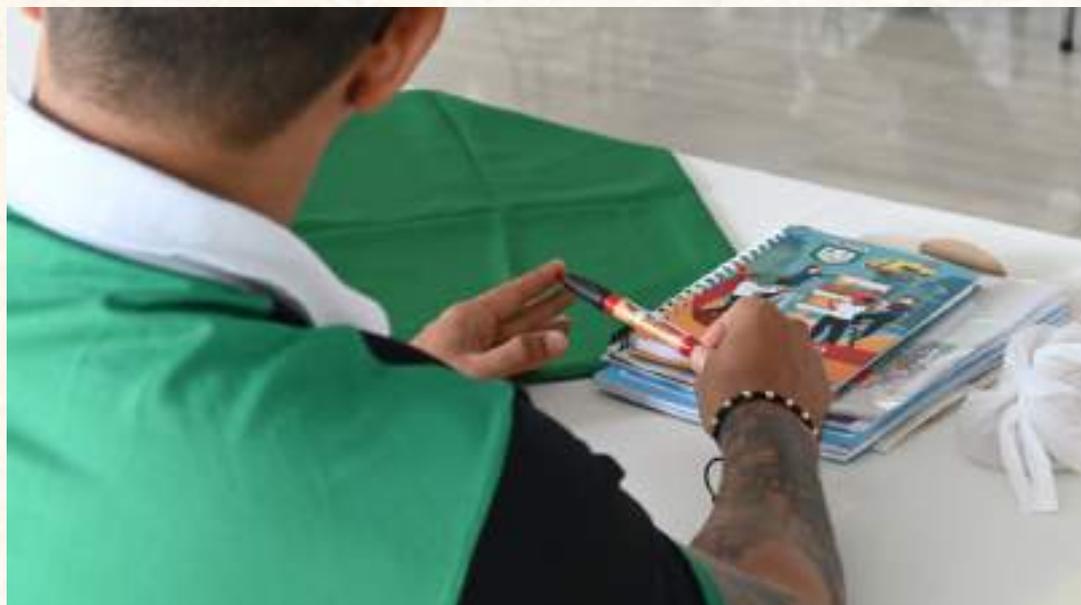
# CARTA EDITORIAL

Uno de los grandes desafíos del sindicalismo en Colombia, sin lugar a dudas, consiste en incursionar en las esferas del poder político del Estado colombiano. Históricamente, las organizaciones sindicales locales, regionales y nacionales, han demostrado capacidad de movilización, capacidad de propuesta y liderazgo social, inclusive, participación en algunos escenarios gremiales. Sin embargo, no ha sido suficiente.

Así las cosas, concejales, diputados, representantes a la cámara, senadores, hasta alcaldes y gobernadores, formados en la movilización y la escuela sindical, no han concretado, salvo algunas excepciones, la materialización de políticas de estado que reivindicquen lo público, los derechos laborales de los trabajadores, de los maestros y de todos los sectores populares. Es decir, el movimiento sindical, en las últimas décadas ha tenido poco peso social y político.

De manera que, participar en política no significa, únicamente, posibilitar la llegada de personas a un cargo, participar en política significa configurar una dinámica que, desde la praxis, construya propuesta, organice la masa, lidere procesos amplios y democráticos que beneficien a la mayoría del pueblo colombiano y no, meramente, a las élites tradicionales de este país. La finalidad de la participación en política es garantizar escenarios de incidencia real y efectiva de proyectos que consoliden las transformaciones sociales, económicas y políticas, que requieren las y los colombianos.

En ese sentido, la idea es incidir en el país político teniendo como plataforma de lucha, las causas comunes, para el caso de las y los maestros, la defensa y el fortalecimiento de la educación pública, de los derechos de los trabajadores y las causas sindicales. Desde SUTET SIMATOL proponemos y luchamos por el progreso social, nuestro accionar, dentro y fuera del aula, va mucho más allá de la huelga por la huelga, de la movilización por la movilización, nos organizamos y nos movilizamos por la verdadera transformación de la región y la nación.





Es una ocupación permanente con sentido emancipatorio, político pedagógico, con el propósito de **“confrontar las reformas educativas que están encaminadas a recortar derechos laborales, limitar la acción sindical y/o buscar modificaciones privatizadoras de los sistemas educativos, logrando articular métodos contenciosos de lucha con propuestas educativas alternativas a las hegemónicas”**. (Casco Peebles, 2022).

Asimismo, es una apuesta cultural, razón por la cual el CEID Capítulo Tolima convoca al Magisterio Ibaguereño y Tolimense, también, a todos los sectores vinculados a la educación con el ánimo de que participen en este gran reto, y logremos, desde los diferentes espacios de los que hacemos parte, aportar nuestro grano de arena en la consolidación de un modelo pedagógico alternativo en aras de potenciar la identidad regional.

Entonces, seguimos en la ruta de abrir nuevos caminos que le sirvan al magisterio tolimense en torno al fortalecimiento de sus procesos académicos, y uno de esos nuevos espacios lo constituye nuestra revista Digital EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, para avanzar en sus métodos de sistematización, visibilizar cada experiencia pedagógica alternativa, brindar la posibilidad a maestros y maestras investigadores (as) del Tolima una opción de difusión tanto de la producción académica como de las expresiones artísticas y literarias.

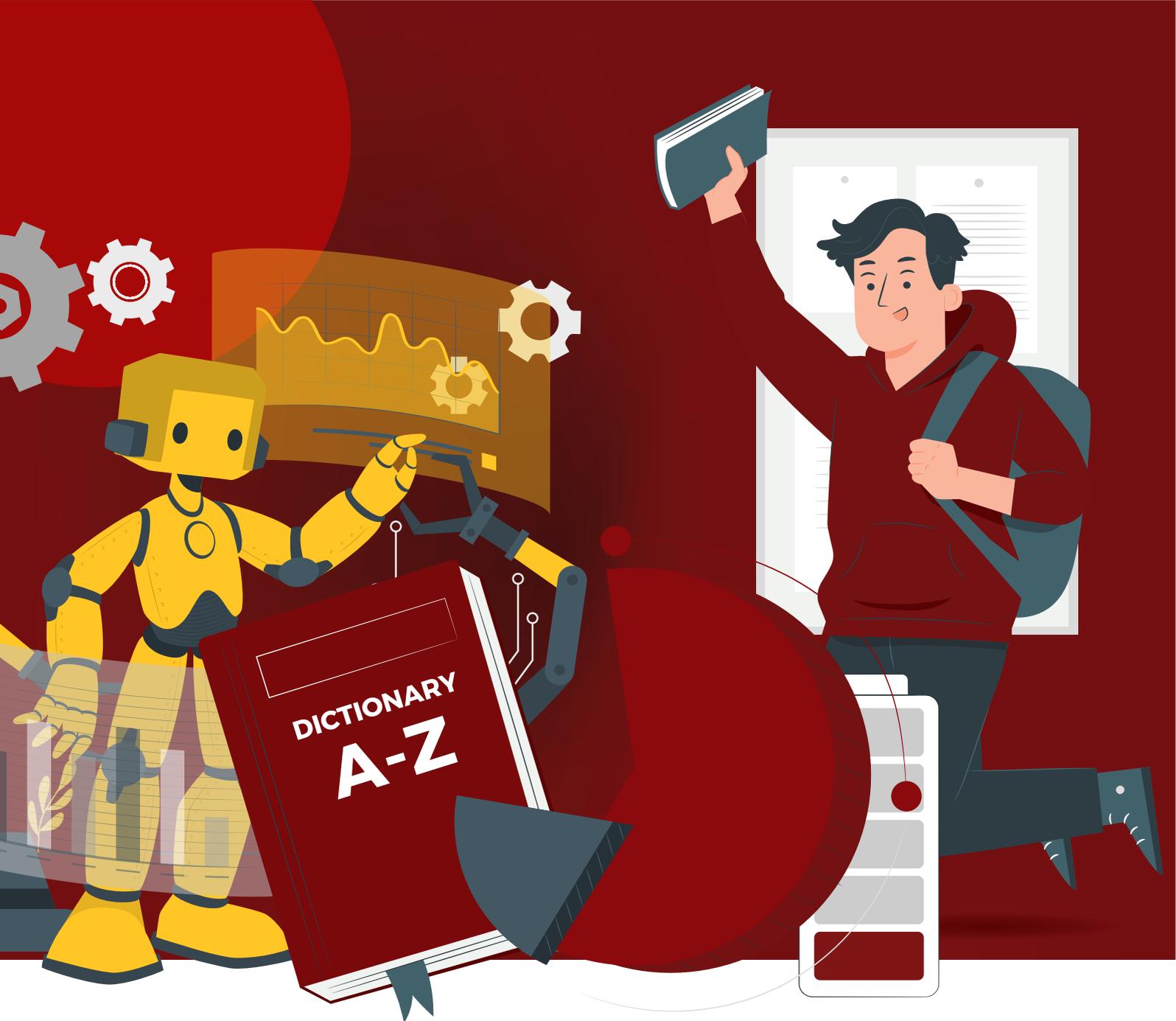
Por último, extender un total agradecimiento al Equipo CEID Capítulo Tolima, a cada docente escritor (a) que, con sus creaciones participa en la consolidación de la publicación, especialmente de nuestra séptima edición de la Revista Digital Educación y pedagogía.

**Eliecer Ortiz Díaz**

Director Centro de Estudios e Investigaciones  
Docentes CEID Capítulo Tolima

### Referencias

Casco Peebles M. (2022) La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (Mexico) contra la Reforma Educativa (U. P. Nacional, Ed.) (pensamiento), (palabra)... Y obra 9.  
Obtenido de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/17314>



# Artículos Académicos





## Dificultades que presentan los estudiantes de 6C de la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas en las representaciones de los números fraccionarios.

### Resumen

El estudio, dado a conocer a continuación, examinó los retos de los estudiantes de grado sexto, vinculados a la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas, en relación con los números fraccionarios. Además, se hizo énfasis en la manera en la que los recursos informáticos pueden ayudar a que el uso de las fracciones, en la vida cotidiana, sea más sencillo, al permitir la visualización de números racionales e irracionales con **décimas mediante representaciones textuales, verbales, simbólicas y gráficas.**

Posteriormente se administró un pre-test como prueba piloto, en el marco del proyecto, a veintisiete estudiantes de sexto grado, con la finalidad de identificar problemas potenciales con la conversión y manipulación de varias representaciones de números fraccionarios. Esta investigación cualitativa, de alcance exploratorio descriptivo, abre el camino para profundizar en el tema, con el objetivo de crear nuevos materiales didácticos que apoyen la enseñanza y el aprendizaje contextualizado de los números fraccionarios, puesto que tomamos la investigación acción para realizarla. Asimismo, los derechos básicos de aprendizaje y los requisitos curriculares recomendados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), siempre se tienen en cuenta al desarrollar un plan de clases organizado y pertinente para los diferentes **grados académicos.**

Finalmente, se demostró que los estudiantes tienen dificultades cuando intentan expresar visualmente las fracciones porque no comprenden, a profundidad, los rasgos y las cualidades de los números fraccionarios. Así su método de representación, también, demuestra que están confundidos sobre lo que constituye una fracción incorrecta.

#### PALABRAS CLAVE:

Números Fraccionarios | Representaciones  
Dificultades | Enseñanza | Aprendizaje  
Contexto Educativo

### Introducción

A lo largo de los once años de escolaridad instructores y alumnos encuentran dificultades para enseñar y aprender, respectivamente, fracciones en el área de educación básica, como lo demuestran los resultados inexactos de los exámenes Saber Pro en el área de matemáticas. Dado lo anterior, es esta problemática la que impulsa el objetivo del presente estudio que, a saber, es mejorar la comprensión de los estudiantes frente a los números racionales y su representación gráfica, así como replantear la información preexistente y reforzar la asimilación de la misma por parte de los aprendices.



**Arnulfo Bocanegra Urbe**  
Especialista en Pedagogía

Institución Educativa  
Leónidas Rubio Villegas  
Ibagué



**Diego Ricardo Rojas Cuellar**  
Magíster en Educación

Institución Educativa  
Amina Melendro de Pulecio  
Ibagué

En suma, a la hora de abordar este análisis, se llevaron a cabo pesquisas en diversas fuentes de información, dentro de las cuales se hallaron estudios previos correspondientes al tema, aunado a ello, se encontraron los invaluable aportes de docentes de primaria de la Institución Educativa San Andrés de Girardota. Además, se utilizaron los planteamientos teóricos de estudiosos como, Raymond Duval, Oscar Sánchez y Jean Piaget. A pesar de ello, hay que reconocer las carencias actuales de la labor, especialmente en lo que se refiere a la ausencia de interacción en el aula, entonces,

**“se hace necesario crear una propuesta didáctica que permita profundizar en el estudio y la superación de estos obstáculos,”**

permitiendo así, la introducción de un valioso aporte al diseño instruccional en lo que se refiere a las fracciones en el aula.



### **Formulación del problema**

Las disertaciones realizadas anteriormente nos llevaron a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son algunas dificultades que presentan los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas en la representación gráfica de los números fraccionarios?

### **Marco Teórico**

**Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.**

El gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, se propuso la tarea de adelantar una revolución educativa, fijando la educación como una garantía inicial para caminar hacia la equidad social, con el pleno convencimiento de que la escolaridad es el camino para asegurar la igualdad de oportunidades y la contribución para el desarrollo del país, fijando como metas principales: aumentar la cobertura, mejorar la calidad educativa y fomentar los niveles de eficiencia en el sector escolar rural y urbano.

Con este fin, el Ministerio de Educación Nacional presenta los Estándares Básicos de Competencias que en la actualidad comprende las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas, dichos estándares están soportados con un breve marco conceptual para cada una de las áreas. Lo anterior, como lo afirma la ex ministra de educación (Vélez, 2006), permitirá acercarse a ellos, entender la razón de ser, la concepción que hay detrás de ellos, su relación con los lineamientos curriculares y algunas orientaciones sobre la manera de abordar las áreas.

**Componente pedagógico: Piaget y la teoría de la equilibración.**

Para Piaget la equilibración es un factor organizador que plantea, como principal objetivo, explicar, no solo cómo conocemos el mundo, en un momento dado, sino en qué consiste y cómo es que va transformando nuestros conocimientos, es por eso que coordina a los otros factores, como lo son: la maduración, el medio social y la experiencia. En otras palabras, la equilibración consiste en una serie de reacciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores, que pueden ser afectivas o anticipadas. El proceso auto-regulador permite que las acciones afectivas o interiorizadas, se dirijan a un objetivo concreto y, posteriormente, se evalúe su logro (Ramírez & Palacios, 2014).

**Piaget y los elementos de conceptualización de los fraccionarios.**

Como primera aproximación a los conceptos de fracción en Piaget, él parte de que el estudiante tiene cierto esquema de pensamiento y, al haber conocimiento nuevo, estos esquemas deben adaptarse a la nueva información, a su vez, el autor afirma que el niño dura entre seis o siete años en la construcción del número (duración).





## **Representación en general y representación semiótica en particular.**

La representación se ha venido trabajando en tres momentos según Duval (1999):

1) Hacia los años 1924, 1926, 1937, Piaget hizo énfasis en las representaciones mentales como creencias y como evocación de los objetos ausentes.

2) Hacia los años 1955-1960, se habló de representación interna o computacional, dentro de las teorías que hablan de la transformación que hace un sistema para producir una respuesta a informaciones de entrada; las informaciones de entrada, tienen formas de codificarlas a las que se denominó representaciones internas y que nada tienen que ver con las representaciones de Piaget.

3) Desde los años 1985 hasta nuestros días, se habla de representación semiótica en el marco de investigación en didáctica de las matemáticas; como lo hace notar Duval:

La especificidad de las representaciones semióticas consiste en que son relativas a un sistema particular de signos: el lenguaje, la escritura algebraica o los gráficos cartesianos, y en que pueden ser convertidas en representaciones equivalentes en otro sistema semiótico, pero, pudiendo tomar significaciones diferentes para el sujeto que las utiliza (Duval 1999, p. 27).



### **Componente Didáctico.**

#### ***La representación semiótica en tareas didácticas como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de los números fraccionarios.***

A saber, la conceptualización, en matemáticas, implica una coordinación rápida de registros de representación. De manera que se espera que el estudiante comprenda, de manera clara y, relativamente, rápida, que cuando se le solicita verbalmente que represente “un medio”, en su cuaderno de notas debería poder escribir, no solamente la frase puesta aquí entre comillas, sino el símbolo “1/2”, además, trazar uno o varios gráficos que le permitan representar y, más aún, mencionar que equivale a 0,5 o 50%. Como puede verse en este ejemplo, hay varios registros semióticos: gráfico, verbal oral, verbal escrito y simbólico específico matemático.

### **Diseño Metodológico**

#### ***Tipo de investigación.***

La presente investigación, según su naturaleza, es de tipo exploratoria y descriptiva, considerando que se hizo un primer acercamiento científico a un problema, en una población con características distintas a otras donde se han realizado estudios semejantes, y porque su objeto es identificar y describir, en todos sus componentes, una realidad del campo educativo.

Por otro lado, según la naturaleza de la información recolectada esta investigación es de tipo cuantitativo y cualitativo, considerando los datos obtenidos a través del instrumento, puesto que se les realizó una medición sistemática y posterior análisis estadístico, a su vez, se construyeron diversos análisis a partir de observaciones e interpretaciones individuales del autor.

Así pues, la metodología cualitativa empleada en el presente estudio es la de la Investigación – acción, estimando que abarca el objeto de la investigación porque su esencia es la comprensión de los aspectos de la realidad existente, la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que se encuentran detrás de las experiencias humanas (Castillo S, 2013).

#### **Población y muestra.**

La población analizada, a saber, son los estudiantes que cursan el grado sexto de educación básica y media en la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas de la ciudad de Ibagué. Muestra: se aplicó el cuestionario a veintisiete estudiantes que cursan el sexto grado.

#### **Técnica de recolección de datos.**

La técnica de recolección de datos empleada para la presente investigación fue la de campo, entendiendo que se desarrolló observación en contacto directo con el objeto de estudio, consiguiendo realizar el acopio total de información sobre la realidad del fenómeno. Por lo anterior, a partir de la elección de la técnica de recolección de datos para la puesta en marcha de la investigación, se seleccionó como instrumento el test, por su utilidad a la hora de



obtener información sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona, es decir, inteligencia, interés, actitudes, aptitudes, rendimiento, memoria, manipulación, etc. (Doupovec M. 2010).



### Diseño del instrumento de recolección de datos.

El instrumento está conformado por siete preguntas, tres de ellas son preguntas abiertas, dos preguntas son de selección múltiple con única respuesta y las dos restantes, son preguntas cerradas, en cuyo caso, fueron organizadas y seleccionadas teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje propuestos por el MEN.

66.66% de los estudiantes respondieron correctamente. Este resultado sugiere un buen nivel de conocimiento entre los participantes en cuanto a la aplicación efectiva de los números naturales en situaciones específicas.

Por otro lado, el 33.33% de los estudiantes contestaron incorrectamente a la pregunta, indicando posiblemente una falta de claridad en el entendimiento de la aplicación de los números naturales en contextos específicos. Este hallazgo resalta un área de posible dificultad que podría ser abordada pedagógicamente. Finalmente, es fundamental mencionar que, para este cuestionario, ningún estudiante se abstuvo de responder a la pregunta, lo que refleja una participación activa y comprometida por parte de la muestra en el proceso evaluativo.

### Resultados

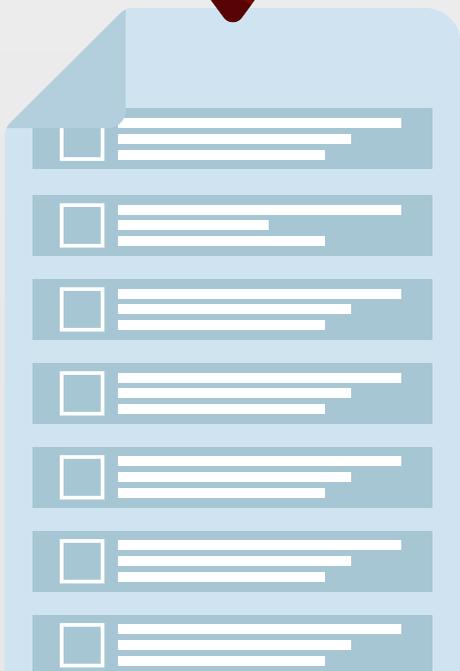
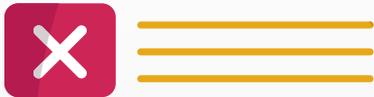
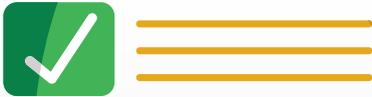
En cuanto a los resultados específicos, se observa que el 55.55% de los estudiantes respondieron correctamente a la pregunta formulada, evidenciando una sólida identificación de propiedades y características asociadas a un número fraccionario.

Por otro lado, el 44.44% de los estudiantes contestaron incorrectamente a la pregunta, evidenciando pocas ideas cercanas al concepto, así como escasa identificación de las propiedades y características de un número fraccionario. A este respecto, es relevante destacar que ningún estudiante se abstuvo de responder a la pregunta, lo que indica un alto nivel de participación y compromiso de la muestra en el desarrollo de la evaluación.

### Conclusiones

El presente documento, da cuenta del minucioso análisis cuantitativo realizado, que revela, tanto fortalezas, como debilidades en la comprensión de los números fraccionarios por parte de los estudiantes. En consecuencia, aunque demuestran una sólida comprensión de propiedades y características, las dificultades en la representación gráfica resaltan la necesidad de abordar este aspecto crucial de la educación matemática de manera más específica.

Ahora bien, con respecto a la pregunta sobre la aplicación de los números naturales en un contexto, se observa que el



Dicho lo anterior, esta investigación sienta una base sólida para la validación de estrategias pedagógicas específicas. La implementación y evaluación de estas estrategias, no solo buscan corregir las dificultades identificadas, sino, además, contribuir significativamente a la creación de enfoques efectivos y prácticos para la enseñanza de números fraccionarios. Este enfoque integral, que tiene en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes y reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje, fortalece la base conceptual de manera holística.

En esa línea argumental, la evidencia de las complicaciones que enfrentan muchos estudiantes al representar gráficamente fracciones, destaca la importancia de intervenciones pedagógicas focalizadas. En consecuencia, la confusión en torno al significado del numerador y el denominador, señala áreas específicas que requieren atención y estrategias didácticas adicionales.

Para finalizar, estos hallazgos trascienden la esfera inmediata de la problemática identificada. Más allá de abordar dificultades específicas, la investigación aporta significativamente al campo más amplio de la didáctica de las matemáticas. Al proporcionar ideas prácticas y estrategias probadas, la propuesta se convierte en un recurso valioso para la mejora continua en el aula y orienta futuras investigaciones y prácticas educativas centradas en optimizar la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos fundamentales.

## Referencias bibliográficas.

- Ausubel, D. P. (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Ballesteros, E. (2018). *Estrategia metodológica para la enseñanza de las fracciones desde la modelación matemática y el material concreto como mediadores en la resolución de problemas*. Trabajo de maestría. Universidad Nacional de Colombia.
- Behr, M., Guershon, H., Publicar, T., & Lesh, R. (1992). En Número racional, la relación y proporción. *Driven to discover* (pp. 1-20). [http://www.cehd.umn.edu/ci/rationalnumberproject/92\\_1.html](http://www.cehd.umn.edu/ci/rationalnumberproject/92_1.html)
- Boaler, J. (2016). *Mentalidad matemática: Desarrolla tu cerebro y tus habilidades matemáticas*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Calderón Palacio, D. M., & Quiroz Puerta, K. C. (2018). Las fracciones y sus usos desde la teoría modos de pensamiento. Trabajo de grado de maestría para optar al título de magister en educación con énfasis en didáctica de la matemática. Universidad de Medellín.
- Caglayan, E., & Olive, J. (2019). La enseñanza de las fracciones con el uso de la tecnología: un estudio de casos múltiples. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 22(3), 303-334. <https://doi.org/10.12802/relime.18.2231>
- Caglayan, E., & Olive, J. (2019). Teaching fractions with technology: A multiple case study in the Turkish context. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(8), 1186-1207. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1615824>
- Canaica. (2020). La enseñanza de las fracciones en primaria. En XVII Conferencia Interamericana de Educación Matemática (pp. 1 - 12). <https://conferencia.ciaemredumate.org/index.php/xvciaem/xv/paper/viewFile/314/417>
- Castillo Salazar, R. A., Roig Monge, H., & Ríos Saavedra, T. (2013). Configuraciones de la auto-identificación un estudio a partir de los relatos de estudiantes de una escuela básica municipalizada, desde la pedagogía teatral. Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cucunubá, E., Gómez, P., & Samper, C. (2019). Estrategias usadas por los estudiantes frente a la suma de fracciones a partir de la interpretación de medida. En XVII Conferencia Interamericana de Educación Matemática (pp. 1-12).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Doupovec, M. (2010). Conceptos básicos de la metodología de la investigación. <http://metodologia02.blogspot.com/p/tecnicas-de-lainvestigacion.html>
- Duval, R. (1993). Semiosis y noesis. En Sánchez, & Zubieta, *Lecturas didácticas de las matemáticas*. México: CINVESTAV.
- Duval. (1999). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Cali, Valle del Cauca, Colombia: Universidad del Valle.
- Fernández, M. C. (2017). La educación matemática en América Latina. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 20(2), 207-214.
- Freudenthal. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. En Puig, *Fenomenología didáctica de la estructura matemática*. México: Kluwer Academic Publishers.
- García, L., Martínez, J., & Rodríguez, M. (2019). Estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de las fracciones en estudiantes del grado quinto del Colegio San José IED. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Grajales, J. (2000). *Metodología de la investigación: guía para la elaboración de proyectos, informes, tesis y trabajos de grado*. Editorial Universidad del Valle.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hincapié, C. P. (2011). *Construyendo el concepto de fracción y sus diferentes significados con los docentes de primaria de la Institución Educativa San Andres de Girardota*. Medellín, Antioquia: Universidad Nacional de Colombia.
- Hincapié, G. (2015). Fases de comprensión en la representación gráfica de números fraccionarios. *Revista Científica*, 1(1), 1-10.
- Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes. ISBN 84-7584-088-4.
- Ramírez, J., & Palacios, J. (2014). *Glosario de términos Piagetianos*. Infancia y Aprendizaje. Diario para el estudio de la educación y su desarrollo. Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá D.C., Colombia.
- Vélez, C. M. (2006). *Palabras de la ministra de Educación. Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, 6. Ministerio de Educación Nacional.



## El método Flipped Classroom, como estrategia pedagógica para desarrollar habilidades gramaticales en inglés.

### Resumen

El presente artículo de investigación es producto de la elaboración de una tesis de maestría en la que reflexiona y debate, desde una perspectiva epistemológica, el papel de la gramática, en la Enseñanza y el Aprendizaje (EA), del idioma inglés, desde la teoría de los métodos y enfoques de lenguas extranjeras y su realidad en el aula. A su vez, propone una intervención mediada por el método Flipped Classroom (FC), en función del aprendizaje de elementos gramaticales dirigidos a desarrollar habilidades comunicativas en otro idioma.

En consecuencia, se realiza una Investigación Acción (IA), con un enfoque mixto para establecer la importancia del conocimiento gramatical a la luz de las competencias comunicativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Posteriormente, se realiza una serie de intervenciones, medidas por el método FC, con el ánimo de mejorarlas. Por lo anterior, se identifica el conocimiento gramatical de los estudiantes a través de un pre-test; consecutivamente, se realizan las intervenciones pedagógicas pertinentes; en seguida, se aplica un post-test para determinar si los objetivos de investigación propuestos fueron alcanzados. No obstante, también, se analiza la información adquirida, debidamente triangulada, y se establecen algunas conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta al momento de proponer

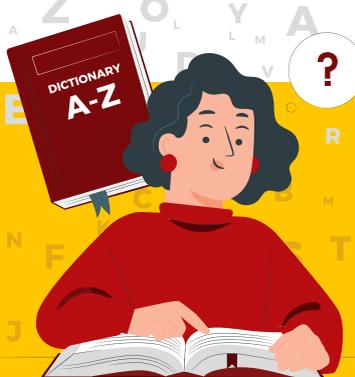
intervenciones mediadas por las TIC para desarrollar habilidades comunicativas en el idioma inglés como lengua extranjera.

#### PALABRAS CLAVE:

Enseñanza y Aprendizaje del Inglés  
Flipped Classroom  
Gramática | Investigación Acción | TIC

### Introducción

Este artículo se realiza a partir del análisis de la importancia de la gramática en los procesos de EA de las lenguas. Por consiguiente, se debe romper el paradigma de que éste es un elemento estático, acabado y ya establecido dentro de las estructuras lingüísticas de cada idioma. Hecha esta salvedad, se debe repensar la manera convencional en la que ha sido abordada desde el aula, puesto que, la gramática, se debe entender como un componente cultural que sirve como herramienta trascendental dentro de la didáctica del inglés.



En ese sentido, para Crystal (2010), la gramática es un elemento importante en la comunicación con otros sujetos, dado que, ésta, constituye un componente fundamental dentro de la realización individual de una lengua, debido a que la gramática es una herramienta que permite decir lo



Luis Alberto Vera Robayo

Magister en Pedagogía y  
Mediaciones Tecnológicas

Institución Educativa  
Pedro Pabón Parga  
Carmen de Apicalá

que se quiere expresar, de acuerdo con las características de la intención comunicativa. En consecuencia, el autor argumenta, desde su lengua: “The English language has hundreds of rules of grammar whose purpose is to help us say whatever we want” (p. 66).

Así las cosas, en la cita textual referenciada, Crystal (2010), señala que la gramática permite organizar las oraciones y el discurso dentro de una lengua, resaltando, de esta manera, su importancia. En ese orden de ideas, es necesario preguntarse: ¿cómo se aborda la EA de la gramática en las diferentes instituciones educativas?

Este interrogante se fundamenta epistemológicamente con la apreciación de García y Senovilla, (1998):

*“Es cierto que al aprender un nuevo idioma hay que aprender nuevas formas de concebir y parcelar el mundo y la realidad lingüística, pero no es menos cierto, que a veces nos despistan las grandes diferencias en el plano de la expresión, haciéndonos olvidar las semejanzas en el plano del contenido, que puede ser útil para nuestros alumnos. La gramática - y no olvidemos que gramática y comunicación son indisociables- debe ser enseñada de modo que se someta al plano de lo pragmático (p. 302).”*



Entonces, la gramática en el aula debe ser asumida como un elemento cultural que permite comprender la funcionalidad de la lengua dentro de la comunicación y, a su vez, esta se constituye como un elemento clave de las didácticas de las lenguas, sin embargo, su abordaje en el aula de clases carece, en muchas ocasiones, de los componentes anteriormente establecidos.

Dicho lo anterior, al pensar en cómo abordar la gramática, desde una perspectiva no convencional, se pensó en la utilidad de las TIC dentro de las prácticas sociales contemporáneas de los estudiantes, como resultado, fue necesario pensar un método que permitiera integrar estas prácticas, partiendo de la funcionalidad de la comunicación, por lo tanto, se propone el método FC.

A saber, Para Zayas-Martínez (2014):

No se puede negar que las TIC, independientemente del aporte que hagan a los problemas de la efectividad en los modelos metodológicos de enseñanza de lenguas, sí proponen posibilidades que permiten mejorar sustancialmente el proceso. Esto es, fundamentalmente, porque nos facilitan un nuevo escenario de actuación, un espacio que no sustituye al anterior, sino que lo complementa. (p. 13)

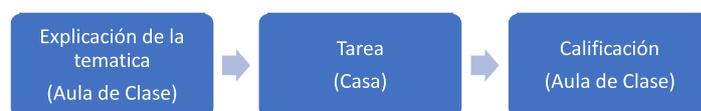
En esa línea argumental, uno de los objetivos primordiales en la incorporación de las TIC en la enseñanza del inglés es, “proporcionar a los estudiantes espacios de aprendizaje autónomos en los que deban atender, precisamente, a las cuestiones formales de la lengua que sacamos del aula” (Zayas-Martínez, 2003, p. 13).

De esta manera, las TIC permiten abordar, de forma no convencional, a través de un escenario diferente, la enseñanza de la gramática, ubicándola en un espacio que hace parte de las prácticas sociales de los estudiantes; aunque, también, es pertinente preguntarse: ¿qué es el Flipped Classroom?

Para Webb y Doman (2016) “El Flipped Classroom les permite a los estudiantes recibir lecciones de clase explícitas, sin sacrificar tiempo en el aula, el cual es muy limitado y preciso dentro del contexto del aprendizaje de las lenguas” (p.42). En otras palabras, el FC, traducido al español, como Aula Invertida, tiene, como objeto principal, invertir el orden de las clases a través del uso de las TIC.

Como resultado, en la clase convencional, el docente explica la temática, propone la tarea para desarrollo en casa, y, posterior a ello, la retroalimenta; para el FC, la explicación se traslada a un escenario virtual, mediante videos explicativos, realizados por el docente, o tomados de algún repositorio virtual, estos son subidos a internet y enviados a los estudiantes a través diferentes medios, puede ser una plataforma, o un grupo establecido en una red social, después, la tarea o el taller aplicativo se realiza en la clase de manera presencial, esto, con el fin de que el tiempo sincrónico, donde convergen el estudiante y el docente, se aproveche para aclarar dudas y realizar el trabajo práctico del aula.

**Figura 1.**  
*Clase Convencional*



Nota. La figura muestra el desarrollo de una clase convencional.

Por tanto, el FC se convierte en aquella metodología pensada desde la utilidad de las TIC, que se integra a la didáctica del inglés y permite desarrollar pedagogías activas por medio de la innovación curricular para el desarrollo de competencias específicas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

**Figura 2.**  
*Clase FC*



Nota. La figura muestra el desarrollo de una clase a partir del método FC.

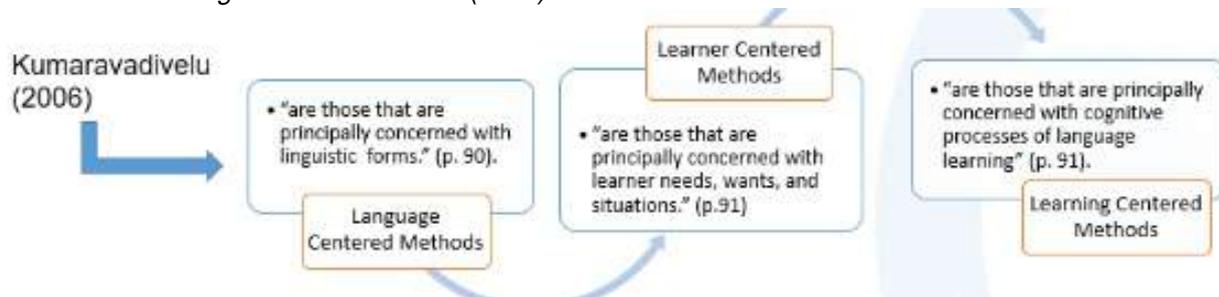
### Revisión de la literatura

A continuación, se abordará el cómo de la apreciación epistemológica y pedagógica de la gramática, desde diferentes métodos y enfoques, para la enseñanza de las lenguas extranjeras, agrupados en tres dimensiones desarrolladas por Kumaravadivelu (2006).

Avanzando en nuestro razonamiento, estas tres dimensiones aglomeran los métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas desde la perspectiva epistémica y ontológica a la que pertenecen; la primera de ellas, corresponde a los métodos centrados en las lenguas, la segunda a los métodos centrados en el aprendiz, y la tercera atañe a los métodos centrados en el aprendizaje.

**Figura 3.**

Agrupación de métodos según Kumaravadivelu (2006).



Nota. La figura muestra la Agrupación de métodos para la enseñanza de las lenguas.

En ese sentido, Kumaravadivelu (2006), señala, que los métodos centrados en las lenguas tienen como eje de partida y de reflexión, la misma lengua, por ende, sus puntos de análisis pedagógico y curricular se basan en el desarrollo de temáticas y contenidos. Por tal razón, el Grammar Translation Method y el Audiolingual Method, son claros exponentes de esta dimensión. Estos métodos tienen, como característica central, su lugar de estudio, que es completamente lingüístico y conductual, en otras palabras, “los principios fundamentales de la pedagogía de los métodos centrados en la lengua son esbozados desde la lingüística estructural y la psicología del comportamiento” (Kumaravadivelu, 2006, p. 99).

De acuerdo con lo anterior, para estos métodos, la gramática juega un rol clave e importante, puesto que supone un elemento formal de la lengua y, por tanto, su objeto de estudio es trascendental. Así las cosas, si se revisan las prácticas de aulas contemporáneas, gran parte de ellas, se enmarcan en este paradigma que responde al reforzamiento de contenidos y temáticas desde el análisis estructural de la lengua.

En contraposición a esta dimensión, se tienen los métodos centrados en el aprendiz, en este punto, se les da mayor relevancia a los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes, por consiguiente, la gramática pasa a un segundo plano. En ese orden de ideas, el Communicative Approach adquiere bastante importancia, puesto que, como el eje central es el estudiante, la funcionalidad de la lengua se centra en la comunicación, así que, lo relevante es que el estudiante se comunique, sin necesidad de ser consciente de los elementos formales de la lengua dentro de su realización discursiva. Aquí,

la lengua no es vista como un elemento finalizado y que se debe aprender, por el contrario, se toma la perspectiva Chomskyana de que la lengua es un componente que se construye al hablar, de ahí la perspectiva de muchas instituciones educativas al mencionar el enfoque comunicativo a través de la gramática generativa, en donde, como se señaló anteriormente, el principal objetivo del aprendizaje de la lengua es la comunicación, así, la gramática se puede manipular de acuerdo al conocimiento lingüístico del estudiante.

En relación con lo anterior, Kumaravadivelu (2006) señala:

**“La pedagogía centrada en el aprendiz tiene como objeto, hacer que los estudiantes de lenguas sean gramaticalmente precisos y comunicativamente fluidos. Tiene en cuenta el uso de la lengua en la vida real y en la interacción social o para el estudio académico, y se presentan las estructuras en contextos comunicativos (p. 91).”**

Por último, los métodos centrados en el aprendizaje se sustentan en los procesos cognoscitivos llevados a cabo para aprender otra lengua, como

resultado, el aprendizaje se desarrolla en un contexto comunicativo real y es, a partir de ahí y de la intencionalidad del aprendizaje, que este decide si es necesario o pertinente reflexionar sobre la gramática de la lengua que aprende. A ese respecto, Kumaravadivelu (2006), precisa:

De acuerdo con los pedagogos de los métodos centrados en el aprendizaje, el aprendizaje de una lengua es un proceso no lineal, por tanto, no requiere de una entrada lingüística preseleccionada y secuenciada, si no que requiere del desarrollo de condiciones en la que los alumnos participen de actividades significativas en el aula (p.92).



En suma, métodos como el Natural Approach y el Communicational Approach, se sustentan epistemológicamente desde esta apreciación; no obstante, para llevarlos a cabo, es necesario tener y desarrollar las condiciones de inmersión en la lengua que se aprende, premisa que es una realidad, en el contexto de la educación pública, debido a que las condiciones son mínimas para poder llevarlo a cabo de manera pertinente y sistemática.



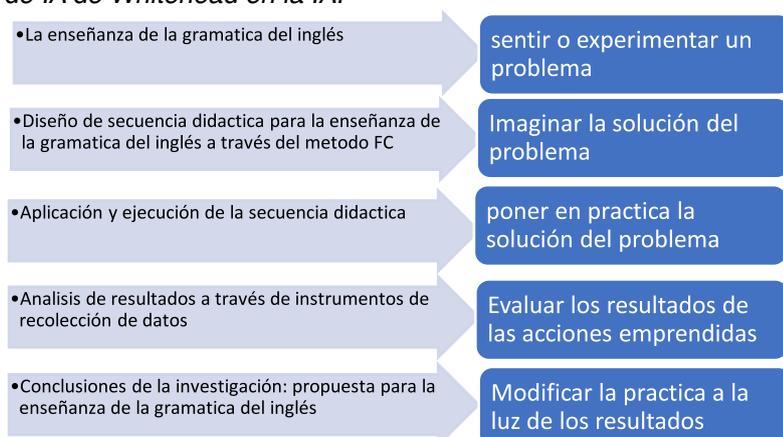
### Metodología

La presente investigación tuvo como objetivo principal ubicar el papel de la gramática en los procesos de EA del inglés como lengua extranjera, a partir de una intervención desarrollada a través del método FC. De la misma forma, fue necesario ejecutar la intervención para identificar el nivel de conocimiento gramatical de los estudiantes, caracterizarlos, y, posteriormente, intervenir, una vez más, para analizar la funcionalidad de la gramática y del FC en la didáctica de las lenguas, con el ánimo, finalmente, de poder exponer conclusiones y recomendaciones que permitieran un debate pedagógico pertinente y contextualizado.

Sobre la base de lo antes mencionado, la investigación tenía todas las características establecidas epistemológicamente por la IA, de modo que, se trazó una ruta investigativa a partir de sus componentes teóricos desde las fases propuestas por Whitehead (Latorre, 2005).

**Figura 4.**

Fases de IA de Whitehead en la IA.



*Nota: En esta figura se describen las fases de la investigación realizada en este proyecto en relación con las fases de IA propuestas por Whitehead.*

En esa misma línea argumental, la investigación tuvo cinco fases, todas desarrolladas desde las fases descritas por Whitehead para realizar IA (Latorre, 2005). La primera, consistía en sentir o experimentar el problema situado en la enseñanza de la gramática y el conocimiento que los estudiantes tuvieran de ella como herramienta de aprendizaje. La segunda, permitió desarrollar una

secuencia didáctica, como propuesta para intervenir el problema, en ese sentido, se trabajó con estudiantes de grado sexto y su conocimiento gramatical, en función del verbo to be, se hizo un pre-test, piloteado con un grupo focal y convalidado por docentes del área, este pre-test fue aplicado a un curso y se analizaron los resultados.

A continuación, se puso en práctica la propuesta de solución al problema, de modo que, se desarrollaron tres intervenciones dentro de una secuencia didáctica mediadas por el método FC, cuyo contenido se basó en videos explicativos realizados por el docente, colgados en la Plataforma TEAMS, de office 365, y articulados con el libro Way to go 6th graders del MEN, el currículo sugerido y el Plan de Área de la institución donde se desarrolló la investigación.

Luego, se evaluó el impacto de la secuencia didáctica y los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a través de un post-test. Por último, se establecieron unas recomendaciones y conclusiones, en función del proceso investigativo desarrollado.

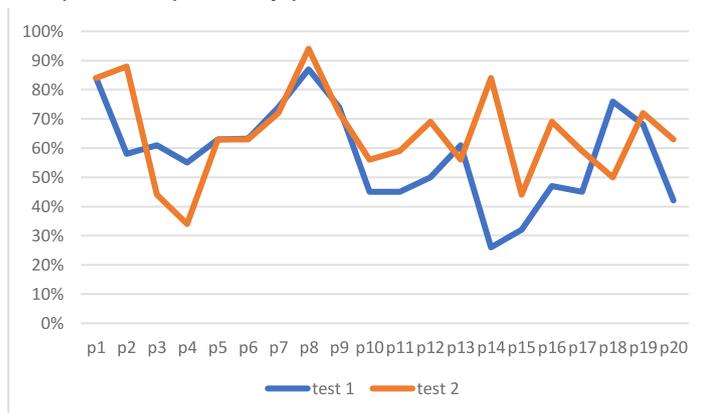
### Resultados

Como se describió en el apartado anterior, se identificó el nivel de conocimiento gramatical, en función de la utilización del verbo to be, con estudiantes de grado sexto, en la figura 5, en la línea azul, se evidencian los resultados del pre-test. Igualmente, en la misma figura, en la línea naranja se evidencian los resultados del post-test, en ella, se puede observar la tendencia de obtener mejores resultados en la segunda prueba, con algunas

excepciones, determinando, en una escala de 0 a 100, la cantidad de estudiantes que acertaron a las preguntas, 20 en total. Por consiguiente, se evidencia, por ejemplo, que en las preguntas 3 y 4, hubo mejores resultados en el pre-test que en el post-test, estas tendencias o situaciones son de interés, ya que se debe determinar la falla, es decir, si los errores corresponden a la secuencia didáctica, o la prueba, de este modo, al momento de analizar la coherencia de las preguntas en el pre-test y en el post-test, se identificó que la secuencia didáctica no incluyó actividades que reforzaran los contenidos de manera pertinente y contextualizada a los aspectos gramaticales que se evaluaban, de allí esta desviación, esta característica se vuelve nuevamente evidente en la pregunta número 18. No obstante, en las demás, se evidencia un resultado óptimo en función del desarrollo de habilidades gramaticales en la aplicación de la secuencia didáctica y la segunda prueba.

**Figura 5.**

Comparación pre-test y post-test.



Nota. La figura indica los resultados del pre-test y el post-test y su comparación.

En ese orden de ideas, dentro de la lógica de IA, es necesario establecer recomendaciones para futuras investigaciones, por ende, una sugerencia es establecer un punto de coherencia lineal entre el pre-test, las actividades establecidas en la secuencia didáctica, de manera significativa y contextualizada, y el post-test.

## Conclusiones

A partir de todo lo señalado anteriormente, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. Es importante re significar la enseñanza de la gramática como herramienta fundamental para aprender otra lengua.
2. Las intervenciones mediadas por las TIC, deben responder a necesidades educativas contextualizadas y sustentarse desde un referente teórico pertinente.
3. Es necesario articular los problemas concretos de las enseñanzas de las lenguas con prácticas reales de los estudiantes.
4. Es necesario, pertinente y fundamental investigar en el aula y desarrollar estrategias pedagógicas que contribuyan al quehacer docente desde fundamentos epistemológicos.
5. Al momento de realizar intervenciones, es pertinente fundamentarlas con referentes teóricos, de lo contrario, no tienen ninguna finalidad educativa y se convierte en activismo

pedagógico; en otras palabras, se implementan muchas actividades, sin embargo, es poco el aprendizaje real y concreto.

## Referencias bibliográficas.

- Crystal, D. (2010). *A Little Book of Language*. University of New South Wales Press Ltda.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Alianza Editorial.
- García Muruaris, M. T., & Senovilla Arias, A. (1998). *Actas del IX congreso internacional de la ASELE. Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. El Papel De La Lengua Materna en la enseñanza - Aprendizaje De Una gramática Para Comunicar.* (p.301–308). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=886108>
- Kumaravadivelu, B. (2006) *understanding Language Teaching. From method to postmethod*. ESL AND Applied Linguistics Professional Series. San jose State University.
- Latorre, Antonio (2005). *La Investigación Acción, conocer y cambiar la practica educativa*. Editorial Graó, de Irif, S.L.
- M. and Doman, E. (2016), "Does the flipped classroom lead to increased gains on learning outcomes in ESL/EFL contexts?", *The CATESOL Journal*, Vol. 28 No. 1, pp. 39-67.
- Zayas-Martínez, Francisco. "Problemas metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿son las tic una solución?". *Rastros Rostros* 16.30 (2014): 9-17. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.814>

## Relación entre el síndrome de Burnout y la autoestima en docentes del municipio de Planadas-Tolima

### Resumen

El burnout y la autoestima son temas que paulatinamente han despertado interés en el ámbito de la investigación científica, en cierta medida, producto de la globalización y su fuerte influencia en el ámbito laboral, escenario en el que la escuela ha sido gran referente. Bajo esa premisa, el estrés y la fatiga ocupan un importante eje de análisis debido a las cargas laborales de los maestros en Colombia. Precisamente, el objetivo del presente estudio es determinar la relación entre el síndrome de burnout y la autoestima en docentes del municipio de Planadas-Tolima.

Así las cosas, a nivel metodológico, se atiende a un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, se aplicaron dos cuestionarios validados a la muestra de cincuenta y tres docentes. En consecuencia, los resultados indican autoestima elevada, por su parte, el nivel de burnout es moderado, a su vez, la prueba de correlación de rho Spearman no arroja evidencia suficiente que permita demostrar relación directa, o, inversamente proporcional entre las variables: burnout y autoestima. A modo de conclusión, se plantea que los docentes se perciben a sí mismos con imagen favorable o positiva, sin embargo, los rasgos de fatiga y cansancio emocional se destacan.

En definitiva, se hace necesario trazar nuevas líneas de investigación que aborden estas variables desde otras

perspectivas, a partir de estudios longitudinales, enfoques cualitativos y, por supuesto, ampliar la muestra.

#### PALABRAS CLAVE:

Burnout | Autoestima | Salud Docente | Educación

### Introducción

En los últimos años se han evidenciado cambios significativos en los estilos de vida de los seres humanos, transformaciones en el mundo laboral derivadas de los adelantos tecnológicos (Castro-Campos y Forero-Hernández, 2022), dinámicas que exigen nuevas y mejores respuestas a las necesidades del ámbito de la globalización, panorama al que la escuela de hoy no es ajena, quizá, por la acentuada influencia de las políticas educativas que responden a los intereses de los mecanismos de cooperación internacional, los cuales vienen apostando por una educación con marcado enfoque productivo y por competencias, menos orientado a la formación humana, donde se deja en segundo plano el componente psicológico y físico (Forero y Castro, 2022).

En ese panorama, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ha caracterizado agentes psicosociales como aspectos que afectan la interacción de la persona con su grupo, como consecuencia de esta manifestación, puede producirse daño psicológico en la persona; por una parte, se habla de factores de riesgo



Pedro Alfonso Castro Campos  
Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad del Tolima  
Ibagué



Flor Alba Vargas Silva  
Doctora en Pedagogía

Universidad del Tolima  
Ibagué

psicosocial a partir de las interacciones entre contenidos, la organización, el trabajo y condiciones del ambiente, por otro lado, la capacidad del empleado y sus necesidades. Esta situación se presenta, particularmente, en los docentes, en lo que se refiere a su formación profesional, sus expectativas, su entorno y las propias actividades que desarrollan en su jornada laboral, teniendo en cuenta que, las mismas, son cuantiosas, podemos enumerar algunas como, la planeación de actividades académicas, materiales didácticos, investigación, tutorías, etc. Los anteriores, son aspectos que ponen al límite la capacidad, tanto física como psicológica, de esta manera, el docente puede responder ante ellas de acuerdo a como las percibe, es decir, estresantes, o no. De ahí se afirma que ser docente propicia, en gran medida, el desarrollo del estrés (Alderete R. 2024).

Por otro lado, el estrés, también, ha sido conceptualizado como un estado en el cual las demandas externas sobrepasan los recursos internos de la persona (Giler-Zambrano, 2022). En efecto, las exigencias laborales y académicas ocasionan sobrecarga laboral en el docente, materializándose en el cansancio físico y emocional, en consecuencia, se produce desinterés y, por supuesto, resultados negativos en la salud. Entonces, ese marco configura el llamado síndrome de burnout, estrés laboral o sensación de agotamiento general (Tapia et al., 2024). A propósito, desde el devenir histórico la conceptualización del síndrome de burnout, formulada por Freudenberger en el año 1974, ha sido trascendental para comprender la carga emocional y cognitiva a la que se ven sometidos los profesionales en diversos escenarios, incluido el educativo (Placencia-Orellana et al., 2024).



En ese sentido, esta investigación se instala en el contexto del sur del Tolima, Colombia, específicamente, con docentes del municipio de Planadas, bajo la premisa de abordar el objeto de estudio en un entorno que se ha venido transformando gradualmente, transitando de un territorio anteriormente marcado por la violencia y que actualmente se concibe como un espacio de paz y reconciliación, consignados en los programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET) Agencia de Renovación del Territorio [ART] (2024, 21 de marzo). De esta forma, surge el objetivo: determinar la relación entre el síndrome de burnout y la autoestima en docentes del municipio de Planadas-Tolima. El artículo es derivado de un ejercicio de investigación adelantado entre los grupos de investigación EPISTEME y OCUFYS de la Universidad del Tolima.

### Revisión de la Literatura

El síndrome de burnout también conocido como desgaste profesional, o profesional quemado, es la condición desarrollada a consecuencia del estrés crónico en un contexto laboral (Sierra A. 2023). Así mismo, Valdés A. et al. (2024) Plantean, “El síndrome vendría a ser la respuesta extrema al estrés crónico causado en el contexto laboral y sus repercusiones serían de carácter individual, afectando los aspectos organizacionales y sociales” (p.19). A su vez, la aparición de dicho síndrome se atribuye, entre otras razones, al trabajo intenso al límite, no atender las necesidades personales, sentimiento de falta de apoyo, impotencia y tendencia a actitudes negativas (Caichug R. et al., 2022).

El burnout, desde el año 2022, es reconocido en la Clasificación Internacional de Enfermedades [CIE-11] de la OMS, de tal manera, en todos los países se

debe considerar un padecimiento laboral (Medicina y salud pública, 2022). Por su parte, Gallup Group, en el informe State of the Global Workplace 2023, dentro de sus hallazgos, determinó que, en Colombia, de los 22,5 millones de personas que se encontraban laborando en mayo de 2023, el 48% de ellos reportaron estrés laboral, valores que marcan incremento con relación al año 2022, de este modo, el país ocupó el noveno lugar en índices de estrés en la región, superado por países como Ecuador, con 58%, ocupando el primer lugar. Asimismo, el estrés laboral y sus cifras poco alentadoras son atribuidas a las altas cargas laborales, plazos para cumplir tareas, expectativas frente al desempeño y la búsqueda de reconocimiento, son factores que están implícitos en la vida profesional (Aldana, 2023, julio 23).

Lo anterior, se debe a la capacidad del burnout de repercutir en la calidad de vida, la salud mental y, en definitiva, de poner en riesgo la vida de la persona que lo padece (Saborío y Hidalgo, 2015). A saber, desde su desarrollo histórico, al burnout se le atribuye el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal, lo que, paralelamente, se da con mayor frecuencia en las personas con trabajos que requieren atender a otros individuos (Ordoñez-Balladares et al., 2023). Bajo esa dimensión de análisis:

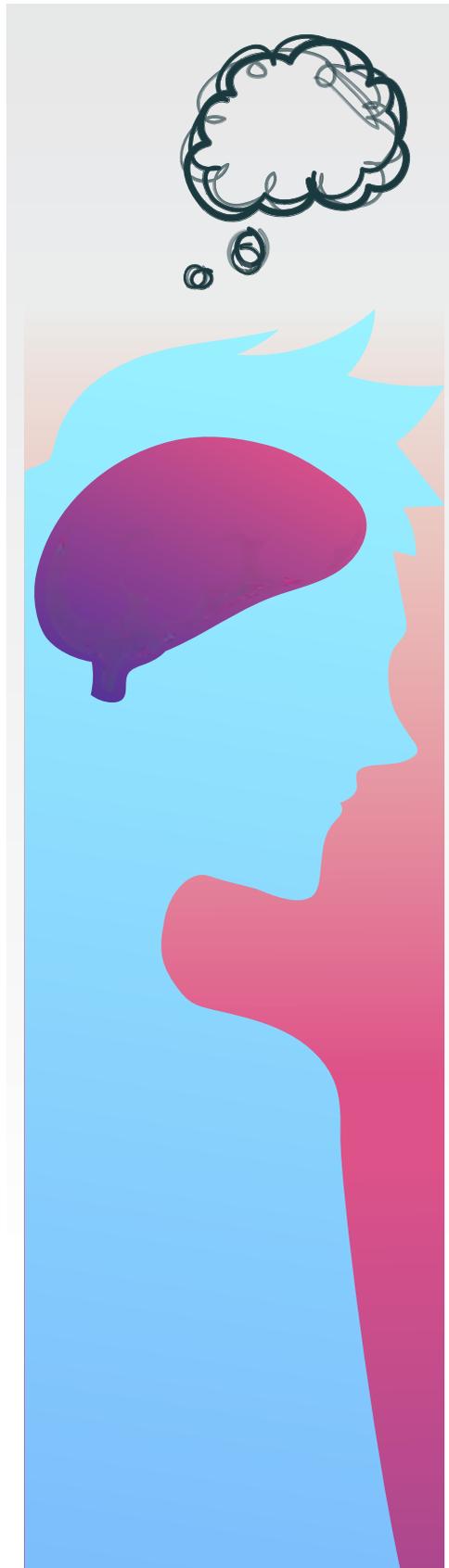
“El síndrome de burnout es una reacción al estrés laboral; es una experiencia que consiste en cogniciones, sentimientos y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con las que uno interactúa a través del trabajo. Esta enfermedad ha sido identificada como una amenaza para las profesiones que trabajan con personas, como la educación [...]”

La docencia ha sido reconocida como un trabajo que fomenta este fenómeno, implica realizar

diversas actividades tanto dentro como fuera del aula, desde interactuar con colegas y estudiantes hasta desarrollar planes de estudio, evaluaciones y participar en actividades organizacionales. (Valdés et al., 2024, p.31)

En esa misma línea argumental, el contexto laboral de los docentes es considerado un entorno vulnerable y con una alta probabilidad de desarrollar afectaciones a la salud mental producto de este síndrome. A pesar del crecimiento paulatino de publicaciones de carácter científico que han abordado la temática, la delimitación del concepto, incluso, modelos explicativos y algunos matices orientados al diagnóstico. No obstante, el crecimiento, en términos de prevención, ha sido precario, también, se señala un acentuado desarrollo en el campo de los profesionales de la salud y, en menor proporción, en el contexto del profesional de la educación (Tabares-Díaz et al., 2020).

En otro orden de ideas, la variable autoestima es un aspecto fundamental del bienestar psicológico y emocional. Se refiere a la evaluación subjetiva que una persona tiene sobre sí misma. Existen diversos instrumentos que miden la autoestima, pero, uno de los más utilizados es la escala de Rosemberg (De León y García, 2016; Rojas-Barahona et al., 2009). Rosemberg, en 1965 conceptualizó la autoestima como el sentimiento hacia uno mismo, sea de manera positiva o negativa, se estructura a través de una valoración de las propias características, por tanto, la autoestima puede ser alta o baja, la primera, representa un



pensamiento a partir del cual, la persona se considera muy buena y, la otra perspectiva, configura una noción mediante la que la persona no se considera lo suficientemente positiva (Pinzón y Monsalve, 2021). Por en cuanto, la autoestima ha sido identificada

como un constructo de significativo interés por su relevante valor en el campo clínico desde diversos ámbitos psicopatológicos (Vázquez, 2013).

Al respecto Agüero-Calvo et al. (2016), precisan:

La autoestima es la valoración que de sí mismo hace el individuo y se pueden identificar dos dimensiones: la dimensión actitudinal y la dimensión conductual. En la dimensión actitudinal se encierra la autoimagen, la autovaloración y la autoconfianza; en tanto que la dimensión conductual abarca el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización. (p.6)

Por ende, la autoestima pertinente se integra de sensaciones, ideas, pensamientos (Sánchez-Villena et al., 2021), aspectos que la persona ha vivenciado a lo largo de su vida, en escenarios personales, académicos o laborales, lo que, visto de forma positiva, representa para la persona el sentirse valiosa (Viteri, 2019). Además, involucra a u t o p e r c e p c i o n e s, expectativas, inteligencia y el sentido de éxito (Sánchez-Villena et al., 2021). De igual forma, algunas líneas de análisis señalan que la autoestima alta es efectiva para manejar el estrés y prevenir la ansiedad, de modo que la persona, al ser sometida a sucesos estresantes o traumáticos, pueda dar un manejo controlado (Góngora y Casullo, 2009). Sin embargo, más allá de su importancia y las virtudes de la autoestima, se presentan dificultades al momento de definirla debido a su relación con otros factores como el autoconcepto, autoeficacia y autoimagen (Ventura-León et al., 2018).

## Metodología

La presente investigación atiende a un enfoque cuantitativo, a partir de la recolección de datos y análisis estadístico; descriptivo e inferencial. Con diseño no experimental; no se manipularon deliberadamente las variables. De corte transversal; los instrumentos se aplicaron en un solo momento del estudio. El alcance de la investigación es correlacional; para determinar la relación entre las variables burnout y autoestima en los docentes (Hernández et al., 2014). La técnica empleada para obtener los datos fue la encuesta, en virtud de dos cuestionarios sobre la muestra de cincuenta y tres docentes. La información recolectada fue procesada a través del IBM SPSS (Versión 26), se presenta la estadística descriptiva mediante tablas de frecuencia, porcentajes, medias y desviación estándar, posteriormente, se realizó la prueba de normalidad para determinar el tipo adecuado de análisis correlacional, de acuerdo al resultado, se utilizó estadística no paramétrica sobre la base del coeficiente de rho Spearman.

## Resultados

A los docentes de la muestra les fueron aplicados dos cuestionarios para la obtención de la información, a partir de los criterios de confiabilidad y validez (Hernández et al., 2014). El primer instrumento es la Escala de Autoestima de Rosenberg [EAR] (Atienza et al., 2000), que tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí mismo en base a 10 ítems. Después del procesamiento de datos, a través del IBM SPSS (Versión 26), la prueba de confiabilidad del instrumento (Tabla 1), evidencia consistencia interna total de  $\alpha = .825$ , lo cual determina un nivel alto de confiabilidad.

A continuación, el siguiente instrumento fue el Inventario de Burnout de Maslach, 1997, el cual pretende determinar el nivel de burnout de la persona, este se compone de tres subescalas: agotamiento emocional con 9 ítems; valora el componente vivencial al estar exhausto, emocionalmente, por el trabajo. Despersonalización, con 5 ítems; valora el nivel en que cada persona registra actitudes de frialdad y distanciamiento. Por último, realización personal, con 8 ítems; se centra en los sentimientos de autoeficacia y realización personal. En total, la escala tiene 22 ítems. Ahora bien, (Tabla 2), se evidencia consistencia interna total de  $\alpha = .743$ , lo cual presenta nivel adecuado de confiabilidad.

**Tabla 1.**

*Estadísticas de fiabilidad. Escala de Autoestima de Rosenberg*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	10

*Nota: Datos tomados del instrumento aplicado.*

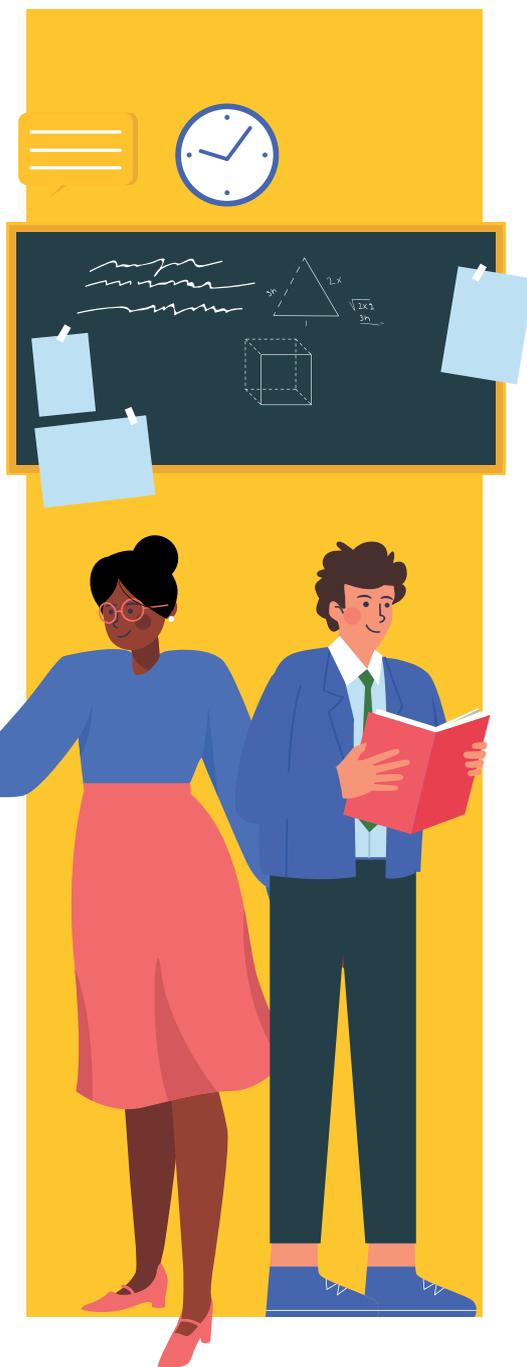
**Tabla 2.**

*Estadísticas de fiabilidad. Inventario de Burnout de Maslach*

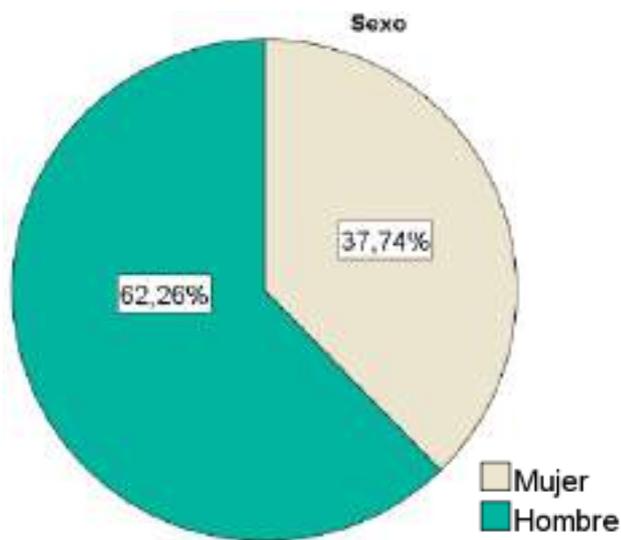
Alfa de Cronbach	N de elementos
,743	22

*Nota: Datos tomados del instrumento aplicado.*

A este respecto, se realiza un análisis sistemático de los datos recolectados, fundamentados en el objetivo de la presente investigación, estos, trazan el rumbo en la consolidación de las conclusiones sobre la base del fenómeno abordado, y, en la perspectiva de viabilizar nuevas líneas de análisis epistémico y rigor científico. En primer lugar, se presentan componentes del análisis socio demográfico, al respecto del sexo de los docentes encuestados (Figura 1), representa la distribución de sexo en la muestra, treinta y tres hombres el 62,26% y veinte mujeres que equivalen al 37,74%.

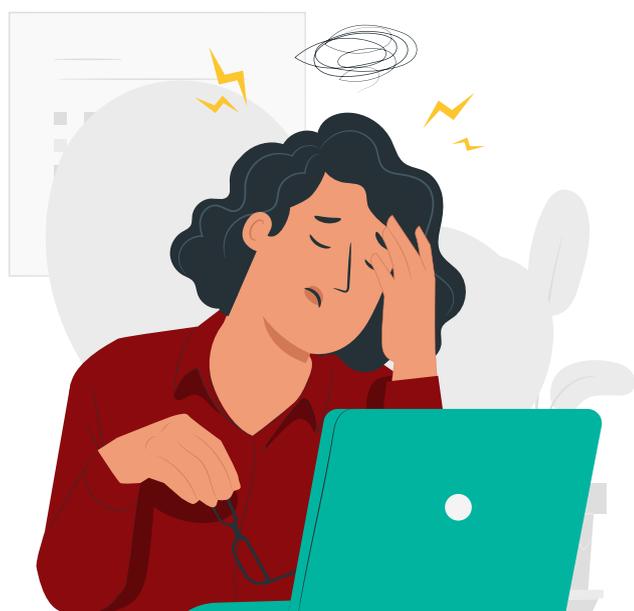


**Figura 1.**  
Sexo de los encuestados.



Nota. La figura muestra los datos de distribución de sexo en la muestra.

De la misma forma, en la línea de análisis sociodemográfico, se describen otros aspectos (Tabla 3), el 73,6 % labora en zona rural, así, se destaca que, de la muestra, un menor porcentaje de los encuestados desempeña sus labores en el casco urbano, al respecto, en la literatura se conceptualizan diferencias en estos ámbitos (Vargas y Castro, 2023). Entre tanto, solamente el 22,6% indica que no realiza actividad física, en ese sentido, es preciso señalar que se marca una tendencia positiva por el componente físico-deportivo, teniendo en cuenta que la actividad física ha sido considerada un factor preventivo del burnout (Ortiz et al., 2021; Castro, 2020). El rango de edad que más se repite en la muestra es de 27-36 con un porcentaje de 47,2%. Aranda B. y Pando M. (2010), mencionan que la edad es un factor fundamental de análisis, de hecho, tener más edad aumenta el factor de riesgo de padecer el síndrome. Por último, el rango de experiencia con mayor frecuencia es de 9-15 años, equivalente a veintiún docentes, es decir, el 39,6 % del total.



**Tabla 3.**  
Características sociodemográficas de la población.

		Zona donde labora			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Urbana	14	26,4	26,4	26,4
	Rural	39	73,6	73,6	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
		Actividad física			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	41	77,4	77,4	77,4
	No	12	22,6	22,6	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	16-26	1	1,9	1,9	1,9
	27-36	25	47,2	47,2	49,1
	37-46	16	30,2	30,2	79,2
	47-56	11	20,8	20,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
		Años experiencia docente			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0-1	1	1,9	1,9	1,9
	2-8	15	28,3	28,3	30,2
	9-15	21	39,6	39,6	69,8
	16-22	4	7,5	7,5	77,4
	23-29	7	13,2	13,2	90,6
	30-36	5	9,4	9,4	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Nota. Datos obtenidos mediante la prueba aplicada.

Ahora bien, de acuerdo al análisis comparativo, se formulan dos preguntas, la primera, indaga por los aspectos relacionados con la autoestima a partir de la escala de Rosemberg; cualidades propias. La segunda, hace referencia al agotamiento al finalizar la jornada laboral, esta pertenece a la dimensión agotamiento emocional del inventario de burnout de Maslach. En ese orden de ideas, al contrastar las respuestas de los dos ítems (Tabla 4), el 79,2% indica estar muy de acuerdo en tener buenas cualidades, en otras palabras, auto imagen positiva, por su parte, solamente el 3,8% indica estar muy en desacuerdo y en desacuerdo frente a su valoración positiva. Sin embargo, el 62,3% indica que, algunas veces a la semana, siente agotamiento al finalizar la jornada laboral, el 11,32%, diariamente y el 9,43%, algunas veces al año. De este modo, se percibe una tendencia a valoración positiva de la propia persona, pero, se vislumbra el efecto de la carga laboral de la semana en el nivel de agotamiento de los docentes.

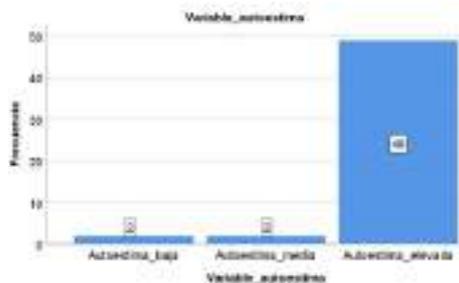
**Tabla 4.**  
Tabla cruzada. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas. \* Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.

Recuento		Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado			Total	
		Algunas veces al año	Algunas veces al mes	Algunas veces a la semana		
Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	Muy en desacuerdo	0	0	1	0	1
	En desacuerdo	0	0	1	0	1
	De acuerdo	1	1	4	3	9
	Muy de acuerdo	4	8	27	3	42
	Total	5	9	33	6	53

Al respecto, desde los resultados descriptivos de la escala de autoestima de Rosenberg, se puede observar (Figura 2), a nivel de frecuencia, que cuarenta y nueve docentes tienen autoestima elevada, es decir, el 92,5%, por su parte, solamente dos docentes presentan autoestima media, el 3,8%, igualmente, dos docentes presentan baja autoestima, corresponde al 3,8% del total de la muestra. De esta forma, el resultado global del instrumento permite afirmar que los docentes encuestados tienen una tendencia positiva en la evaluación subjetiva sobre sí mismo.

**Figura 2.**

*Nivel de autoestima de los docentes encuestados.*



*Nota. La figura muestra los datos del nivel de autoestima en la muestra.*

Así las cosas, según el resultado global del inventario de burnout, se destaca (Tabla 5), que el 88,7% de los encuestados tienen un nivel de burnout medio o moderado, específicamente cuarenta y siete docentes de la muestra, por su parte, el 7,5% evidencia un nivel bajo de burnout, equivalente a cuatro docentes, en contraste, solamente, el 3,8% presenta un nivel alto de burnout, es decir, dos docentes. A partir de estos resultados, se puede determinar que no se encontró evidencia suficiente que denote un riesgo significativo en el nivel de burnout de estos docentes, sin embargo, el porcentaje de ellos, con nivel bajo, es muy reducido.

**Tabla 5.**  
*Nivel\_burnout.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	4	7,5	7,5
	Medio	47	88,7	96,2
	Alto	2	3,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0

Ahora, se presentan los resultados, desde la estadística inferencial, para determinar la estadística adecuada paramétrica o no paramétrica, se realizó la prueba de normalidad a través del IBM SPSS (Versión 26), a partir de los cincuenta y tres datos de la muestra, empleando la prueba de Kolmogorov-Smirnov a las variables burnout y autoestima, con el ánimo de probar si los datos tienen distribución normal, por ende, si p valor (sig.) es mayor que 0.05, la distribución de la muestra tiene normalidad, en contraste, si p valor (sig.) es menor que 0.05, la distribución de la muestra no tiene normalidad. De esta forma, se evidencia (Tabla 6) que los datos de las variables no tienen distribución normal, la variable autoestima arroja una significancia de 0,004 y la variable burnout tiene una significancia de 0,001. En consecuencia, para identificar la posible correlación entre variables se utilizó estadística no paramétrica, específicamente, el coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

**Tabla 6.**  
*Prueba de normalidad.*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Autoestima	,151	53	,004	,849	53	,000
Burnout	,170	53	,001	,912	53	,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

*Nota. Datos obtenidos por medio de la estadística no paramétrica, de coeficiente de correlación de Rho de Spearman.*

Luego, de acuerdo al análisis de los resultados adquiridos del coeficiente de correlación de Rho de Spearman, la variable

burnout y autoestima (Tabla 7), indican que, según el coeficiente de Spearman, el resultado es 0,194, sin embargo, el resultado del Sig. bilateral es 0,164, de acuerdo a estos valores, si p valor sig. es mayor que 0,05, se determina que los resultados no son significativos, de este modo, evidencia que no existe relación entre las variables. Según las evidencias expuestas, se acepta la hipótesis nula (Ho), no existe relación entre el burnout y la autoestima de los docentes.

**Tabla 7.**  
*Correlación de Rho Spearman*

		Correlaciones	
		Autoestima	Burnout
Rho de Spearman	Autoestima	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,194
		N	53
Burnout		Coeficiente de correlación	,194
		Sig. (bilateral)	,164
		N	53

*Nota. Datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento coeficiente de correlación de Rho de Spearman a los docentes.*

### Conclusiones

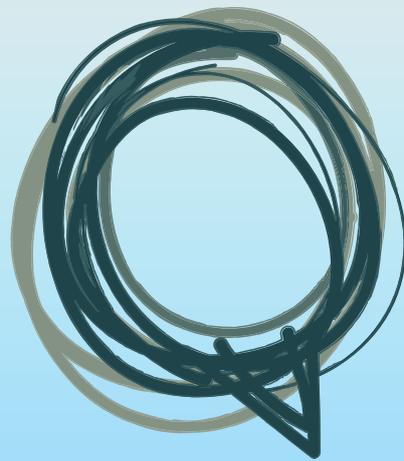
En definitiva, al revisar los hallazgos de la presente investigación, cuyo resultado no evidencia la existencia de una relación directa o, inversamente proporcional, entre las variables burnout y autoestima, todo esto se puede atribuir a varios aspectos, entre ellos, los hábitos frente a la práctica de actividad física referidos por los docentes encuestados, elemento en coherencia con la teoría que le señala como un importante mecanismo de prevención del burnout, además, los resultados en los niveles de autoestima presentan valores altos, lo cual de manera implícita, destaca fortalezas psicológicas, físicas, que, de una u otra manera, se ven reflejadas en la salud de los docentes y, por su puesto, en su actitud en el desarrollo de sus labores. Sin embargo, es necesario señalar que, a pesar de tener resultados adecuados frente al nivel del burnout, el



nivel óptimo y, potencialmente deseable, debe estar caracterizado por un porcentaje mayor en el nivel bajo de burnout, pero, en la presente investigación la tendencia se ubicó en el nivel moderado.

En torno a lo anterior, se hace loable la tarea de seguir en la implementación de estudios que permitan tener diagnósticos precisos sobre estas variables, bajo las mismas dinámicas que conciben al burnout como un problema en evolución. Por esa razón, se requiere trazar nuevas líneas de análisis en contextos variados, con estudios longitudinales, aplicación de enfoques cualitativos que permitan tener perspectivas de análisis holístico, ampliar la muestra de las investigaciones y fomentar la publicación de los avances, de modo que se puedan extrapolar a otros escenarios y contar con marcos de referencia para resignificar los conocimientos epistémicos del objeto de estudio.

Asimismo, es preciso trascender el paradigma del diagnóstico, no limitarse a la identificación de las causas y consecuencias de estos fenómenos, por el contrario, es necesario posicionar la concepción de la prevención y la búsqueda de estrategias que permitan mitigar el burnout en el contexto docente, acciones que, en definitiva, propendan por el mejoramiento de la calidad de vida del docente, lo que, a su vez, se vea reflejado en su propia praxis profesional. En conclusión, desarrollar entornos laborales más saludables y sostenibles, donde puedan prosperar, trascender a su máximo potencial sin sacrificar su bienestar, físico y emocional.



## Referencias bibliográficas.

- Agencia de Renovación del Territorio [ART]. (2024, 25 de marzo). ¿Qué son los PDET? <https://centralpdet.renovacionterritorio.gov.co/conoce-los-pdet/>
- Agüero-Calvo, E, Calderón-Ferrey, M, Meza-Cascante, L. G. y Suárez-Valdés-Ayala, Z. (2016). Relación entre autoestima y autoconfianza matemática en estudiantes de educación media costarricense. *Comunicación*, 25(2), 4-13. <https://dx.doi.org/10.18845/rc.v25i2-16.3302>
- Alderete Rodríguez, M., Vázquez Becerra, L., Aranda Beltrán, C., Contreras Estrada, M. y Oramss Viera, A. (2024). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(1), 19-26. <https://revsaludtrabajo.sld.cu/index.php/revsyt/article/view/614/626>
- Aldana C. S. (2023, julio 23). Colombia, noveno país que presenta mayores síntomas de estrés laboral en la región. *La república*. <https://www.larepublica.co/ocio/colombia-el-noveno-pais-con-mayores-sintomas-de-estres-laboral-en-la-region-3663881>
- Aranda Beltrán, C. y Pando Moreno, M. (2010). Edad, síndrome de agotamiento profesional (burnout), apoyo social y autoestima en agentes de tránsito, México. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(3), 510-522. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502010000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502010000300006&lng=es&tlng=es)
- Atienza, F.L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 23(2), 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2833593>
- Caichug Rivera, D. M., Caputo, M., Colasurdo, D., Carreras, G., Ruíz, D. L. y Laurella, S. L. (2022). Síndrome de burnout y su afectación en el bienestar docente de los investigadores del CEDECOR - UNLP. *Prometeo Conocimiento Científico*, 2(2), 32-43. <https://doi.org/10.55204/pcc.v2i2.12>
- Castro-Campos, P. y Forero-Hernández, D. (2022). Tecnologías de la información y la comunicación: Percepción estudiantil del aprendizaje en tiempos de Covid 19. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 161-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.10>
- Castro, P. A. y Rojas, J. J. (2020). El potencial educativo del ocio digital, algunas reflexiones y beneficios de los videojuegos. *Educación y pedagogía*, 3(1), 54-56. <https://simatol.org/?p=3377>
- Castro Campos, P. A. (2020). El derecho y su praxis en el deporte, un contexto de reflexión. *Dos mil tres mil*, 22, e242. <https://doi.org/10.35707/dostresmil/22242>
- De León Ricardi, C. A. y García Méndez, M. (2016). ESCALA DE ROSENBERG EN POBLACIÓN DE ADULTOS MAYORES. *Ciencias Psicológicas*, 10(2), 119-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551383002>
- Forero Hernández, D. J. y Castro Campos, P. A. (2022). Políticas educativas y cooperación Internacional en Latinoamérica. *Revista Facultad De Ciencias Contables Económicas Y Administrativas -FACCEA*, 12(1). <https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/faccea/article/view/514>

- Giler-Zambrano, R. M., Loo-Moreira, G. G., Urdiales-Baculima, S. B. y Villavicencio-Romero, M. E. (2022). Síndrome de Burnout en docentes universitarios en el contexto de la pandemia COVID-19. *Dominio De Las Ciencias*, 8(1), 352–374. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2495>
- Góngora, V. C. y Casullo, M. M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica* 1 (27), 179-194. *Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de La Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- IBM SPSS. (versión 26). *Statistical Package for the Social Sciences*. [software]. Washington, D.C.: IBM. Disponible en <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibmspss-statistics-26>
- Medicina y salud pública. (2022). OMS oficializa el Síndrome del Burnout como una enfermedad de trabajo. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Ordoñez-Balladares, A., Escudero Doltz, W., Gomez-Rodríguez, V. y Gómez Magallanes, C. (2023). Burnout en Docentes de Instituciones Educativas del Régimen Costa del Ecuador. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(101), 80-92. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.101.6>
- Ortiz Rodríguez M. A., Antúnez Bautista P. K. y Moreno Aguirre A. J. (2021). Síndrome de burnout, actividad física y alimentación. *Inventio* 17 (43). doi: 10.30973/inventio/2021.17.43/5
- Pinzón Herrera, T. y Monsalve, R. (2021). La autoeficacia y la autoestima como factores psicológicos concomitantes con la ideación suicida en estudiantes universitarios del Tecnológico de Antioquia - Sede Robledo. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. <https://dspace.udea.edu.co/handle/udea/1989>
- Placencia-Orellana, N. P., Reyes-Trelles, X. F. y Auquilla-Guzmán, A. F. (2024). Síndrome de Burnout y Depresión en docentes ecuatorianos: un estudio correlacional. *MQR Investigar*, 8(1), 1653–1670. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.1653-1670>
- Rojas-Barahona, C. A., Zegers P, B. y Förster M, C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000600009>.
- Saborío Morales, L. y Hidalgo Murillo, L.F. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124. Retrieved March 25, 2024, from [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-00152015000100014&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152015000100014&lng=en&tlng=es).
- Sánchez-Villena, A. R., de La Fuente-Figuerola, V. y Ventura-León, J. (2021). Modelos factoriales de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes peruanos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 47–55. <https://doi.org/10.5944/rppc.26631>
- Sierra, A. M., Caro, L. M., Vargkas-Savvas, A., Galvis, Y. V., Palencia-Sánchez, F. y Riaño-Casallas, M. (2023). Síndrome de burnout en docentes de secundaria: estrategias de intervención.
- Tabares-Díaz Y.A, Martínez-Daza V.A. y Matabanchoy-Tulcán S. M. (2020) Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Univ. Salud*. 22(3): 265-279. DOI: <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Tapia López, A. Y., Rojas Fernández, L. M. d. P. y Rosario Pacahuala, E. A. (2024). El Burnout y su relación con los docentes de universidades privadas (2018-2023): una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista EduTicInnova*, 12(1), 1-8 <https://portalrevistas.aulavirtualusmp.pe/index.php/eduticinnova/article/view/2692>
- Valdés Agrazal J., Marín Mendoza C. y Cerrud Álvarez F. (2024). Burnout, Incidencia En El Ejercicio Docente, Una Mirada Al Contexto Nacional De Panamá. *CID - Centro de Investigación y Desarrollo*. [https://doi.org/10.37811/cli\\_w1009](https://doi.org/10.37811/cli_w1009)
- Vargas Silva, F. A. y Castro Campos, P. A. (2023). PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS PARA LA EDUCACIÓN RURAL. *Revista Facultad De Ciencias Contables Económicas Y Administrativas - FACC EA*, 13(2), 05–24. <https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/faccea/article/view/554>
- Vázquez Morejón A J., Vázquez-Morejón Jiménez R. y Bellido Zanin G. (2013). Fiabilidad y validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) en pacientes con diagnóstico de psicosis. *Apuntes de Psicología*, 31, (1), <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/296>
- Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M. y Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 52(1). <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i1.363>
- Viteri Prócel C. E. (2019). Relación entre la autoestima y los ingresos económicos de las consultoras de ventas por catálogo. (Trabajo de Investigación. Universidad Internacional del Ecuador). Repositorio UIDE. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3895/1/T-UIDE-2242.pdf>



## Desarrollo de habilidades de lectura de textos en inglés y su uso en la preparación para pruebas externas con estudiantes de secundaria rural.

### Resumen

El presente artículo sintetiza la aplicación de ejercicios de fortalecimiento de la competencia lectora de textos en inglés como método de preparación en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa La Luisa del municipio de Rovira, Tolima. Las estrategias se implementaron para aumentar el grado de apropiación de los textos presentados en las pruebas Saber 11, con el fin de mejorar los resultados, tanto en los simulacros, como en las pruebas de estado.



#### PALABRAS CLAVE:

Prueba de Lectura | Evaluación Escolar  
Competencia | Lectura | Inglés

### Introducción

Los resultados de las pruebas de estado en las instituciones educativas rurales, distan en gran medida, de las competencias y clasificación que se espera para cada nivel académico, tal como lo propone el Marco Común Europeo, de la misma forma, los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Así las cosas, aunque existen diversos factores que influyen en el desempeño de los estudiantes, durante el desarrollo de la prueba Saber de idioma extranjero inglés, tales como: el orden en que se

presentan, el vocabulario y la densidad de los textos, es claro que, desde los estudiantes, las habilidades de lectura y su capacidad para resolver preguntas a partir de textos escritos en inglés, requiere más y mejores esfuerzos.

Por esta razón, la investigación planteó la implementación de una estrategia que contribuyera al desarrollo de habilidades de lectura y la capacidad de resolver preguntas para mejorar los resultados de las pruebas Saber 11. A su vez, reducir la predisposición que los estudiantes tienen frente a los textos en inglés.

### Revisión de la Literatura

La educación moderna, más que la transmisión de conocimiento y el almacenamiento de conceptos en la memoria del estudiante, busca que este resuelva problemas a partir del desarrollo de habilidades y competencias abordadas a lo largo de su proceso académico y formativo.

### Evaluación por competencias

La evaluación por competencias pretende evidenciar el grado de abordaje y desarrollo de habilidades en situaciones que sean reales para el estudiante. “La evaluación en la educación por competencias requiere que el docente determine el nivel de desempeño del alumno. Sin embargo, las competencias no son observables de manera literal, por lo que es necesario inferirlas a través de acciones específicas que deben ser operacionalizadas previamente”



Jhon Alejandro Escobar Lozano  
Magíster en Pedagogía y  
Mediaciones Tecnológicas

Institución Educativa La Luisa  
Rovira

(Ruiz, 2007 p.6). Lo anterior, implica elementos de la cotidianidad del estudiante para evidenciar realmente su desempeño.

A saber, en el caso concreto de la prueba Saber 11, es importante tener en cuenta que la prueba de inglés consta de siete partes, de ellas, la quinta, sexta y séptima, requieren que el estudiante responda preguntas sobre la base de la lectura de textos escritos en inglés. Así es que, teniendo en cuenta que esta es la última prueba de la jornada, los estudiantes usualmente se encuentran agotados en este punto del examen, lo que incrementa el grado de dificultad para resolver los cuestionarios planteados. En ese orden de ideas, las partes cinco, seis y siete se pueden describir de la siguiente manera:

**Parte 5:** este apartado se centra en la comprensión de un texto escrito, contiene preguntas de selección múltiple, con tres opciones de respuesta. Asimismo, requiere que el estudiante lea un breve texto auténtico modificado y que, a continuación, responda algunas preguntas relacionadas con información relevante del texto.



**Parte 6:** esta parte se compone de cinco preguntas, con cuatro opciones de respuesta, cada una. En este momento, el estudiante debe responder preguntas de comprensión, basadas en un texto breve modificado, pero, auténtico. Dichas preguntas están relacionadas con el propósito del autor, la actitud u opinión y significados inferenciales, recordando los detalles y la idea central del texto.



**Parte 7:** este fragmento estima diez preguntas que cuentan con cuatro opciones de respuesta, cada una; evalúa gramática y vocabulario. Allí, el estudiante debe leer un texto corto informativo, en el que se presentan algunas palabras faltantes, a continuación, el estudiante elige la opción que mejor encaje en cada espacio en blanco. Al respecto, las preguntas de gramática son palabras de función, y las preguntas de vocabulario son palabras de contenido.

### **Desempeño institucional en las pruebas Saber 11 2023**

A todo esto, el análisis de los resultados obtenidos a partir de los simulacros realizados con estudiantes de grado undécimo, previos a la presentación de la prueba saber 11, evidencia que los fragmentos de la prueba que requieren identificación de palabras y relacionar conceptos con cognados, es decir, palabras cuya escritura es similar en español e inglés, tienen mejores resultados que aquellas partes de la prueba que requieren comprensión de textos y respuestas a preguntas derivadas del mismo, sea moderada o alta complejidad, como aquellos que presenta la prueba Saber 11 en las partes cinco, seis y siete de la misma.

### **Clasificación y niveles de proficiencia**

Así mismo, la tendencia general en los resultados de las pruebas, sitúa a la mayoría de los estudiantes en el nivel A1, que, según el Marco Común Europeo, "(...) corresponden a los usuarios básicos del idioma, por ejemplo, quienes pueden comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso común y vocabulario básico" (British Council, 2024, párr. 1). Si bien, esta clasificación determina ciertas habilidades en lo referente al idioma, no contemplan del todo las habilidades que evalúa la prueba Saber, puesto que no tienen en cuenta la capacidad del estudiante para comprender o expresar, con las limitaciones de vocabulario que pueda tener, sino, el dominio de estructuras gramaticales y la adquisición de gran cantidad de vocabulario. En consecuencia, los resultados reflejan competencias muy distintas a las contempladas por el marco de referencia.

### **Metodología**

La estrategia metodológica, implementada en la presente investigación, es de orden cualitativo, contando con herramientas de la investigación acción. Al mismo tiempo, se compone de dos instrumentos principales dirigidos a evaluar la efectividad de la estrategia de preparación y de lectura.

### **Participantes**

Los participantes fueron veinticinco estudiantes de grado undécimo, sus edades oscilan

entre los 15 y los 17 años, pertenecientes a familias dedicadas, principalmente, a la agricultura. Dentro de las concepciones de los estudiantes sobre lo académico, se identifica interés de algunos en continuar sus estudios a nivel universitario, aunque, la concepción general, es que existen serias falencias en sus habilidades con el idioma extranjero. Por el número de estudiantes, solo existe un grupo de grado undécimo en la

institución, lo que facilita la aplicación de la estrategia y análisis de los datos.



## Estrategia Metodológica

### Test de diagnóstico

Se realizaron dos pruebas a los estudiantes participantes, las dos, derivadas de las partes 5, 6 y 7 de la prueba Saber, con veinticinco preguntas cada una, que fueron aplicadas a estudiantes de grado undécimo en el año 2021, con el objetivo de comparar los resultados y las concepciones de los estudiantes. “El diagnóstico del aprendizaje, cuyo objetivo es determinar el estado real en que se encuentran los conocimientos y las habilidades, así como las tendencias de su posible desarrollo” (Bofill, 2017 p. 2).

### Estrategia de fortalecimiento de habilidades de lectura

En la misma línea argumental, la estrategia implementada se desarrolló en un periodo de tres semanas, en cada una, se realizó una secuencia de actividades que incluye: revisión de vocabulario, lectura y preguntas de opción múltiple con única respuesta. Posteriormente, se llevó a cabo la socialización grupal de los resultados y realimentación de las actividades.

De esta manera, para la puesta en marcha de las actividades, se utilizaron aquellas de comprensión lectora propuestas por el sitio web British Council, que presenta diferentes textos de mediana complejidad, sobre temáticas conocidas por los estudiantes, las actividades están compuestas por:

1. Un listado de palabras clave y su correspondiente definición en inglés.
2. Un texto informativo, o expositivo, sobre un tema controversial, o de cultura general.
3. Una serie de preguntas de opción múltiple con única respuesta.

Apropósito, las sesiones de clase se organizaron en tres momentos con base en la estructura de la estrategia y los objetivos de la misma. En un primer momento, se desarrolló una discusión a nivel grupal en torno al listado de palabras en el vocabulario de las actividades, con la orientación del docente se identificaron cognados. A continuación, se compartieron concepciones e ideas de los estudiantes sobre el tema del texto y su relevancia. Posteriormente, de manera individual, los estudiantes hicieron lectura al texto y respondieron las preguntas. La instrucción del docente fue, en ese caso, no hacer preguntas entre ellos, ni al docente, sobre palabras desconocidas encontradas en el texto, sino, por el contrario, utilizar su propio conocimiento previo o

relación con palabras conocidas para descifrar el texto y resolver el cuestionario.

Finalmente, a manera de plenaria, se socializaron, gradualmente, cada una de las preguntas, enfatizando en cómo cada estudiante llegó a determinada conclusión, o, a la decisión de seleccionar determinada opción de respuesta. En último lugar, se efectuaron correcciones, de manera grupal, a las preguntas, compartiendo, en paralelo, las conclusiones y experiencia de los estudiantes en torno a la manera de abordar las preguntas y la lectura de los textos.

#### Figura 1.

Ejemplo Actividades de comprensión lectora “Learn English Teens – British Council”

**BRITISH COUNCIL** LearnEnglish Teens Magazine International Women's Day

March 8 is International Women's Day. It's a time to celebrate women's achievements, demand equality and fight for basic rights and freedoms.

**Before listening**  
Do the preparation task first. Then read the article and do the exercises to check your understanding.

**Preparation task**  
Match the definitions (a-h) with the vocabulary (1-8).

Vocabulary	Definition
1. ... to demand	a. your sense of who you are as a woman, man or another identity
2. ... gender	b. to organise a series of activities to achieve a goal
3. ... equality	c. an event where a large number of people walk in a public place to express their support for or disagreement with something
4. ... statistics	d. a situation in which different groups of people have the same rights, opportunities and advantages
5. ... an injustice	e. information based on numbers
6. ... isolation	f. to ask for something strongly
7. ... a march	g. being alone and not connected to other people or things
8. ... to campaign	h. something that is not fair or just

**International Women's Day**  
What is International Women's Day?  
International Women's Day takes place every year on 8 March. It is an opportunity to celebrate the achievements of women and to create positive change for women and girls. All around the world, people are demanding gender equality and protesting about situations where women do not have basic rights and freedom. International Women's Day is a time to do this work together.

**How did International Women's Day start?**  
International Women's Day started with a protest that took place in New York City in 1908. Fifteen thousand women went out onto the streets to demand equal rights and better working conditions. In particular, they wanted shorter working hours, better pay and the right to vote. At the International Conference of Working Women in Denmark in 1910, a woman called Clara Zetkin proposed the idea of an international day for women. Everyone agreed it was a good idea.

© British Council 2023 [www.britishcouncil.org/learnenglish/teens](http://www.britishcouncil.org/learnenglish/teens)

**Task 2**  
Choose the best answer.

1. International Women's Day is an opportunity to \_\_\_\_\_ equality.  
a. call                      b. demand                      c. order
2. In 1908, women went out onto the New York streets to \_\_\_\_\_ about their pay and working conditions.  
a. criticise                      b. fight                      c. protest
3. The protest in 1908 was also about women's \_\_\_\_\_ to vote.  
a. benefit                      b. power                      c. right
4. On average, teenage girls \_\_\_\_\_ much more housework than boys of the same age.  
a. do                      b. make                      c. take
5. Child \_\_\_\_\_ is more common for girls than boys, and often creates problems with education, health and safety.  
a. marriage                      b. union                      c. wedding

© British Council 2023 [www.britishcouncil.org/learnenglish/teens](http://www.britishcouncil.org/learnenglish/teens)

Nota. La figura muestra una serie de ejemplos acerca de la comprensión de lectura del idioma inglés. Fuente: sitio web, British Council (2023).

### Análisis de datos

En este caso, se elabora una tabla comparativa entre los resultados de las pruebas para determinar si hubo mejoría en el abordaje de las preguntas y buenos resultados por parte de los estudiantes. La técnica utilizada fue la revisión documental que, según Richards J. y Lockhart C. (1998), “comprende el proceso de recopilar información sobre la enseñanza, más que como medio para evaluar” (p 20). Todo ello, aporta una perspectiva global sobre el grado de abordaje y apropiación de las habilidades propuestas en la estrategia.

### Concepciones y experiencia de los participantes

Para determinar si existió, o no, desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes, fue importante considerar sus opiniones y experiencias, tanto antes, como después de la implementación de los ejercicios. Es así que, esta discusión se generó de manera abierta, similar a la técnica de la entrevista semiestructurada, en cuyo caso “se refiere a la

conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen al respecto” (Munarriz B. 1992, p.113). Con todo, la discusión permitió encontrar puntos positivos y negativos de las actividades desarrolladas.



### Resultados

Los resultados de las pruebas diagnósticas, explicitados en la figura 1, muestran que, si bien, no son de nivel superior, si se evidencia mejoría en el número de aciertos.

Figura 2.

Resultados Test Diagnóstico Número 1.

PREGUNTA NÚMERO	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23	Estudiante 24	Estudiante 25
1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
6	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
11	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
13	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
14	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1
17	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
18	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
20	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1
21	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
22	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
23	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
24	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
25	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
TOTAL	6	5	4	7	9	10	5	4	16	9	6	8	7	6	8	0	8	7	9	3	6	7	3	6	7

Nota. La figura muestra los resultados de la primera prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes.



Figura 3. Resultados Test Diagnóstico Número 2.

PREGUNTA NÚMERO	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23	Estudiante 24	Estudiante 25
1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
2	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
3	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
4	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
6	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0
7	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1
8	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
9	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0
10	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1
11	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1
12	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1
13	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
14	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1
15	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0
16	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
17	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
18	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
19	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
20	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1
21	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
22	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
23	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
24	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1
25	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1
TOTAL	16	12	14	13	11	17	12	13	19	17	13	13	12	13	15	13	13	15	14	11	11	8	19	17	13

Nota. La figura muestra los resultados de la segunda prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes.

Sobre la base de lo anterior, se evidencia que, a nivel general, si existe una mayor rigurosidad por parte de los estudiantes a la hora de responder a las preguntas planteadas. Aunado a ello, se observa un número mayor de aciertos.

### Conclusiones

Las prácticas de aula deben, además de fortalecer la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes, incluir herramientas para las pruebas externas, siendo estas, el primer referente de nivel de proficiencia en el idioma extranjero.

Asimismo, es necesario, y posible, aumentar los esfuerzos en la preparación de los estudiantes para la prueba Saber 11, en los componentes que exigen habilidades de lectura y resolución de preguntas de comprensión lectora.

De la misma forma, es importante tener en cuenta, que existe una variedad de recursos digitales que pueden aprovecharse para fomentar y desarrollar las habilidades de los estudiantes en materia de comprensión de textos en inglés.

Por otro lado, la planeación y puesta en marcha de estrategias definidas, enfocadas a mejorar la competencia lectora en los

estudiantes, son cruciales para afrontar las pruebas Saber 11, aún, con todos los factores externos que dificultan un desempeño óptimo.

Finalmente, es de anotar que es posible dotar a los estudiantes de herramientas para afrontar la prueba Saber 11 y esperar mejores resultados, todavía, en las secciones de la prueba que son de mayor exigencia y que involucran textos que abordan temas, no necesariamente, familiares para los estudiantes.

### Referencias bibliográficas.

Boffil, R. R. (2017). Una aproximación teórica al diagnóstico del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *LUZ*, 3(2), 3.

British Council, México (s.f). Niveles de Inglés dentro del Marco Común Europeo <https://www.britishcouncil.org.mx/ingles/niveles/a1>

British Council, (s.f). LearnEnglish Teens. <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/a2-reading>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-(2021). Cuadernillo 1 Competencias Básicas. (s/f). Bogotá, Colombia: ICFES.

López, A. A., Roperó, J., & Peralta, J. C. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. *Revista Folios*, 34, 77–91. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123>

8702011000200007&script=sci\_arttext

Munarriz, B. (23-24 abril 1991). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*. Universidad de Coruña, España.

Parra, D. C. P. (2013). Estrategias para el aprendizaje del inglés frente al bajo rendimiento académico. *Revista UIS Humanidades*, 41(1), 131-156. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/4431>

Richards J. y Lockhart C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

Ruiz M. (2007) *Instrumentos de Evaluación de Competencias*. [Diapositiva de Power Point]. Universidad Tecnológica de Chile. [http://ciea.ch/documents/s07\\_chile\\_ref\\_ruiz.pdf](http://ciea.ch/documents/s07_chile_ref_ruiz.pdf)



## El camino hacia la inclusión digital: pensamiento computacional y competencias científicas en estudiantes rurales

### Resumen

La presente investigación, tuvo como objetivo desarrollar competencias científicas mediante el pensamiento computacional en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, implementando un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), con estudiantes de octavo grado en la Institución Educativa La Luisa. Así, también, indagar acerca de la manera en la que los estudiantes mejoraron las competencias científicas, el manejo de TIC, el desempeño académico y los resultados en las pruebas Saber con ayuda de estas herramientas. La metodología se fundamentó en un enfoque cualitativo y cuantitativo de investigación-acción educativa, puesto que permitió hacer un estudio en un contexto rural llevado a cabo, a su vez, en una población de dieciocho estudiantes. Al mismo tiempo, se destaca, en esta investigación, el impacto positivo en el desarrollo de competencias científicas (uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación) que el pensamiento computacional, mediado por el OVA, ocasiona en los estudiantes, además de la necesidad de seguir creando herramientas tecnológicas offline y online dirigido a docentes ubicados en zonas rurales, con el ánimo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, también, disminuir el rezago tecnológico presente en las zonas rurales.

#### PALABRAS CLAVE:

Pensamiento Computacional | OVA  
Competencias Científicas | Pruebas Saber

### Introducción

La búsqueda de equidad y desarrollo, en el Tolima, nos ha llevado a explorar nuevas formas de integrar la tecnología, la inclusión y el pensamiento computacional en las comunidades rurales del departamento. El presente trabajo titulado: Desarrollo de las competencias científicas mediante el pensamiento computacional a través de la implementación de un OVA: el caso de estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa La Luisa, Rovira, Tolima, fue una iniciativa que se desarrolló en procura de transformar la educación y el acceso a la tecnología en estos entornos rurales, creando un puente hacia el futuro.



Así las cosas, en el corazón de este proyecto se gestó la idea de que la inclusión digital y el pensamiento computacional son herramientas potentes para empoderar a las comunidades rurales, brindando oportunidades para superar barreras históricas y participar plenamente en la sociedad digital. En ese sentido, la inclusión va más allá de, simplemente, proporcionar acceso a la tecnología; también, implica asegurarse de que todos los miembros de una comunidad tengan la capacidad de utilizar herramientas digitales de



**Ehtxi Nayíbe Patiño Suarez**  
Magister en Educación Inclusiva e Intercultura

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO  
Ibagué



**Juan Camilo Caviedes Ortiz**  
Especialista en Pedagogía

Institución Educativa La Luisa  
Rovira

manera efectiva. Esto significa, no solo tener acceso a dispositivos y conexión a internet, sino, en paralelo, recibir capacitación y desarrollar habilidades digitales que les permitan aprovechar al máximo las oportunidades que la tecnología ofrece.

Por lo anterior, el pensamiento computacional se convierte en el motor de este cambio. Esto es, al introducir conceptos como la resolución de problemas, la lógica y el pensamiento algorítmico en la educación, estamos sentando las bases para que las comunidades rurales no se reduzcan al consumo de tecnología, sino que, al mismo tiempo, la utilicen de manera creativa y resolutiva al momento enfrentar los desafíos locales.

**“Por esta razón, la implementación de talleres prácticos es un componente esencial de este proyecto,”**



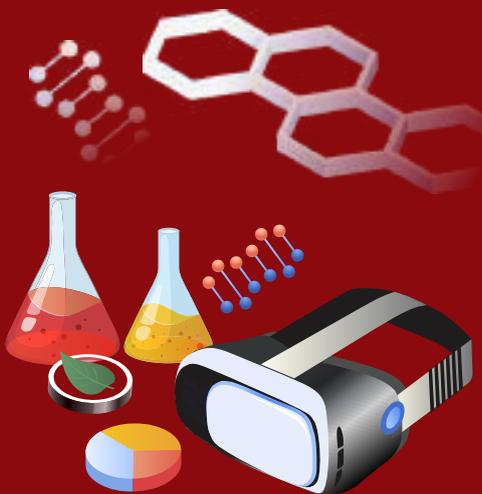
teniendo en cuenta que, estos, no enseñan habilidades tecnológicas, únicamente, entre otras cosas, fomentan el pensamiento creativo, el trabajo en equipo y la resiliencia, habilidades fundamentales para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Entonces, dicho proyecto de investigación se trabajó en estrecha colaboración con los estudiantes, los padres y los profesores de la institución educativa La Luisa, en pro de adaptar nuestras soluciones a las necesidades específicas de la región. Consecuentemente, la personalización de las intervenciones garantizó que los estudiantes participaran activamente en el proceso, convirtiéndose en agentes movilizados de su propio cambio.

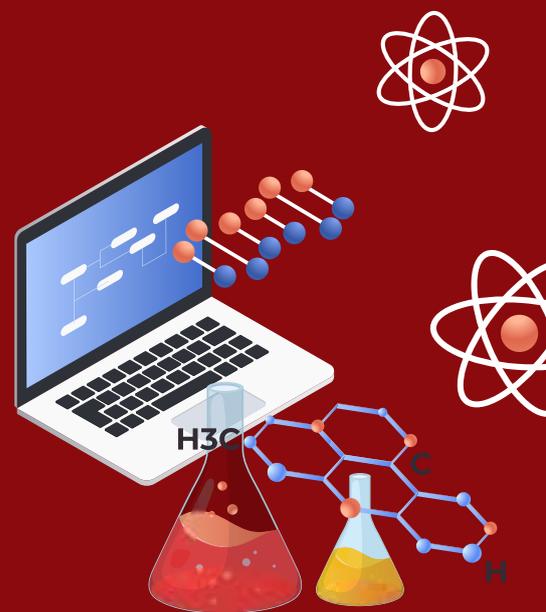
Finalmente, este proyecto además de buscar la mitigación de la brecha digital, también, procuró transformar la realidad social de los estudiantes y sus familias. En este caso, a medida que estas comunidades se conectan digitalmente, se abren nuevas oportunidades de aprendizaje, emprendimiento y participación ciudadana, construyendo un camino hacia un futuro más inclusivo y sostenible para todos.

### Marco Teórico

A saber, este marco se centra en tres categorías fundamentales, que desempeñan un papel edificante en la concepción y ejecución del proyecto de investigación realizado: el Pensamiento Computacional, las Competencias Científicas y las Mediaciones Tecnológicas, a través de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA). De manera que, estas categorías proporcionan un enfoque integral y multidimensional para comprender la intención del proyecto en cuestión.



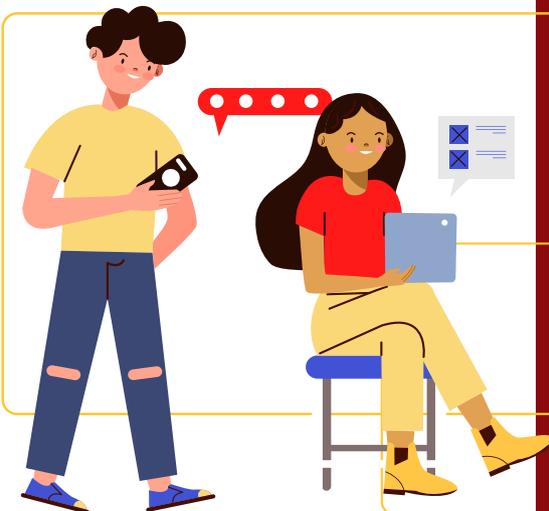
En segundo lugar, se abordarán las competencias científicas que son evaluadas en Colombia por el ICFES en las pruebas Saber, para conocer con más profundidad de qué trata cada una de ellas y, sobre esa base, tener un panorama de qué es lo que se quiere mejorar con este proyecto en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.



En primer lugar, se parte de la definición del pensamiento computacional con el fin de comprender que es un concepto que no solo se limita al área de la tecnología, sino que, en la misma medida, se puede usar y desarrollar en otros campos del conocimiento, debido a que permite potenciar habilidades que se pueden aplicar en diferentes campos de la academia, en áreas impartidas en las instituciones educativas de secundaria y media, para el caso que nos ocupa, el área de Ciencias Naturales.



En tercer lugar, se dará una mirada a cuál ha sido el uso que se le ha dado a las unidades didácticas en el ámbito educativo, con el objetivo de observar su importancia y el impacto que podría tener el proyecto, si cada una de las actividades del mismo se organizan en una de dichas didácticas.





Finalmente, se tendrá en cuenta y se analizará la importancia de los OVA, puesto que esta investigación ha buscado que la tecnología sea el medio a partir del cual se canalicen las actividades y se capte la atención del estudiante en cada una de las etapas del mismo, y, así, se logre un mejor impacto o una mayor apropiación del proyecto por parte de los sujetos, objetos de estudio.

### ***Pensamiento computacional***

Según Wing J. (2006), es un proceso mental que involucra el uso de la lógica y el análisis para formular problemas y desarrollar soluciones, tanto, para personas, como, para sistemas computacionales, este enfoque no se restringe a programadores o científicos de la computación, sino que se considera una habilidad útil para todas las personas. Teniendo en cuenta lo anterior, el uso del pensamiento computacional implica la resolución de problemas, el pensamiento de diseño y el pensamiento sistemático, y no, necesariamente, requiere dispositivos electrónicos.

Ampliando y siguiendo esta línea argumental, encontramos que la definición operativa, establecida por la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) y la Asociación de Maestros de Ciencias de la Computación (CSTA), (2011), para la educación básica y media, incluye características como la formulación de problemas, el análisis de datos, la representación mediante abstracciones, la automatización de soluciones mediante algoritmos, la identificación y análisis de posibles soluciones, y la transferencia del proceso de solución de problemas en una variedad de contextos. Además de estas habilidades, el pensamiento computacional, también se basa en disposiciones o actitudes como, la confianza en el manejo de la complejidad, la persistencia en la resolución de problemas difíciles, la tolerancia a la ambigüedad y la habilidad para trabajar en equipo (ISTE & CSTA, 2011).

Como podemos observar, a lo largo de varios enfoques y definiciones, se destaca que el pensamiento computacional no se limita a la programación, entre otras cosas, es una habilidad amplia y valiosa en diversos campos y disciplinas. Incluye la capacidad de pensar en abstracciones, descomponer problemas, analizar de forma algorítmica, evaluar y depurar soluciones, y reconocer patrones. Estas habilidades interactúan entre sí para permitir a los individuos resolver problemas complejos de manera efectiva y eficiente.

En última instancia, reuniendo los aportes de Panoff R. (2014), Kafai Y. (2009), Wilensky U. (2013), Phillips P. (2009), y el Center for Computational Thinking de Carnegie Mellon, entre otros, podemos inferir que el pensamiento computacional implica habilidades como, la idoneidad de monitorear la comprensión de los resultados de cómputo, cuestionar hechos del mundo real, aplicar métodos computacionales en diversas disciplinas, integrar capacidades humanas con la capacidad de los ordenadores, crear y hacer uso de diferentes niveles de abstracción para comprender y resolver problemas de manera más eficaz, esto, implica un enfoque innovador en la enseñanza de la informática y de, quizás, otras áreas del conocimiento y se considera una habilidad esencial en diversos contextos educativos y laborales.

### ***Competencias científicas***

Las competencias científicas se refieren a la capacidad de las personas para integrar destrezas, habilidades, valores y actitudes frente a un problema específico, respondiendo a las necesidades disciplinarias, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.

Estas competencias se desarrollan a través de programas educativos que se orientan mediante estándares e indicadores de calidad (Tobón S. 2006, p. 11).

Así pues, en Colombia, las competencias científicas se evalúan a través de pruebas estandarizadas que abordan diferentes aspectos del conocimiento científico. En ese sentido, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) evalúa tres competencias básicas en Ciencias Naturales y Educación Ambiental:

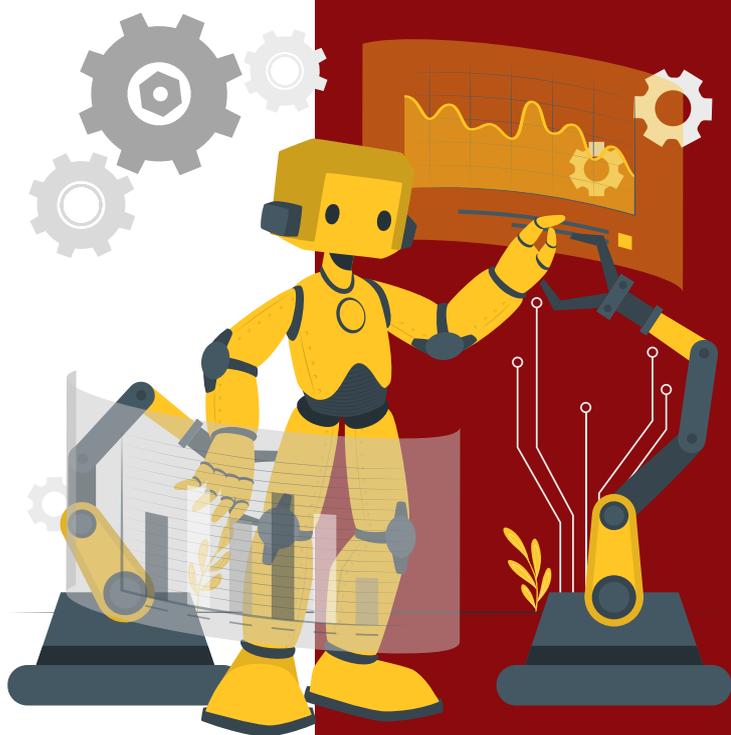


**1. Uso comprensivo del conocimiento científico:** Evaluando la capacidad de comprender y aplicar nociones, conceptos y teorías científicas en la solución de problemas, así como establecer relaciones entre conceptos y fenómenos observados.

**2. Explicación de fenómenos:** Se evalúa la capacidad para construir explicaciones y comprender argumentos y modelos que den razón de fenómenos científicos, aunado a ello, determinar la validez o coherencia de afirmaciones relacionadas con estos fenómenos.

**3. Indagación:** Esta competencia se refiere a la capacidad de comprender que, a partir de la investigación científica, se generan explicaciones sobre el mundo natural. Implica la aplicación de procedimientos metodológicos para formular preguntas, buscar información, hacer predicciones, diseñar experimentos, analizar resultados, entre otros aspectos (ICFES, 2023, p. 69-70).

Estas competencias, como ya se mencionó, se evalúan mediante pruebas estandarizadas que buscan medir el grado de dominio que los estudiantes tienen sobre los contenidos y habilidades científicas establecidas en los estándares educativos colombianos.



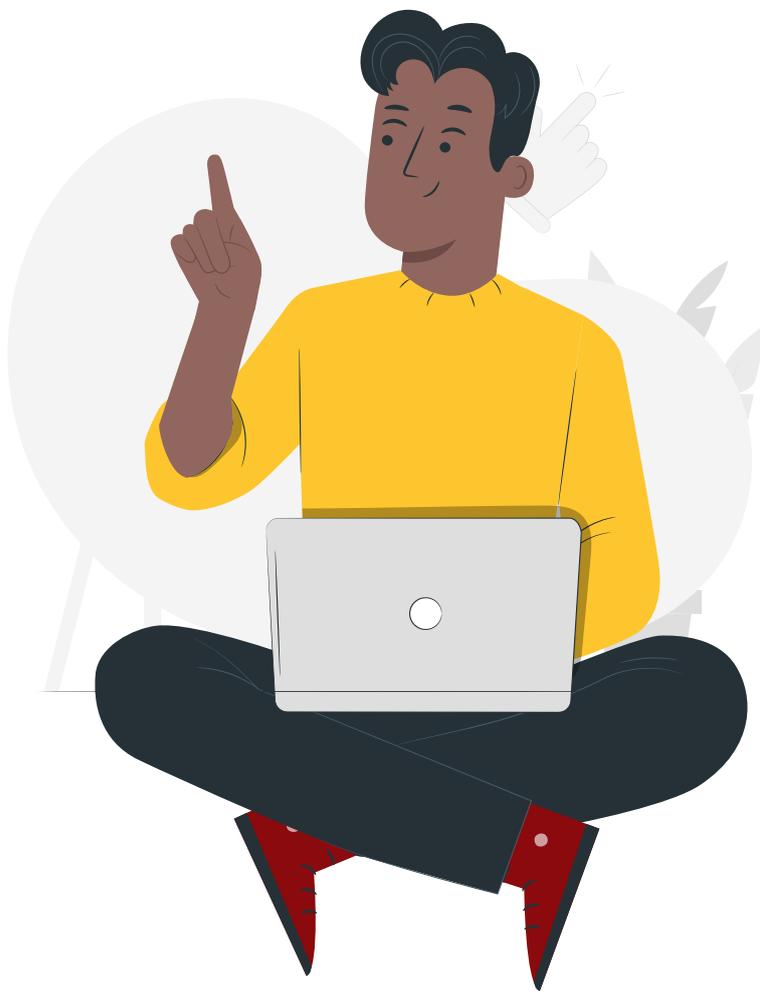
## Estado del Arte Pensamiento Computacional

### **Internacional.**

La tendencia internacional muestra un enfoque hacia el desarrollo del Pensamiento Computacional desde edades tempranas, utilizando herramientas como, kits de robótica y entornos de programación educativa. Se destaca la iniciativa "Computational Thinking for all" en EE. UU., impulsada por el expresidente Barack Obama, con el objetivo de preparar a los estudiantes para una economía digital y futuros empleos en tecnología.

### **Nacional.**

En Colombia, el Pensamiento Computacional ha ganado importancia, especialmente, en la educación infantil y básica. Se destacan investigaciones que muestran cómo el uso de actividades conectadas y desconectadas puede mejorar el desarrollo del Pensamiento Computacional en estudiantes de grados sexto y



séptimo (Lopez Pinzon, L. K., & Pineda Paredes, J. O. 2022). Además, se resalta la necesidad de integrar estrategias de enseñanza que fomenten el Pensamiento Computacional desde una edad temprana.

### Mediaciones Tecnológicas (OVA)

#### *Internacional.*

Se resalta la importancia de las mediaciones tecnológicas en el contexto educativo, esencialmente, en la promoción de un aprendizaje independiente y la innovación pedagógica (Mendoza González, F. F. 2020). A saber, ejemplos como la plataforma EDMODO, muestran la manera en que pueden utilizarse las redes sociales académicas con el ánimo de fomentar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes.

#### *Nacional.*

Así es que, en Colombia, se observa un interés creciente en el uso de herramientas tecnológicas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, proyectos como la gamificación en la educación vial y el uso de OVA diseñados, específicamente, para mejorar competencias como la comprensión lectora, muestran resultados prometedores en el contexto regional (Gutiérrez Rodríguez, C. A. 2018).

### Competencias Científicas

#### *Internacional.*

Las tendencias pedagógicas internacionales apuntan hacia enfoques innovadores para el desarrollo de competencias científicas en el aula, promoviendo proyectos integradores y clases creativas que estimulen el aprendizaje significativo (Shawn, B., & Tapia-Gutiérrez, O. M. 2022). De manera que, se destaca la importancia de crear ambientes de aprendizaje que posibiliten la integración de saberes y la producción de conocimiento sólido.

#### *Nacional.*

En el contexto colombiano, se reconoce la necesidad de fortalecer las competencias científicas de los estudiantes desde una perspectiva contextualizada y orientada al desarrollo integral. Así, el uso de estrategias como, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ha demostrado ser efectivo para mejorar competencias dirigidas al uso comprensivo del conocimiento científico, la explicación de fenómenos y la indagación, según los estándares evaluados por el ICFES (Flórez, L. K. G. 2019).



## Metodología

El tipo de investigación, utilizado en este estudio, es la Investigación Acción Educativa (IAE). Este enfoque se caracteriza por ser participativo y colaborativo, esto implica la intervención activa de los investigadores y los participantes en el proceso de investigación (Restrepo Gómez, 2004). En efecto, la IAE busca comprender y mejorar la práctica educativa mediante la reflexión crítica, la implementación de acciones innovadoras y la evaluación de su efectividad.

Entonces, en el contexto de este estudio, la IAE se aplicó para desarrollar una estrategia didáctica que promueva las competencias científicas a través del pensamiento computacional, utilizando un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA). A propósito, los investigadores trabajaron en estrecha colaboración con los docentes y los estudiantes para identificar las necesidades, diseñar e implementar intervenciones pedagógicas pertinentes, y evaluar su impacto en el aprendizaje.

Los principales elementos de la Investigación Acción Educativa que se utilizaron en este estudio se tuvieron en cuenta de acuerdo la siguiente figura:

**Figura 1.**  
*Momentos de una investigación acción educativa.*



Nota. La figura representa los momentos de una investigación acción educativa según Restrepo Gómez, B. (2009).

Reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas, también, de captura de datos sobre la aplicación de la acción, e investigación acerca de la efectividad de estas acciones, el punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática (Restrepo Gómez, 2004, p. 93).

### Reflexión

En principio, se realizó la aplicación de un pretest de pensamiento computacional, además, de la observación registrada en un diario de campo para determinar, con ayuda de los datos recolectados, las temáticas que se puedan trabajar del pensum y se complementen con actividades para el desarrollo de pensamiento computacional, así, como herramientas que permitan el desarrollo de software educativos que funcionen de manera online y offline, para este caso Autoplay.

### Planeación

En principio, se realizó la aplicación de un pretest de pensamiento computacional, además, de la observación registrada en un diario de campo para determinar, con ayuda de los datos recolectados, las temáticas que se puedan trabajar del pensum y se complementen con actividades para el desarrollo de pensamiento computacional, así, como herramientas que permitan el desarrollo de software educativos que funcionen de manera online y

### Acción

Llegados a este punto, se

implementó el OVA a los estudiantes de grado octavo, quienes realizaron las actividades proyectadas, en conjunto con la evaluación planteada, como forma de acopiar información del nivel de impacto logrado en torno a la comprensión de la temática abordada, basada en las competencias científicas, y, en paralelo, evidenciar qué tanto se apropiaron del pensamiento computacional.

### Evaluación

Por último, con la aplicación del post test, se reflexionó acerca de la importancia de esta actividad como mediadora en el procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, y qué relevancia tuvo el acercamiento de los estudiantes con una unidad didáctica de este tipo y con dispositivos a los que no están muy acostumbrados a usar en su quehacer educativo, todo esto, con el fin de valorar lo que funcionó, lo que no impactó y, así, efectuar una retroalimentación al proceso y adecuarlo con, únicamente, las funcionalidades que logren el objetivo de potenciar el pensamiento computacional y el desempeño de los estudiantes en el aula.

Así pues, el marco metodológico de este estudio adopta un enfoque mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos para abordar, de manera integral, la complejidad del problema de investigación (Álvarez C. 2011). Este enfoque mixto permite una comprensión más profunda y completa del fenómeno estudiado, al integrar múltiples perspectivas y métodos de recolección y análisis de datos (Vega-Malagón G. et al., 2014).

En esa misma línea argumental, en cuanto al enfoque cuantitativo, se utilizaron procesos rigurosos de recolección y análisis de datos numéricos para medir el impacto de la intervención pedagógica en el desarrollo de competencias científicas y de pensamiento computacional. Esto, incluyó la aplicación de pruebas estandarizadas, como el Test de Pensamiento Computacional (TPC) de Román, M., Pérez, J. C., & Jiménez, C. (2015), para evaluar el nivel de competencia en pensamiento computacional de los estudiantes, antes y después, de la implementación del Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA).

Por otro lado, el enfoque cualitativo se centró en comprender en profundidad las experiencias, percepciones y procesos subyacentes relacionados con el uso del OVA y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Así las cosas, la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permitió una triangulación de datos, lo que permitió el fortalecimiento de la validez y la fiabilidad de los hallazgos del estudio, aunado a ello, este enfoque mixto, facilitó una comprensión más holística y completa del fenómeno estudiado, al integrar diferentes dimensiones y perspectivas.

### Participantes

Se seleccionaron dieciocho estudiantes del grado 8° vinculados a la Institución Educativa La Luisa, ubicada en el municipio de Rovira, Tolima, considerando su contexto socioeconómico y acceso limitado a tecnología.

### Instrumentos

**Diario de campo.** Este primer instrumento se empleó con el ánimo de registrar las observaciones y reflexiones inferidas por el docente investigador.

**Test de Pensamiento Computacional (TPC).** El segundo instrumento, se enfoca en evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes.

**Cuestionario pre y post test saber.** En tercer lugar, es un instrumento cuyos componentes se emplearon con el objetivo de evaluar el conocimiento científico de los estudiantes antes y después de la implementación del OVA.

**OVA.** Por último, se implementa este instrumento como herramienta didáctica que integra recursos multimedia, actividades interactivas y

ejercicios prácticos para desarrollar competencias científicas y pensamiento computacional.

A propósito, el análisis comparativo entre los resultados de un pre-test y un pos-test es fundamental, debido a que nos permite evaluar el progreso y la efectividad de las actividades planeadas. Consecuentemente, en este estudio, se examinó la diferencia en el rendimiento de los estudiantes en tres competencias científicas evaluadas por el ICFES (indagación, explicación de fenómenos y uso comprensivo del conocimiento científico), antes y después de participar en actividades de pensamiento computacional orientadas a las Ciencias Naturales. A saber, la comparación entre los resultados del pre-test y del post-test nos proporcionaron una visión detallada sobre la efectividad de estas actividades en el desarrollo de estas competencias científicas, permitiendo, así, comprender cómo la enseñanza y la práctica de este tipo de actividades ha contribuido al progreso de los estudiantes en el dominio de algunas competencias científicas (tabla 1 y figura 2).

**Tabla 1.**

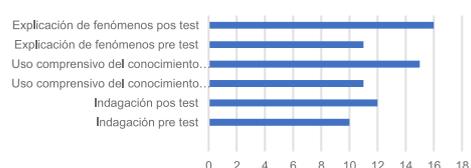
*Promedio de estudiantes que respondieron de manera correcta a pre test y el pos test.*

Competencia y tipo de test	Promedio de estudiantes que respondieron correctamente	Porcentaje de Promedio de estudiantes que respondieron correctamente (%)
Indagación pre-test	10	57
Indagación pos-test	12	67
Uso comprensivo del conocimiento científico pre-test	11	61
Uso comprensivo del conocimiento científico pos-test	15	81
Explicación de fenómenos pre-test	11	59
Explicación de fenómenos pos-test	16	91

*Nota. Datos tomados de los resultados de la aplicación del pre test y el post test a los estudiantes.*

**Figura 2.**

*Promedio de estudiantes que respondieron de manera correcta a pre test y el pos test.*



*Nota. La figura muestra las cifras equivalentes a las respuestas correctas del pre test y el post test.*

En relación con lo anterior, los resultados presentados revelan un notable incremento en el desempeño de los estudiantes en las tres competencias científicas, esto, tras la implementación del Objeto Virtual de Aprendizaje centrado en el desarrollo de habilidades científicas a través del pensamiento computacional, de

manera que se puede evidenciar que las actividades propuestas en dicho entorno han impactado significativamente en el progreso de los alumnos en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Específicamente, se observa un aumento en la comprensión de la indagación científica, donde el porcentaje de estudiantes con respuestas correctas pasó del 57% al 67%, por otro lado, en el uso comprensivo del conocimiento científico, se observa cómo se incrementó del 61% al 81% entre el pre test y el pos test y, finalmente, se destaca el resultado de la competencia de explicación de fenómenos, puesto que muestra un cambio extraordinario con un aumento del 59% al 91% en la cantidad promedio estudiantes con respuestas correctas.



Ahora, estos resultados indican que la metodología implementada, basada en el pensamiento computacional, a través del objeto virtual de Aprendizaje, ha sido importante en el fortalecimiento de las competencias científicas de los estudiantes que hicieron parte del proceso de investigación, proporcionando mejoría en su comprensión y aplicabilidad de los conceptos científicos evaluados en la institución y por el ICFES.

### **Conclusiones**

La presente investigación que pretendió desarrollar las competencias científicas mediante el pensamiento computacional a través de la implementación de un OVA, en estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa La Luisa, concluye que:

Los resultados, derivados de esta investigación, ofrecen una visión integral del impacto positivo del pensamiento computacional mediante un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) en el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de 8° grado en la Institución Educativa La Luisa, teniendo en cuenta que se evidenció un nivel inicial en las competencias científicas en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, proporcionando un punto de referencia fundamental para la evaluación de progresos, dicho foco de partida, permitió reconocer que los estudiantes objeto de estudio, no tenían un desempeño tan elevado en la comprensión de preguntas tipo ICFES en el área y sobre las competencias de Indagación, Explicación de fenómenos y uso comprensivo del conocimiento científico.

Se debe agregar que, la implementación de actividades de pensamiento computacional diseñadas, particularmente, para perfeccionar estas competencias resultó en una mejora notoria que se señala y observa por el incremento en el porcentaje de estudiantes con respuestas correctas en las evaluaciones pre y post intervención.

Asimismo, el desarrollo del OVA, como una herramienta de aprendizaje offline y online, demostró ser una estrategia efectiva para la apropiación de las competencias científicas, brindando un entorno interactivo que fomentó el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el contexto de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Adicionalmente, sin perder de vista el reconocimiento de que la implementación de estas estrategias, en la didáctica del aula y la mediación del docente, promueve escenarios inclusivos donde los estudiantes reciban y procesen la información y, paralelamente, interactúen en la construcción de conocimiento de diversas formas, como lo ofrecido por el OVA.



Por otro lado, la observación del antes, durante y después de las sesiones de aula, empleando el diario de campo, es una herramienta valiosa para monitorear y evaluar el impacto de esta intervención educativa que, a propósito, fue la implementación del OVA en este contexto rural, proporcionándonos ideas significativas que incidieron en la toma de decisiones pedagógicas que contribuyeron al desarrollo de estrategias educativas más efectivas y contextualmente relevantes para ser usadas en dicha herramienta.

Para finalizar, la evaluación de la eficacia del OVA, mediada por el pensamiento computacional a través del pos test, confirmó su impacto positivo en el fortalecimiento de las competencias científicas, estableciendo una relación directa entre la implementación exitosa del OVA y el desarrollo significativo de habilidades en los estudiantes de 8° grado, estos hallazgos respaldan la relevancia y efectividad del pensamiento computacional como vehículo para cultivar competencias científicas clave en el entorno educativo.

## Referencias bibliográficas.

- Álvarez, C. A. M. (2011). Cuantitativa y cualitativa Guía didáctica. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-delainvestigacion.pdf>.
- Cabrera-Medina, J.M., Sánchez-Medina, I.I. y Rojas-Rojas, F., Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVAS como estrategia de enseñanza – aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos – prácticos. Una experiencia con estudiantes del curso física de ondas. *Rev. Educación en Ingeniería*, 11 (22), 4-12, Julio, 2016.
- Center for computational thinking Carnegie Mellon. (n.d.). Center for Computational Thinking, Carnegie Mellon. Consultado: Abril 1 de 2023, desde: <http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/>
- Computer Science Teachers Association (CSTA), & International Society for Technology Education (ISTE). (2011). Operational definition of computational thinking. Report.
- Flórez, L. K. G. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para fortalecer las competencias científicas en ciencias naturales. *Paideia Surcolombiana*, (24), 67-76.
- Gallego García, G. (2018). Fortalecimiento de las competencias científicas (me aproximo al conocimiento como científico) en el área de ciencias naturales, mediante la aplicación de una secuencia didáctica basada en la indagación, en estudiantes de grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Técnica Comercial San Juan Bosco del municipio de San Luis – Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima, 2018.
- Gutiérrez-Rodríguez, C. A. (2018). Fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje. *Rev.investig.desarro.innov*, 8(2), 279-293.
- ISTE. (2020). ISTE Repository. <https://learn.iste.org/d2l/lor/search/search.d2l?ou=6606>
- Icfes, (2023). Guía de Orientación del examen saber 11 2024-1. [https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21520252/03+Nov\\_Gui%CC%81a+de+Orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%BA+2024-1.pdf](https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21520252/03+Nov_Gui%CC%81a+de+Orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%BA+2024-1.pdf)
- Kafai, Y., Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Silverman, B. (2009). Scratch: Programming for All. <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Scratch-CACM-final.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (2009). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación Y Educadores*, 6, 9 1 – 1 0 4 . <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529>
- Román, M., Pérez, J. C., & Jiménez, C. (2015). Test de Pensamiento Computacional: diseño y psicometría general Computational Thinking Test: design & general psychometry, III Congreso Internacional sobre Aprendizaje. Innovación y Competitividad (CINAIC 2015).
- Shawn, B., & Tapia-Gutiérrez, O. M. (2022). Competencias científicas en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Portal de la Ciencia*, 3 (1), 13 - 26. DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.307>.
- Mendoza González, F. F. (2020). Mediación tecnológica orientada al desarrollo de habilidades cognitivas: Aportes para la sociedad del conocimiento. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 190-211. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1326>
- Lopez, L. K. & Pineda, J. O. (2022). Desarrollo de habilidades de pensamiento computacional por medio de actividades conectadas y desconectadas en estudiantes de grados sexto y séptimo. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17730>
- Panoff, R. (2014). Computational thinking for all: the power and the peril. *Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education*. ACM Digital Library. (2023) <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2554795&dl=ACM&coll=DL&CFID=773650268&CFTOKEN=77132837>
- Phillips, Pat (2009). Computational thinking. A problema-solving tool for every classroom. CSTA Computer Science Teacher Association. <https://education.sdsu.edu/resources/CompThinking.pdf>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias, 16. Provincia Marista de México Occidental. [http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15).
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M. et al. Defining Computational Thinking for Mathematics and Science Classrooms. *J Sci Educ Technol* 25, 127–147 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.
- Wilensky, U. (2013). Computational Thinking through Modeling and Simulation, 1–5. <http://web.stanford.edu/~coopers/2013Summit/WilenskyUriNorthwesternREV.pdf>



# Reflexiones Pedagógicas





## Los proyectos pedagógicos transversales en el entorno escolar: una apuesta por la escuela de música institucional.

### Resumen

El Proyecto Pedagógico Transversal de Ocio y Tiempo Libre, Escuela de Música Aires de Nundey, se desarrolló en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, desde el año 2018 hasta la actualidad. Gracias a la iniciativa del docente investigador y las directivas del plantel educativo, se propusieron escenarios complementarios de formación artística e itinerante, dirigidos a todos los estudiantes de la Comunidad Académica, con el ánimo de que la música se convierta en una plataforma de aprendizaje que permita indagar acerca del pensamiento emocional (Primario y Secundario) y el fortalecimiento psicosomático de la música en entornos escolares y pedagógicos como motor de aprendizaje interdisciplinar en la Escuela del s. XXI.

### Figura 1.

Sala de música  
Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento



### PALABRAS CLAVE:

Proyecto Transversal | Pedagogía | Ocio  
Tiempo Libre | Escuela Musical | Emociones

### Los proyectos pedagógicos transversales en la escuela del siglo XXI

**“La música expresa lo eterno y lo ideal. No se refiere a la pasión, al amor o a la desesperación de tal o cual individuo, sino a la pasión, al amor y a la desesperación en sí.”**

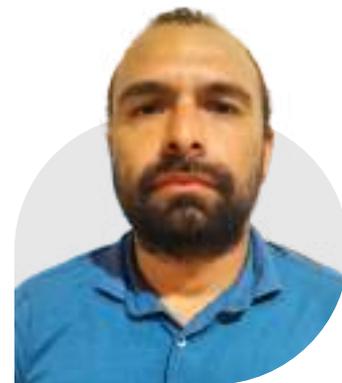
- Wagner -

El desarrollo de una Institución Educativa en el siglo XXI no depende, exclusivamente, de una serie de contenidos disciplinares del conocimiento, sino que conjuga, también, diversos proyectos que complementan la formación docente del quehacer educativo. A saber, la ley 115 de 1994, en su artículo 76, define el Currículo Institucional, afirmando que se entiende como:

(...) el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p. 17).

En ese orden de ideas, los proyectos pedagógicos fortalecen las dimensiones del ser humano desde su faceta cultural, artística y humanística.

Es debido a este motivo, que la transversalidad, citando a



John Henry Cuellar Arango  
Especialista en Pedagogía

Institución Educativa  
Luis Carlos Galán Sarmiento  
Alvarado

**“La Música y la poesía tocan en una misma lira.”**

- Tomás de Iriarte -

Garzón G. y Acuña B. (2006), “implica la necesidad efectiva y evidente de que la escuela reconozca su contexto para elaborar currículos más comprensivos y adecuados a las circunstancias que subyacen en la comunidad en que está inmersa” (p.9).

Con los argumentos esgrimidos, se puede tener, como precedente, que el Currículo no representa una camisa de fuerza, por el contrario, se enquista como una plataforma de aprendizaje multidisciplinar y atiende a las necesidades humanas en función del tejido social en el que está inmersa la Escuela.

Así las cosas, el ocio y el tiempo libre están inscritos como proyectos que apunten al disfrute, al goce, al placer del juego como motor de aprendizaje. En ese sentido, se enfocan, directamente, hacia el componente lúdico- filosófico del juego y su incidencia en el terreno escolar.



Al respecto, Huizinga J. trata de entender la dinámica del juego y la historia del ser humano. Para este autor, el desarrollo del pensamiento ha estado mediado por la interacción que el ser humano ha hecho, de forma individual y colectiva. Entonces, el juego “es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según las reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas” (Huizinga, 2007, p. 45).

Tomando como base argumental la premisa anterior, la lúdica contribuye a un proceso de consolidación epistemológica que pretende lograr un desarrollo de formación integral a la luz de teorías científicas de la educación, así, como experiencias pedagógicas alternativas desarrolladas en las instituciones educativas.

### **Historiografía de la Escuela Musical “Aires de Nunday” en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.**

**“La música constituye una revelación más alta que ninguna filosofía.”**

**– Ludwig van Beethoven -**

Desde el año 2018, se identificó el interés de la comunidad educativa por encontrar caminos que vincularan la pedagogía como un elemento vital en el desarrollo del pensamiento estudiantil. Entonces, al identificar la proximidad con el lenguaje musical, en otras palabras, el efecto de las rondas, cancioneros infantiles y diferentes repertorios para la promoción de lectura y escritura, la comunidad educativa comenzó a considerar la necesidad de vincular el espacio escolar con el espacio artístico.



**Figura 2.**

Actividades del área de música en la sala de música de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.



En ese sentido, al sopesar que la cultura hace parte de los entramados más significativos que establecen paradigmas y signos, el escenario rural se mostró propicio en esta metodología. Así, en medio de los panoramas actuales de la ruralidad en Colombia, los diferentes procesos que de allí se derivan, son fundamentales para consolidar un efecto de educación dialéctica y dialógica entre el currículo, la comunidad educativa y el objeto del aprendizaje (Música Andina).

Lo anterior, desencadenó el Primer Ensamble de Coros Infantiles, con estudiantes de grado preescolar a segundo de primaria, en la Sede Totarito. Con este precedente, el interés instrumental de la música andina, suscita un nuevo escenario de enseñanza y aprendizaje. En el año 2019 se consolida el primer semillero instrumental, a partir de diferentes escenarios de participación comunitaria en entornos locales, regionales, municipales, nacionales e internacionales, ejemplo de ello, la participación en el I Festival Internacional de las Artes, en el municipio de Alvarado. Luego, es en el año 2021 que se logra el escaño del Convenio Interadministrativo entre el Ministerio de Cultura, la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento y el Programa Nacional de Concertación Cultural, proyectando ejercicios de formación continuada en Arte Escolar (música, teatro, circo y danza tradicional colombiana), culminando con el I Festival Interveredal de las Artes y la Cultura Galanista, vigencia 2021.

A saber, luego de estar mediados por el Sars Cov2, con plataformas de aprendizaje dirigido en el campo virtual, se consolida la Renovación Curricular al Proyecto de Ocio y Tiempo Libre para ofertar la Cátedra de Iniciación Musical desde el año 2022, con especial predilección hacia los grados iniciales y, a través de procesos de enseñanza continuada en secundaria y nivel media de Formación Académica.



En la actualidad, el proyecto se sostiene como parte del Tejido Institucional del Regional Veracruz. Continuo a esto, el presente proyecto quiere indagar en torno a cuál ha sido la incidencia de este cronograma en el desarrollo emocional de los estudiantes que han participado en el proceso y sus percepciones frente a lo transcurrido durante todo este tiempo.

### Factores asociados a la enseñanza de la música en entornos escolares

**“Por la música, las pasiones gozan de ellas mismas.”  
- Friedrich Nietzsche -**

Para nadie es un secreto que un proyecto pedagógico transversal, pensado desde la música, contiene dos consideraciones: por un lado, el corpus de enseñanza de la música, desde lo prescrito en los lineamientos curriculares en Colombia, especialmente, del área de Educación Artística. Por otro lado, el desarrollo de la asignatura de música en las diferentes instituciones educativas del departamento del Tolima y, el caso de la IE Luis Carlos Galán Sarmiento en el Regional Veracruz.

En un primer momento, la enseñanza de la música, como ciencia del pensamiento humano aplicada a los entornos escolares, está adscrita al área de Educación Artística. En ella, se discuten diferentes miradas y propuestas de la música, sin embargo, también, vinculan el arte desde un todo conglomerado. Ante tal situación, asumir que cada dimensión artística está unida, y no hay un campo de especificación, crea un vacío conceptual y paradigmático bastante evidente. Al respecto Morales (2006), piensa que “en el área donde se incluyen los procesos musicales, también se desarrolla la plástica y lenguaje verbal, que en los lineamientos curriculares de educación artística tiene su correspondencia en las artes

Figura 3.

Grupo del semillero instrumental de la sede Cumina, Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, Alvarado, Tolima



escénicas” (Et. Al, p.151). Dicha mezcla, entonces, representa una dimensión holística del arte que aboga por dimensiones generales, más no particulares.

En el segundo momento planteado, la puesta en marcha de la enseñanza-aprendizaje de la música cohesiona y armoniza múltiples ciencias y disciplinas desde la multidisciplinariedad, entendida como un tipo de integración curricular donde las disciplinas trabajan alrededor de un eje o problema, pero cada una de ellas utiliza un lenguaje distinto para abordarlo y no se relacionan entre sí.

El departamento del Tolima, por sus referentes, histórico, cultural, social y comunitario, ha promovido la identidad del tolimense. De esta manera, profundas raíces ambientales, agrícolas, simbólicas, afectivas y emocionales, están vinculadas, no sólo al lenguaje formal de la gramática musical, sino, a su vez, al desarrollo asociado a las identidades, a la construcción cultural a la que se adhiere y el territorio en el que hacen presencia este tipo de manifestaciones artísticas.

A propósito de la enseñanza

musical, conciben, Restrepo C. y Téllez C. (1986), que la educación musical posee cinco principios indiscutibles, especialmente en la edad preescolar: Principio de actividad, de individualidad, de colectividad, de vitalidad y de libertad.



En este orden, establecen que, el primero, responde a condiciones rítmicas-sonoras sobre ejercicios de pulso vital en ambientes de aprendizaje dinámico y móvil. El segundo, responde al proceso de interiorización cognoscitiva, en este punto, cada estudiante establece su propio paradigma de aprendizaje y es capaz de sortearlo para establecer vínculos significativos con el espacio musical. En palabras de los autores “los estudios contemporáneos en psicología han querido demostrar cada vez más que con una buena educación, el desarrollo de las aptitudes y actitudes para la música iniciarán allí” (Restrepo C., Téllez C., 1986, p.131).



A continuación, el tercer principio, destaca las capacidades de desarrollo social, así como intelectual, interrelacionados para cumplir objetivos comunes desde la alegría, la cooperación, el bienestar y el amor. El cuarto principio, prepondera el potencial vital que tienen los niños y niñas en edades iniciales, igualmente, en diferentes fases de desarrollo psicosocial. Finalmente, la libertad como ejercicio de educación musical contribuye a la estimulación desde sí mismos, convirtiéndolos en parte y elemento de su propio desarrollo.



Así las cosas, el contexto rural de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ha permitido que se promueva, aprovechando la formación musical de su maestro de planta, la enseñanza formal de la música durante cinco años consecutivos (2018-2023), en escenarios escolares, enfocados en la música como posibilidad y alternativa de conocimiento, de modo que, la ejecución de todas estas teorías y prácticas praxeológicas, han asegurado la sostenibilidad de un proceso social-comunitario.

### Resumen

**“La música puede definirse como la ciencia de los amores entre la armonía y el ritmo.”**

– Platón –



Dicha propuesta, con vigencia de seis años, actualmente, ha logrado los siguientes resultados:

**1.** Contribuir a la renovación curricular que atiende al PEI de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, a través de los proyectos pedagógicos transversales, especialmente, del ocio y tiempo libre. Mencionadas acciones, organizadas, pueden contribuir a perfeccionar el aparato educativo del sector público; por ello, resulta necesario que se planteen direccionamientos políticos de la educación que aseguren una óptima ejecución de los proyectos transversales con experiencias exitosas, que renueven los métodos y los instrumentos para llegar al Conocimiento Científico- social, así, como promover espacios alternativos y plataformas de educación continuada en las instituciones educativas del Departamento del Tolima.





**2.** Incidir en las dimensiones, escalas y subescalas de las emociones, con los estudiantes partícipes del proyecto musical Escuela de Música Aires de Nundey, en aras de establecer diálogos pertinentes y novedosos frente a la música como catalizador de ciencias aplicadas y humanas para la transformación social y cultural del territorio.

**3.** La enseñanza-aprendizaje de la música andina tolimense y colombiana, en las instituciones educativas oficiales del departamento, debe convertirse en una proclama para la preservación, la difusión, la proyección y la ejecución de todo su bagaje; no solo por ser parte cultural indiscutible de la música en el Tolima, sino, además, todo un conglomerado de significados, cosmovisiones y representaciones del territorio, sus luchas, conquistas y emolumentos de identidad, región y arraigo. Más allá de las consideraciones epistemológicas y disciplinarias de la enseñanza musical, hay una evidente falta de conexión entre el escenario escolar y sus contextos. A propósito, el departamento del Tolima no es la excepción: miles de condiciones artísticas se pudieran ver reflejadas en las instituciones educativas. Teniendo en cuenta lo anterior, ante la inexistencia de un currículo integral para la enseñanza de la educación musical en Colombia, así, como en otras disciplinas del arte y el pensamiento simbólico, se debe partir de reconocer en ellas, una dimensión ontológica del ser humano. Entonces, tenemos aquí una cuestión pragmática que nos permitirá condensar plataformas de aprendizaje continuado en entornos escolares, con el objetivo de vivificar propuestas alternativas curriculares y que mejoren la condición de vida del territorio.

Así es que, desde el punto de vista del autor, estos esfuerzos pueden ser alcanzados, de existir una voluntad directa entre los estamentos territoriales y sus instituciones educativas, dando prevalencia a los requerimientos legales de las áreas fundamentales de educación en Colombia (Lengua Castellana, Inglés, Ciencias Sociales y Naturales, etc.) y, también, a las Ciencias Humanas que condensan miradas desde el arte y el quehacer humano.

---

### Referencias bibliográficas.

- Garzón Guerra, E. Acuña Beltrán, L. F. (2016). Integración de los Proyectos Transversales al Currículo: una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 16, Número 3. Septiembre-diciembre. pp. 1-26
- Huizinga, J. (2007). El Homo Ludens. Emecé Editores. Buenos Aires. ISBN 978-74-206-3539-2.
- Morales Ortiz, B. L. (2006) Música y currículo: análisis comparativo de los

- lineamientos curriculares de la Educación Básica en España y Colombia. El Artista, núm. 3, noviembre pp. 142-160. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.
- Restrepo, C. T. Téllez Ch, L.E. (1986) Educación Musical en el Preescolar. Programa de Educación Abierta y a Distancia. Universidad del Quindío. Copyright Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Weintraub, M. (2016). Música y Emociones: Una mirada integral del intérprete de música. Edición literaria de Luis Pedro Videla. - Primera edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



## El maestro modelo, utopía o posibilidad.

### Resumen

El maestro, una figura que oscila entre lo fundamental y lo insubstancial; sujeto de juicio, inocente “posibilitador de imposibilidades”, modelo, guía y culpable. Sobre sí reposa el pesado yugo de la educación, y la obligación de conservar la dignidad que, otrora, tuviera como modelo social, cultural e intelectual. La historia ha sido clara en transformar la figura del maestro de acuerdo al contexto. Las escuelas filosóficas y pedagógicas han hecho lo propio en conservar lo mejor de ellos. Mientras el nuevo sistema globalizado pone en la palestra a quien enseña, este hace arte del barro, estudia la mejor forma de ser y actuar, busca la “utopía” de modelar la conducta estudiantil.

#### PALABRAS CLAVE:

Pedagogía | Educación | Estudiante  
Maestro | Enseñanza

Si preguntásemos a los más grandes maestros de la historia antigua, seguramente habría consenso, no sólo en la posibilidad de erigir una idea de maestro modelo, sino, también, en su necesidad; sin embargo, el pensamiento filosófico, aunque amplio, está permeado por los vaivenes de una sociedad inestable, filosófica y pedagógicamente. En ese sentido, aquellos que se nutren del conocimiento acumulado, los espíritus que observan sus predecesores, son unos u otros en tanto tiempo y lugar; es decir, con cualquier salto histórico cuantitativo o cualitativo, la figura del “maestro modelo” se dispersa en una multiplicidad de enfoques, teorías y prácticas. Ese loable principio griego de

imitar la conducta, de aspirar desde la emulación para, luego, reorientar el saber y el ser, y, finalmente, en un ataque emancipador, desligarse de ese modelo que catapulta (caso de los discípulos de Sócrates), ya no es, siquiera, una posibilidad, es una utopía y, en el mejor de los casos, una locura. Aquí, no se trata, pues, de desarrollar a profundidad el trasegar histórico, los tipos de maestro y las corrientes pedagógicas que permearon su imagen, pero, si un esbozo de la actual posibilidad de adaptar el pensamiento estudiantil, sustentado en los ideales filosóficos más nobles y humanos.



Así las cosas, mientras la antigüedad moldeaba el carácter y los principios del discípulo, y no se limitaba a la simple transmisión del conocimiento, Platón diseñaba la idea considerable de un “maestro-filósofo” que permitiera trascender el contenido para vivificar el comportamiento moral, esa idea de instruir con el ejemplo aseguraría, en su momento, la orientación hacia la virtud y la sabiduría; no obstante, con el trasegar del pensamiento occidental, el idealismo filosófico encabezado por



**Enrique Tovar Ceballos**  
Magister en Neuropsicología  
y Educación

Institución Educativa Lagunilla  
Chaparral

Immanuel Kant, crítico de la filosofía eminentemente reflexiva y sin acción, vio en la moralidad algo más que atender a la regulación externa o social, esto es, el llamado a la acción autónoma; en otras palabras, si no permito al estudiante ser, existir y coexistir en libertad, atento contra la individualidad; sin embargo, el hecho de modelar la conducta es fundamental para que los principios se universalicen, se personifiquen en el maestro, siendo, este, un ejemplo de coherencia entre lo que piensa, dice y hace.

A partir de lo anterior, no tardó demasiado en acudir el romanticismo filosófico, para agregar un componente emocional, conciliador y de tacto;

**“con guante de seda, la educación empezó a explorar la autonomía y la humanidad en las relaciones maestro-estudiante.”**

Jean-Jacques Rousseau naturalizó la enseñanza, dándole un enfoque íntimo, que respeta la singularidad de los individuos. La figura del maestro evoluciona al nivel de un investigador que observa y comprende los deseos, habilidades y aspiraciones juveniles. De allí que, la



conexión de estos sujetos, que se encuentran en un espacio determinado, permite al estudiante simpatizar y empatizar genuinamente con el maestro, que, a su vez, modela indirectamente la vida ética de sus estudiantes. Ser auténtico sería, entonces, la clave para que esa conexión trascendiera los meros conocimientos universales.

John Dewey, por su parte, llevó la filosofía pragmática a la pedagogía del siglo XX con un enfoque experimental en la educación. Para aquel, la abstracción no puede ser la única finalidad de la enseñanza, la instrucción directa es, sólo, un componente del aprendizaje, por lo cual, tanto la experiencia, como la acción, son fundamentales para que los estudiantes asuman una posición reflexiva y crítica. Aquí, las experiencias compartidas por ambos sujetos de educación, permiten participación efectiva del estudiante y un sistema de asesoramiento del maestro que no asegure, únicamente, la transmisión de conocimientos sino, además, que el modelaje sea indirecto y casi imperceptible.

A saber, hasta hace poco, antes del fallecimiento del psicólogo Albert Bandura, en el año 2021, sus teorías, en torno a la relación maestro-estudiante,



se tornaban prometedoras, en el sentido de su pertinencia desde la explicación psicológica de la conducta infantil en todos los entornos de desarrollo. Observar un comportamiento, repetirlo o emularlo, son modos propios de los seres humanos que aprendemos a partir de otras conductas. A ese respecto, el maestro es, claramente, una poderosa influencia en el desarrollo de las habilidades psicomotoras, intelectuales y morales que obedecen a la necesidad de enseñar sobre la base de las acciones y actitudes.

Ahora bien, modelar la conducta es un asunto que reviste especial dificultad, un desafío que pone en juego la disposición del maestro de ser sujeto de observación constante. El maestro es llevado progresivamente a la introspección de su propia naturaleza y la necesidad de “hacer más y decir menos”, porque de los actos habla la verdad. El llamado actual al modelaje de la conducta, apunta a la importancia de vivir de acuerdo con los principios que se buscan en las nuevas generaciones; educar para la paz, en paz. Fomentar la integridad y empatía, así como el respeto por el conocimiento, los seres humanos y el contexto donde nos desarrollamos.

En síntesis, no existe una condición que obligue al maestro a aceptar su vida como un objeto de estudio social; no obstante, tampoco es viable desconocer la existencia de un modelo de conducta ideal, o, seguramente, “utópico” como suele decirse hoy de las cosas imposibles. Eso que consideramos inalcanzable e, incluso, lo que algunos maestros consideran innecesario, es la conducta reveladora de la verdadera relación maestro-estudiante, que ha transitado por escuelas filosóficas y pedagógicas en innumerables lugares y momentos históricos. Esa “utopía” de actuar conforme la virtud, de buscar el perfeccionamiento verdaderamente humano, de renunciar a lo banal y lo mundano, no es un inalcanzable; es un mandato social para el maestro que, como modelo de conducta, influye, moral y éticamente, en la vida de los estudiantes. En consecuencia, el siglo XXI atenta contra los principios del modelaje académico y ha convertido la sociedad en un sistema de influencia negativa, automatizada y permeada por el inmediatez y lo superficial. Por eso, compañeros maestros, no es de subestimar nuestra relevancia, la virtud debe conservarse, y la autocrítica llevarnos a un espejo que, tal vez, no refleje, ahora, nuestra mejor figura de maestro modelo.

### Referencias bibliográficas.

- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco*. Alianza editorial
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan Company.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Alianza editorial.
- Platón. (2013). *La República*. Alianza editorial.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o De la educación*. Alianza editorial.



## Prácticas de aula: La educación viva.

### Resumen

La acción docente en aula está permeada por el quehacer cotidiano, no obstante, éste llega a convertirse en una acción poco significativa, en la medida en que se obreriza la labor docente y, pese a insistentes procesos de formación, el tradicionalismo impera. Con todo, el presente documento busca reflexionar acerca de la importancia del saber pedagógico y didáctico, en el contexto del aula, articulado al saber disciplinar y a la posibilidad de hacer de éste, un escenario investigativo en la enseñanza.



En la actualidad, la profesionalización de los docentes es cada vez más dinámica desde la construcción de conocimiento y su relación con la práctica, además, del saber disciplinar. Los docentes son autoridades pedagógicas que, a partir de su acción diaria, apuestan a la formación de niños y jóvenes en todo el país. Consecuentemente, es necesario que el docente se reconozca como intelectual que desarrolla una construcción permanente y colectiva del conocimiento desde su saber específico (disciplinar y pedagógico) y desde su praxis.

#### PALABRAS CLAVE:

Práctica de Aula | Saber Pedagógico  
Saber Didáctico | Currículo | Ciencias Sociales

### La práctica de aula

La labor docente se puede concebir como una de las acciones transformadoras de mayor relevancia en la sociedad, siempre y cuando se tengan intereses de cambio, actualización e innovación. En torno a lo anterior, el docente debería preguntarse ¿cuáles son los sentidos de educar?, ¿a quiénes se educa?, ¿quién educa?, ¿cómo se educa?,

**“¿cómo reconocer las experiencias vitales por las cuales transitan los niños, niñas y jóvenes a quienes se educan?”**

¿cómo son los territorios en los que se desenvuelven los sujetos? y ¿qué necesidades e intereses tienen?

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, en la medida en la que el docente no se indague, reflexione y sistematice, seguirán presentándose problemáticas como: falta de auto reconocimiento de las prácticas docentes, por efecto de la práctica cotidiana y poco significativa; el seguimiento de normatividad poco contextualizada, que desvirtúa al docente como agente transformador desde el saber pedagógico; la ausencia de tradición y práctica crítica, esta lleva a la repetición y reproducción de los saberes de otros, a su vez, a la práctica pedagógica como espacio para la repetición.

De esta manera, se busca hacer la reflexión de cuatro aspectos



Olga Lucia Romeró Castro  
Magíster en Educación

Universidad Del Tolima  
Ibagué

que inciden en las prácticas de aula y enseñanza:

**Saber Pedagógico:** es el reconocimiento del saber propio, está ubicado en una práctica y naturaleza particular, por tanto, se reconoce que el saber pedagógico es individual. Es así que, en tanto se estructuran los saberes pedagógicos, con identidades institucionales, ligadas a prácticas de arraigo territorial, el saber pedagógico puede llegar a ser transformador.

**Saber didáctico:** se basa en las fases de desarrollo de las estrategias didácticas y metodologías que se estructuran según la jerarquización de objetivos, buscan procesos de enseñabilidad de conceptos, competencias, pensamientos o habilidades, se fortalecen desde las didácticas específicas. Así, los componentes principales del acto didáctico son: actores, contenidos curriculares, objetivos, contexto educativo, complejidad educativa, visión transdisciplinar del conocimiento, investigación compleja, metacognición, diálogo-comunicación, sistemas de evaluación de los aprendizajes, entre otros.



**Investigación en aula:** la investigación busca, mediante la acción educativa, reflexionar, desde la práctica, acerca del proceso de formación y aplicación en contexto de la enseñanza del pensamiento espacial y el espacio cercano. Lo anterior, se posibilita sobre la base de la investigación acción educativa. Para abordar esta categoría, se realizará una clarificación conceptual a partir de Restrepo (1996), quien distingue tres términos que suelen usarse para referirse a la investigación de los objetos educativos sin discriminación: investigación en educación, investigación educativa, y la investigación sobre educación.

### **La educación viva**

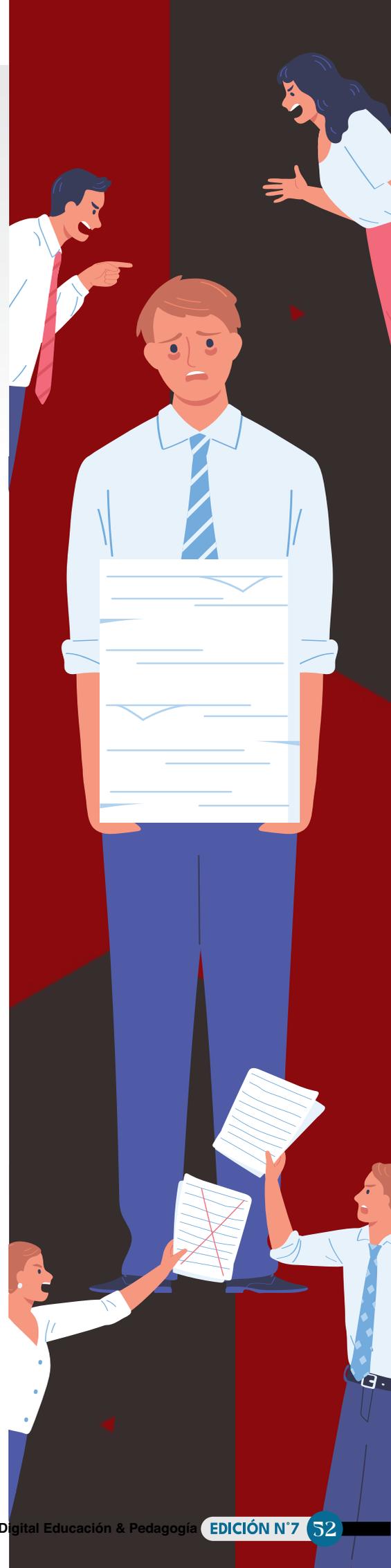
La práctica pedagógica como proceso, es aquella que permite la reflexión (praxis) de la acción en la escuela y se relaciona con el saber pedagógico, aunque, es importante reconocer que, pese a la relación existente, se han suscitado diferentes debates en las comunidades académicas. Por tal razón, esta como constructo teórico, que se encuentra enmarcado en diferentes contextos culturales, políticos y sociales, tiene multiplicidad de interpretaciones, lo que ha llevado a una fragmentación del saber pedagógico.

Además, como se estructura desde lo teórico y poco práctico, conlleva a su escasa aplicabilidad a los escenarios escolares. Desde la concepción generalizada, el saber pedagógico se relaciona con el saber hacer en la práctica. Malagón L. et al, (2018), señala que:

En relación con la Praxis, la teoría y la práctica son momentos de su dinámica, en tanto la praxis es creativa, crea al hombre, crea la historia, transforma al sujeto en un sujeto social e histórico. La praxis es el hombre como ser humano. Se podría decir que un hombre sin praxis no es un ser humano, es un sujeto natural, privado de su existencia histórica (Malagón L, et al., 2019, p. 19).

Entre las problemáticas que llevan a la invisibilización del saber pedagógico, se encuentran: la falta del auto reconocimiento de las prácticas docentes, por efecto de la práctica cotidiana y poco significativa; además, el seguimiento de normatividad poco contextualizada. Dichos aspectos, desvirtúan al docente como agente transformador desde el saber pedagógico, sumado a la ausencia de tradición y práctica crítica, llevan a la repetición y reproducción de los saberes de otros, dirigiendo la práctica pedagógica a ser un espacio para la reproducción, dejando de lado la construcción.

**Sistematización:** en este punto, Jara O. (2015), manifiesta que: “el conocimiento producido por la sistematización de experiencias, implica realizar un ejercicio de teorización desde la práctica, sobre la práctica y en función de la práctica” (p. 34). Así las cosas, desde la reflexión de los elementos mencionados y su aplicación en contexto, es posible evidenciar que, en el marco de la enseñanza, teniendo en cuenta la didáctica general y las específicas, puede haber un proceso de transformación y de trabajo colaborativo al implementar los cuatro aspectos señalados.





Citando a Messina G. (2008):

El saber pedagógico desde la experiencia forma parte de un mundo de sentido donde es central mirar la experiencia y reflexionarla para su transformación; donde se habla de reflexión desde la práctica, maestros reflexivos, profesionales reflexivos, profesionalidad, profesionalismo colectivo, investigación reflexiva, enseñanza reflexiva, maestros escritores, escritura como reflexión, comunidades de aprendizaje, sistematización educativa, De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en torno de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia (Messina G., 2008, p. 1).

En esa misma línea argumental, este saber tiene diferentes formas de ser creado y recreado, en gran medida, depende de los contextos e intencionalidades de la práctica pedagógica. Así, se busca propiciar en los docentes en formación y ejercicio, conocimientos y habilidades que permiten abordar problemas o decisiones típicas que toman los educadores en sus aulas y en el trabajo que realizan fuera de estas. A saber, problemas prototípicos a través de la reflexión, indagación y sistematización, se buscan abstraer los principios que permiten enfrentar esa clase de situaciones en el futuro. Igualmente, conocimientos que simultáneamente cambian las prácticas docentes y el contexto en que estas despliegan, es decir, aprender implica la generación de nuevas configuraciones sociales y materiales para llevar a cabo la docencia.

Ahora bien, si los docentes en formación se piensan desde los conceptos, y no desde temas, deben proyectar cómo evaluar categorías fundantes de la geografía para la enseñanza de las ciencias sociales, en ese sentido, deberían tenerse en cuenta conceptos como: espacio geográfico, región, territorio, paisaje, lugar, entre otros. Cuando se hace referencia a pensarse, se está señalando que un docente debería tener un manejo epistemológico, teórico y práctico.

Además de lo anterior, en el mundo de las ideas y la estructuración teórica, la didáctica de la geografía, cada vez más, demuestra la importancia de la articulación espacio-tiempo como elemento disciplinar y no como la simple disputa teórica entre calificar los conocimientos geográficos y los conocimientos históricos, y, propende por la formación del sujeto, un sujeto crítico y reflexivo que requiere, a su vez, docentes críticos y reflexivos, aunque, esta correlación sólo es posible cambiando la estructura de formación de docentes con el ánimo de impactar en la formación de ciudadanos. A propósito, se generan grandes discusiones y articulación con otras ciencias y disciplinas lo que permite desarrollar didácticas interdisciplinarias y, en paralelo, fortalece la concepción de la didáctica como un híbrido conceptual.

Así pues, desde el mundo práctico y cotidiano, en el desarrollo del ejercicio pedagógico, nuestros docentes en formación demuestran, en mayor medida, la importancia de utilizar estrategias y secuencias didácticas en espacios cercanos y cotidianos (bien sean de carácter urbano o rural) en aras de fortalecer el desarrollo de competencias en el marco de la contextualización y la motivación en los estudiantes.



En ese orden de ideas, es de vital importancia reconocer que las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos tienden más al ejercicio de la reflexión, aspectos que permiten, desde la enseñanza de la geografía en espacios extra escolares, como las salidas de campo, reconocer la importancia de los ambientes mediados de aprendizaje y la investigación en el aula.

Aunado a lo anterior, los saberes cognitivos, actitudinales y procedimentales, adquieren mucho más sentido que, exclusivamente, incorporarlos a una malla curricular, plan de clase, syllabus o micro currículo, toda vez que el docente sea consciente de que la enseñanza no es la consecución de conceptos y temas. Sin lo antes mencionado, los ámbitos académicos seguirán desarrollando clases conductistas y considerando que el conocimiento didáctico corresponde a la apropiación que ha hecho el sujeto que enseña desde la teoría y reproducirá la idea instrumental de la didáctica.

### Conclusiones

La labor docente tiene un profundo sentido político que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Los educadores desempeñan un papel fundamental en la formación de comunidades educativas y en la promoción de una intelectualidad comprometida con la acción social. Al reconocer y valorar este sentido político de la labor docente, podemos fortalecer el papel de la educación como motor de cambio y desarrollo humano en nuestras sociedades.

El diálogo y la reflexión son el corazón de la pedagogía como procesos interactivos y colaborativos entre estudiantes, docentes y comunidades educativas. De esta manera, en lugar de transmitir conocimientos de forma unidireccional, el diálogo, fomenta la participación activa, el intercambio de ideas y la co-construcción del conocimiento. Además, al abrir espacios para la discusión genuina, se promueve la reflexión crítica y se empodera a los estudiantes para que se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje.

Asimismo, la pedagogía, como diálogo y construcción del conocimiento, nos invita a replantearnos nuestra concepción de la educación como un proceso dinámico y transformador. Con todo, al fomentar el diálogo auténtico y la construcción activa del conocimiento, podemos crear entornos educativos más inclusivos, participativos y significativos para todos los estudiantes. Finalmente, como intelectuales comprometidos con las "cuestiones vivas de la educación", es nuestra responsabilidad cuestionar las prácticas existentes y trabajar hacia un futuro más justo y equitativo en el ámbito de la educación.

### Referencias bibliográficas.

- García-Huidobro J.E. (2014). Reflexiones de cara a la carrera docente. *Revista docencia*, 54, 25-38.
- Jara, O. (2015) La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Revista docencia*, N 55. 32-40.
- Malagón L., Rodríguez L., Ñañez J. (2018). El currículo: fundamentos teóricos y prácticos. Universidad del Tolima.
- Messina, G. 2008. Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. Bogotá, Colombia  
[http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo\\_saber\\_pedagogico.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf)
- Restrepo, B. 2004. La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista educación y educadores*, 7. Universidad de la sabana.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>
- Restrepo, G. 2003. Ciencias sociales: saberes mediadores. Cooperativa editorial magisterio, Bogotá, D.C.
- Zúñiga R., Mejía M.R., Fernández, B. Y Duarte, L. La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. *Aportes a la práctica docente. Revista Docencia*, 55, 40 – 51.



## Educación rural, haciendo un ejercicio de memoria del trabajo de CEID Tolima 2023

### Resumen

El presente documento, tiene como fin, exponer un ejercicio reflexivo frente al trabajo que se desarrolla en la ruralidad, en concreto, del departamento del Tolima, por parte de profesionales de la educación. Apelando a la memoria, se destacan diversas situaciones complejas a las que se deben enfrentar los maestros en el contexto rural y la incidencia de las mismas en la ejecución de procesos de formación de sujetos con pensamiento crítico. Asimismo, se retoman algunos comentarios y propuestas manifestadas en el marco de III Congreso Pedagógico 2023, que posibilitaron la discusión y la generación de inquietudes que provocan a los asistentes a poner en marcha la creación de nuevos proyectos en miras de mejorar el quehacer docente y consolidar la educación como herramienta fundamental para el ejercicio de la paz desde la infancia.

#### PALABRAS CLAVE:

Educación | Ruralidad | Pensamiento Crítico  
Contexto | Paz

Para dar comienzo a una reflexión pedagógica, es necesario partir de la realidad concreta, y la posibilidad de hacer memoria y narrativa de algún acontecimiento que haya trascendido en la experiencia, en este caso, de ser maestros rurales en el Tolima, Colombia.

En ese sentido, en el marco del III Congreso Pedagógico, realizado en el año 2023 por el CEID, capítulo Tolima, como parte de esa dinámica de trabajo del equipo base que dinamiza

las acciones pedagógicas de los maestros, en clave de la libertad del derecho de asociación sindical y generación de pensamiento propio, se plantearon una serie de interrogantes como, por ejemplo, el deseo de saber, desde la perspectiva del maestro, si es posible generar alguna propuesta curricular, a saber ¿ existe alguna posición posible para reconocer el trabajo que están haciendo los maestros en distintos territorios?, es decir, proponer una manera de visualizar que en el Tolima, se está haciendo educación rural como resistencia a esos olvidos históricos, o, a esa precariedad por parte del Estado, en ese caso, ¿cuáles son?

A partir de lo anterior, cabe mencionar, que si se pueden generar propuestas que visibilicen los trabajos de los profesores rurales que buscan reconocer el accionar pedagógico de los maestros en los territorios olvidados y es, precisamente, desde su creatividad y motivación ante la adversidad, que exponen las condiciones geográficas que habitan los campesinos de la cordillera y, en especial, se construyen algunas de esas formas de visualización, ejemplo de ello, se destaca la publicación de artículos y reflexiones sobre el hacer como parte del sindicato en revistas como Educación y Pedagogía del CEID-Tolima, programas de radio-televisión como Actualidad Educativa y Café & Tertulia, asimismo, transmisión en redes sociales como Facebook, espacios de



Ana Carolina Ruiz Peña  
Magíster en Educación

Escuela Normal Superior  
Fabio Lozano Torrijos  
Falan

comunicación e información de las noticias que nos afectan o se relacionan con el ser maestros estando, o no, afiliados como miembros de SIMATOL o de FECODE.



A ese respecto, hablar actualmente de la educación rural en Colombia toma una gran relevancia y, en mayor medida, con la administración gubernamental actual de Gustavo Petro en la presidencia, entendiéndolo que sitúa, como parte central de su destinación presupuestal, el mayor rubro del presupuesto nacional a la educación, dando cumplimiento a acuerdos y procesos de negociación que buscan favorecer el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los maestros y las comunidades educativas, puesto que se reconoce la educación como derecho fundamental que debe modernizarse, evolucionar y apoyar las dinámicas de transformación social que se ajusten a las necesidades del territorio colombiano, a saber, son bastantes.



Así pues, retomando la idea acerca de esa pregunta inicial, se puede encontrar en los medios de comunicación sindicales como: Revista educación y cultura de FECODE, que existen experiencias emblemáticas reconocidas por su trayectoria y deseo de cambio que han logrado alcanzar grandes resultados en formación de personas para la vida buena, de esta manera, podemos observar en la Institución Educativa Puente Amarillo del Meta, como lo plantea su rectora Ana Beatriz Rinta Piñeros (2018):

Educar con sentido a partir de conocer el contexto en todas sus dimensiones, permite formar un estudiante con pensamiento crítico y con capacidad de proponer soluciones. Esta dinámica permite una permanente movilidad conceptual en los maestros que se reinventan diariamente. Incentivados por unos directivos docentes que lideran el proceso pedagógico; como resultado de esta gestión se da la calidad que es el punto de apoyo y reconocimiento que tiene la institución. (p. 29)

En esa línea argumental, es posible reconocer la necesidad de oxigenar los escenarios y los procesos de trabajo en educación en el campo, frente a los contratiempos que atraviesan estos contextos, es decir, las dificultades en torno a las condiciones en las vías de acceso, así, como la de falta de recursos, la presencia de conflicto armado, la pobreza, la desigualdad, la ignorancia, la corrupción, etc.



Entonces, otra pregunta que surgió, como equipo CEID, fue: ¿qué propone para que la educación rural se ajuste a las necesidades y particularidades de las comunidades campesinas como sujetos de derecho y especial protección?

A saber, el escenario ideal para observar y provocar este mismo interrogante a un mayor número de profesores fue el III Congreso Pedagógico Nacional en la comisión de educaciones rurales, retomamos algunas de las palabras expresadas en la plenaria final y con el permiso de los compañeros:

“Agradecimientos a SIMATOL, que espacio tan bonito, por la posibilidad de estos dos días. Las experiencias de mis compañeros ponentes, que rico, nacen de una realidad, la ruralidad, donde en realidad nos desenvolvemos nosotros, docentes que están en la práctica, no desde un escritorio, sino desde las realidades, la última compañera que hizo su ponencia llega al corazón (se quebranta la voz), cada vez que se habla de la comisión de la verdad, las historias que están allá, son historias de esos sectores rurales, ahora tenemos esa posibilidad de acceder a ese libro, porque es un gran libro que recoge las historias de los niños que están en las aulas, de esos padres de...”



...familia, de esos docentes que tuvieron que vivir el conflicto, que tuvimos que vivir el conflicto (tiembla la voz) armado, un ponente hoy decía, no hacemos más que colgarle y colgarle al currículo lineamientos, competencias, estándares, pero se nos olvidó, colgarle sentimientos, colgarle realidad, y ¿cuál es la realidad de esos niños?, es desprotección, no viven con sus padres, una compañera Sandra Orozco, docente como nosotros, decía una vez: tal vez los niños en mi escuela no están aprendiendo toda esa academia, pero son felices (eso se me quedó para siempre), no me interesa que mis niños sean los mejores en las pruebas saber, evaluar para avanzar ICFES pero son felices, cantando una canción, jugando, viendo a su profesora disfrazada de payaso, eso es suficiente, entonces agradecerles este espacio, porque de verdad tocó fibras, en mi tocó muchas fibras. ”

Ponencia presentada en el III Congreso Pedagógico Nacional  
"LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA  
EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL", 2023

A continuación, otro compañero expresó agradecimiento frente al espacio, indicando que estos escenarios deben girar en torno al diálogo y la escucha, conocer los procesos de otros profesores, asimismo, expresó gran emoción al reconocer la existencia de maestros comprometidos y capaces, que, desde sus territorios, están trabajando. Todo lo anterior, resulta emocionante y muy enriquecedor. Asimismo, en el transcurso del evento, se formularon algunas preguntas puntuales en torno a tres exposiciones:



El primer compa hablaba de la decolonialidad, bueno tenía como cuatro categorías grandísimas, en torno a esto giran mis preguntas: ¿Cómo hacemos para llegar a la decolonialidad cuando hasta ahora es un ejercicio casi que teórico? Arturo Escobar reflexiona sobre muchos procesos indígenas que tienen sus saberes propios, tienen un idioma propio, una conexión con su pasado, pero, lamentablemente, las condiciones actuales de nuestra ruralidad se plantearon en el congreso desde la nueva ruralidad, también, que es un eje clave ahí, ¿por qué nuevas ruralidades? ¿qué implica nuevas ruralidades? que se han transformado, si, a la luz del sistema capitalista, a la luz de las relaciones económicas, ciudad campo, es como... porque no se si fue por tema de tiempo, ¿pero no alcancé a ver qué experiencias, como tal, se han forjado en torno a esto y cómo se da ese diálogo intercultural, que, también, es una categoría grandísima, ¿cómo hacemos que sea intercultural, cuando el día de hoy lo que vemos es la multiculturalidad? Culturas que se imponen a otras en un ejercicio de globalización, la cultura del blanco, occidental, etc..., metodológicamente mi pregunta sería: ¿cómo? Para el tema del profe de inglés que me parece una experiencia bien linda, ¿cuál es el plus que hay en la ruralidad?, sumercé, en su ponencia, hablaba de la enseñanza del inglés en escenarios rurales, pero, ¿cómo lo articula a lo rural, al contexto rural?, más allá de las dificultades que hay, que son evidentes, de la brecha urbano rural, ¿cómo articula su proceso de enseñanza a esa realidad rural territorial? que, como sabemos, se localiza y es local en los diferentes escenarios...



...que hay en nuestros territorios y, finalmente, para ti profe te felicito, un ejercicio muy chévere, muy significativo, mi pregunta va en torno, bueno primero una reflexión, tu hablabas de Fals Borda y de Freire, tomabas los pasos, Freire nos dice algo bonito, hay que partir de la acción, para cualquier escenario educativo investigativo hay que partir de la acción, seguimos con la teorización y volvemos a la acción, ese es el plus que nos dan nuestros autores latinoamericanos dentro del marco de la decolonialidad, si que es un paradigma muy grande del sur, que hay que volver a la acción porque hay que transformar, por eso, las secuencias didácticas, al final, tienen que invitar a seguir esa dinámica. Entonces, quiero saber ¿cómo se hace esto dentro del proceso metodológico pedagógico que haces?, ¿cómo volvemos siempre a partir de la acción?, ¿cómo hacemos esa acción transformativa que llama Freire? a transformar nuestro territorio, y no me quedó muy claro cómo se materializa en el museo esa memoria local, me hubiera gustado fotos de que hay en el museo, que recuerde a lo antepasado, ¿a la quebrada como era antes? Al escenario de la violencia, porque el museo es un escenario muy chévere, y ya no más.

Ponencia presentada en el III Congreso Pedagógico Nacional “LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL”, 2023

Posteriormente, se brinda la oportunidad, a los compañeros, de responder alguna de las preguntas:



Respuesta 1: Interesante, ya lo decía, mi mayor enemigo, El Tiempo, estamos haciendo una lectura de contexto a nivel socio cultural con relación a los saberes ancestrales culturales y transversales, una de las primeras etapas es cómo crear esa conciencia, como decía Paulo Freire, pasar de la conciencia mágica a la conciencia crítica y, eso tiene un eslogan, y es “el maestro es uno de los principales colonizadores, descubra su propia conciencia” eso es básico.

Y este trabajo lo estamos haciendo hace seis meses, pero, de ahí vamos a hacer la lectura de contexto, vamos a hacer un conversatorio interactivo e intercultural con la comunidad, comenzar a rescatar los saberes ancestrales en cuanto a la oralidad, las plantas medicinales, las formas de gobierno, la danza, la música y el arte tradicional y el arte culinario. A partir de allí, que sean los elementos que tenga uno para llevar al aula de clase, a partir de allí todas las áreas se pueden mezclar, es interesante lo que el plantea, que lo importante es que el maestro se posicione ¿por qué esta? y ¿para qué esta frente a una comunidad o un estudiante?, tome partido y hay nuevas formas de colonización, miren, estamos colonizados por esto (señala el celular), la cultura de pantalla, ya no nos colonizan con la marca, como lo hicieron con los afros, ya cambiamos las formas, Katherine Wolf habla del efecto de la hidra, la hidra va renovando la cabeza, para los que son biólogos, verdad, uno trata de sacar la cabeza por un lado y el sistema hegemónico saca la cabeza por el otro lado y, la misma tecnología, que a unos se les ha democratizado, pero si no la saben utilizar resulta siendo un lío, entonces, son otras formas de pensar, otras formas de hacer en un territorio, para no dejarnos imponer esa velocidad de la dictadura del contenido, paremos, observemos, y cuál es nuestra posición, y recuerdo a Freire que decía que ningún acto educativo es neutro, cuando yo me paro en un territorio, tengo una intencionalidad, para qué voy a hacer eso, y uno cuando se para frente a los estudiantes, uno comienza a mirar y hacer una lectura del mundo, y detrás hay muchas cosas que se tienen que pensar, yo sugiero que tratemos de hacer esas lecturas.

Ponencia presentada en el III Congreso Pedagógico Nacional “LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL”, 2023



Sobre la base de lo anterior, es posible resaltar que esta discusión pedagógica que se abre en el marco del III Congreso, realizado en septiembre del 2023, tiene toda la vigencia en el 2024, y el ejercicio de memoria, como plataforma de arranque, ofrece la línea de base para seguir generando el debate y, sobre todo, articulando, con las apuestas comunicativas desde FECODE, los demás sindicatos hermanos de la federación, además, estrechar lazos de unidad desde las bases magisteriales, apegados al nervio central de la lucha sindical en Colombia, que es el movimiento pedagógico y la misión encomendada hace más de 40 años en el CEID como guardián de una tradición del ejercicio de derechos como la libertad de pensamiento, de asociación, de movilización, de protesta y, especialmente, de generación de transformaciones sociales desde el accionar pedagógico como hecho político.

En ese sentido, los maestros rurales, en su mayoría, insistimos y persistimos en la idea de defender la escuela como territorio de paz en la que se aprende y se enseña a construir la paz, con amor, sin violencias, a la espera del respeto de todos los actores presentes en los territorios para que los niños, las niñas y los adolescentes puedan crecer seguros, tranquilos, desarrollando todas sus potencialidades y, de esta manera, contribuir al desarrollo, la democracia y la esperanza en un si futuro.



### Referencias bibliográficas.

Rinta A. (2018) Puente amarillo: una propuesta educativa en contexto para la transformación social.  
[https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revitas\\_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20129.PDF](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revitas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20129.PDF)



## La educación rural desde la perspectiva de los programas de licenciaturas en las Universidades del Tolima y de Colombia

### Resumen

El presente texto, expone algunos cuestionamientos frente a la falta de mecanismos concretos para formar a los estudiantes de las licenciaturas, en lo que se refiere a la educación rural, tanto en las universidades del departamento del Tolima, como, probablemente, en las universidades de Colombia.

Inicialmente, se lleva a cabo un análisis basado en la magnitud de las zonas rurales del país y la poca atención que estas reciben, particularmente, en el ámbito educativo y, por ende, la falta de competitividad de las mismas. Así mismo, se realiza un análisis somero sobre la base de las formas de afrontar la calidad y la cobertura educativa en la ruralidad. Por último, se cuestiona el posible olvido del campo colombiano, exponiendo las dificultades en medio de las cuales se lleva a cabo la praxis pedagógica en los ambientes rurales.

#### PALABRAS CLAVE:

Educación | Ruralidad | Licenciaturas  
Universidad

Teniendo en cuenta que en el territorio colombiano el 99,6 %, es decir, 101,2 millones de hectáreas están conformadas por áreas rurales, al analizar el panorama catastral en el 2014, mientras el 0,36% corresponde a las zonas urbanas de las principales ciudades y municipios del país (IGAC Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2023); y que, de 51,61 millones, correspondientes a la población nacional, 12,12 millones de personas constituyen la población rural (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y el DANE., 2022), en otras palabras, que la inmensa mayoría de la superficie terrestre del país, es rural, y, cerca de la cuarta parte de la nación (23,48%), es comunidad campesina; es de suponer que en las universidades del Tolima y el país, debería existir una atención especial en la preparación de los educandos de las licenciaturas para afrontar las particularidades que presenta el campo colombiano, esto, en caso de ser nombrados como educadores en el sector rural o, para el simple conocimiento del contexto del país en el que van a laborar. Así las cosas, sería interesante indagar si hay una visión especial de la educación rural desde la Universidad del Tolima y sus programas de licenciaturas.

En ese sentido, si bien es cierto que la mayor cantidad de la población colombiana habita las urbes, no se puede desconocer que el entorno físico, en gran



**Milton Rey Varón Castillo**  
Magíster en Educación

Institución Educativa  
Manuel Elkin Patarroyo  
Roncesvalles

parte campestre, debería determinar el rumbo de las comunidades del territorio; en vista de que el hecho de ser formados para “competir” en ámbitos citadinos, en un país como el nuestro, que no está a la vanguardia del desarrollo del capitalismo, solo destina a sus pobladores a ser subyugados, en especial, si provienen del contexto rural.

**“Así pues, cuando un(a) estudiante se forma en una universidad para desarrollar su vocación docente, se prepara con la idea de orientar procesos de aprendizaje en su asignatura, probablemente, con el objetivo de desempeñarse en el ámbito urbano.”**

No obstante, como he afirmado en párrafos anteriores, la mayor fracción del territorio colombiano, es rural. ¿Tendrá en cuenta la universidad lo rural como un posible espacio de ejercicio de sus egresados de las licenciaturas?, ¿de qué manera se aborda, en el currículo de las licenciaturas, en sus planes de estudio, una asignatura o una unidad didáctica que comprenda la educación rural?, ¿qué tan preparados están los egresados de las licenciaturas para enfrentar un ambiente educativo rural, con todo lo que ello implica?, ¿en las prácticas pedagógicas que llevan a cabo





los estudiantes de las licenciaturas, qué tanto las realizan en establecimientos educativos rurales, qué tanto se les incita a ello?

Los anteriores interrogantes, suscitan otros, que aluden a una realidad más palpable, como, por ejemplo, ¿qué puede suceder con el (la) egresado(a) de una licenciatura, de una universidad, cuando llega a una sede educativa a la cual no puede viajar diariamente, teniendo en cuenta, que debido a la distancia, probablemente deba habitar allí (esto ahora se prohíbe) ,o, en sus cercanías, sin capacidad hotelera, lejos de su familia, con serias dificultades de comunicación, de transporte y, en ocasiones, en un entorno de conflicto armado?

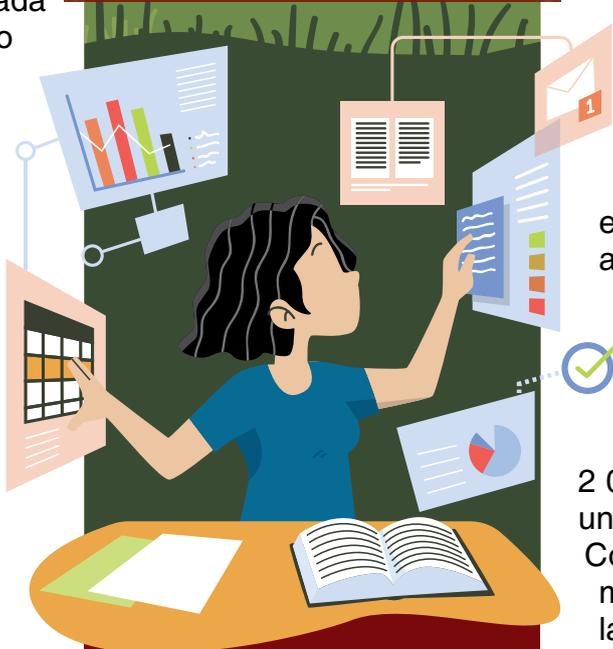
Del mismo modo, ¿qué puede sentir y pensar este(a) mismo(a) egresado(a) cuando llega al aula de clases y no debe orientar solo la asignatura para la que se preparó, sino otras materias; cuando en el aula de clase se encuentra con la responsabilidad de atender diversos grados, en lugar de uno, y deba enseñarles, según su nivel de desarrollo, a cada uno de estos cursos; cuando deba orientar proyectos pedagógicos productivos sin tener formación teórica ni práctica en los mismos?

Como se puede notar, la educación en el campo colombiano es totalmente particular, por lo tanto, merece un vistazo específico desde el alma mater para formar a los futuros educadores, de modo que se oriente hacia una verdadera inclusión y se atienda al contexto del país; ¿en qué medida se estará

haciendo esto en nuestras universidades?

Pese a lo anterior, no hay que desconocer los esfuerzos, tanto del gobierno, como de los pedagogos colombianos, en atender las necesidades educativas del sector rural. Prueba de ello, son los modelos educativos flexibles del PER (Programa de Educación Rural), que fueron creados e implementados para contrarrestar “la baja cobertura, falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país.” (Altablero, 2001, prr. 2)

Así que, gracias a este PER, se propuso “mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad” (Altablero, 2001, prr. 3). Sin embargo, estos modelos responden, principalmente, a la necesidad de ampliar la cobertura educativa más que a la calidad, como afirma el Departamento Nacional de Planeación (DPN) en el 2003, “los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo señalan que los avances han sido lentos e insuficientes y que, en varias ocasiones los aumentos en cobertura se han logrado a costa de la calidad. (Serrano Ordoñez, 2007, p. 120). ¿Las universidades del Tolima y de Colombia formarán en estos modelos a los estudiantes de las licenciaturas en pro de la calidad de la educación rural





A partir de lo anterior, es allí donde la universidad puede generar un impacto, es decir, ofrecer una mejor capacitación de los educadores para enfrentar, más allá del desafío mencionado, el bajo número de profesores, dada la relación técnica de docentes por estudiante, que es ampliada, cada vez, en el segundo factor, pues en este mundo neoliberal, la tendencia es hacer más con menos recursos humanos y, desafortunadamente, la educación no es ajena a ello. ¿Las universidades en el Tolima y en el país producen este impacto?

Así pues, en relación con la calidad de la educación, es responsabilidad de la universidad, entre otros entes, potenciar a los docentes para brindar una educación digna, hacerla un verdadero derecho para los niños, niñas y adolescentes, no solo del sector urbano, sino, también, del sector rural, esto es equidad.

Entonces, es evidente que hay algunos cambios que dan un vistazo al campo colombiano en lo educativo, como pequeño ejemplo, las pruebas de estado que, desde hace poco, formulan algunas de sus preguntas en relación a contextos rurales; pero, falta mucho para saldar la deuda que se tiene con la ruralidad. Si nos ponemos a pensar en el futuro del país, el campo tiene un papel fundamental en el mismo, puesto que hay mucho potencial, no netamente agrícola, al mismo tiempo, agroindustrial, agroturístico, empresarial, entre otros. De ahí, la posibilidad de que los jóvenes del país construyan su proyecto de vida en la ruralidad.

En consecuencia, se espera que no sea demasiado tarde el momento en que la población colombiana vea el campo como un futuro productivo, el momento en que los jóvenes que habitan la ruralidad, promuevan el desarrollo en su contexto, en vez de fijar sus metas personales y profesionales en ambientes urbanos, que, sin una buena preparación, tienden a engrosar los cordones de miseria de la ciudad y, esencialmente, que la universidad sea un actor que evite el descuido de estos aspectos, partiendo de una educación rural desde sus programas de licenciaturas; ¿la universidades del Tolima y del país lo están haciendo?

Por último, aunque suene apocalíptico, y, quizá para otra discusión, no quisiera terminar este escrito sin afirmar que estamos en un mundo que tiende a la autodestrucción, evidente en las tensiones de las grandes potencias con capacidad nuclear. De ahí que, en el caso hipotético de una catástrofe mundial, de carácter bélico, de origen natural o biológico, el campo siempre se presenta como la fuente principal de supervivencia y desarrollo, tomando así, el valor que ha merecido siempre.

En conclusión, a nuestro país le urge que la universidad trabaje en pro de mejorar las condiciones de desarrollo de las comunidades campesinas, olvidadas por muchos años, principalmente, en el sector educativo. A saber, una forma de hacerlo es preparando a los nuevos educadores para afrontar el reto de una educación rural, que el alma mater promueva las prácticas educativas en el campo, que prepare a los educandos de las licenciaturas en la implementación de los modelos flexibles, que los licenciados enseñen, desde lo urbano, el valor del campo colombiano, que la universidad forme en la educación transversal, esencialmente, en relación con los proyectos pedagógicos productivos. Es momento de indagar a fondo si las universidades del Tolima, y, por qué no, del país, forman educadores conscientes y preparados para todo esto desde los programas de licenciaturas y desde la visión de sus orientadores.





## Conclusiones

En las licenciaturas de la Universidad del Tolima y, en general, las universidades de Colombia, se debe analizar y concretar la manera en la que se visualiza la educación rural.

Asimismo, la praxis pedagógica en el ámbito rural plantea retos particulares para los egresados de los programas de licenciaturas de las Universidad del Tolima y las universidades del país.

Por otro lado, es de anotar que las disposiciones del Gobierno nacional de Colombia han tenido resultados más positivos en cobertura, que en calidad de la educación rural.

Las zonas rurales son la mayor esperanza de supervivencia y desarrollo ante un colapso mundial.

Pensar en la educación rural digna, desde los programas de licenciaturas de las universidades del Tolima y de Colombia, es un proceso de verdadera inclusión social.

## Referencias bibliográficas.

- Altablero. (Marzo de 2001). Más campo para la educación rural. (M. d. Nacional, Ed.) Altablero(2).  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- IGAC Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2023). Tan solo el 0,3 por ciento de todo el territorio colombiano corresponde a áreas urbanas IGAC. Bogotá.  
<https://igac.gov.co/es/noticias/tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territorio-colombiano-corresponde-a-areas-urbanas-igac>
- III Congreso Pedagógico Nacional “ LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN COMO DRECHO FUNDAMENTAL”. (2023) Ponencia.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y el DANE. (2022). Situación de las mujeres rurales desde las estadísticas oficiales. Nota estadística, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y el DANE.  
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-2022-nota-estadistica-mujer-rural-presentación.pdf>
- Serrano Ordoñez, J. E. (10 de octubre de 2007). Repositorio Institucional Javeriano.  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/203/1/eam15.pdf>.



## Territorios Educativos: Cultura, Educación y Sostenibilidad

### Resumen

Esta reflexión examina el papel fundamental de la educación en la preservación cultural, la identidad y el desarrollo sostenible en un mundo en constante cambio. Se enfoca en la construcción de territorios educativos que integren la vida cotidiana con la enseñanza, destacando su importancia para transformaciones educativas necesarias en el país. Asimismo, explora los desafíos específicos que enfrentan los educadores indígenas en este contexto. Se destaca, a su vez, la necesidad de reconocer y respetar la diversidad cultural y étnica, así como la importancia de adoptar modelos educativos propios para fortalecer la identidad indígena y promover la igualdad.

Además, se enfatiza el papel crucial del Estado en la promoción de procesos educativos y de desarrollo responsables. En última instancia, se argumenta que la educación en territorios educativos no solo aborda desafíos globales como el cambio climático y la desigualdad social, sino que, también, contribuye a la promoción de la paz y la reconciliación, especialmente, en contextos de conflictos históricos o tensiones étnicas.

#### PALABRAS CLAVE:

Educación | Territorios Educativos  
Desarrollo Sostenible | Identidad Cultural

En un mundo que experimenta cambios constantes, la educación emerge como un factor crucial para la preservación de la cultura, la



identidad y la promoción del desarrollo sostenible. Esta reflexión se propone explorar la relevancia de la construcción de territorios educativos y su potencial impacto en las transformaciones educativas necesarias en el país. Al mismo tiempo, abordaremos los desafíos que esto plantea para los educadores indígenas, un tema que particularmente interesa a la autora de estas líneas.

Inicialmente, se asume por territorios educativos, aquellos donde la escuela se integra con la vida cotidiana del territorio, se fomenta la memoria y la información, y se reconocen la historia y la cultura como elementos fundamentales para la reconciliación del pasado, el presente y el futuro. De forma que, el concepto de territorios educativos implica un enfoque integral de la educación que va más allá de las aulas de clase.

A saber, en estos territorios, la escuela se transforma en un epicentro educativo íntimamente entrelazado con la



María Soledad Buñtrago Rojas  
Magíster en Educación

Institución Educativa Técnica  
Agroindustrial Juan XXIII  
Coyaima

vida diaria de la comunidad. Todo ello implica que la educación va más allá de los confines físicos del aula, abrazando la riqueza cultural y la sabiduría arraigada en la historia colectiva del lugar. Por consiguiente, la educación en el territorio conlleva tener en cuenta las interacciones, conversaciones y conflictos derivados de las características culturales arraigadas en esa zona, así como las políticas gubernamentales establecidas para la educación en la diversidad territorial del país.

Así las cosas, en la Constitución Política colombiana, se reconoce la naturaleza pluriétnica y multicultural del país. Este reconocimiento no es una simple declaración, en contraste, actúa como un principio guía fundamental para todos los procesos de la nación. En este sentido, por ejemplo, se establece la escolarización de los pueblos indígenas bajo opciones educativas que deben ser construidas directamente con las comunidades. Entendiendo que para ello es crucial tener presentes los ciclos de vida de cada comunidad como referente organizador de grados y contenidos (Fayad J. 2015).



Por esa razón, es crucial dirigir la atención hacia los territorios étnicos y cuestionar cómo se definen y llevan a cabo los procesos educativos en ellos, dentro del marco de la normativa etnoeducativa colombiana. También, es fundamental comprender las expectativas y requisitos de las comunidades étnicas con respecto a estos procesos. A saber, resulta imperativo explorar, a través de investigaciones, cómo se han desarrollado las dinámicas educativas en los territorios étnicos después de, casi, cuarenta años de implementación de la etnoeducación en Colombia. Esto incluye analizar sus impactos en las culturas autóctonas y los desafíos que enfrentan los etnoeducadores.

Porque, como argumentan los pueblos originarios colombianos, la adopción de modelos educativos propios les permitiría fortalecer su identidad como indígenas, aprovechando los elementos culturales existentes y utilizándolos como base sólida para recuperar otros elementos que puedan servir como fuentes permanentes de identidad para las generaciones futuras. Uno de los modelos fundamentales en este contexto es el educativo, pues señalan que la educación impuesta e inadecuada en su territorio, junto con la imposición de patrones culturales externos, ha contribuido a la pérdida de la identidad cultural, especialmente, entre los jóvenes (Consejo Regional Indígena del Tolima CRIT, 2013).

En esa línea argumental, se puede inferir que, durante años, el Estado colombiano actuó como si fuera necesario borrar toda huella de la otredad con el objetivo consolidar una nueva identidad basada en la unidad nacional (Rojas y Castillo,

2005). Actualmente, la educación brindada a los niños y jóvenes indígenas, en las escuelas oficiales, sigue las directrices del Ministerio de Educación Nacional, pero no garantiza la transmisión de su cultura, historia, luchas y demandas específicas como miembros de los diferentes pueblos originarios colombianos.

Sobre la base anterior, como sostiene Fayad J. (2015), acerca de la realidad escolar en los pueblos indígenas, evidencia un prototipo escolar reiterativo, es decir, una repetición

sometida a la igualdad, poniendo en funcionamiento el mismo programa escolar, esto es, las mismas asignaturas y actividades. Esta escolarización de visión tradicional, convencional y oficial, es una forma de negación histórica del ser, hacer y estar en el mundo que cada pueblo indígena del territorio nacional expresa.

En este sentido, la adopción de modelos educativos propios se presenta como una oportunidad para preservar y revitalizar su rica herencia cultural y, al mismo tiempo, empoderar a las generaciones venideras con una sólida base identitaria. Además, el deber ser de la educación

indígena es adecuarse a las necesidades y aspiraciones de las comunidades, retomar los avances de la lucha organizada, fortalecer la cultura propia y ser una educación liberadora que forme un sujeto crítico, responsable y consecuente con su realidad indígena (Consejo Regional Indígena del Tolima CRIT, 2013).

Reconociendo, como lo expresa Fayad J. (2015), que la realidad colombiana plantea la necesidad de fijar la atención en la relación cosmovisión-idioma-pensamiento, que esboza





la existencia de otras formas de “conocer el conocer” que no se encuentran incluidos en el ámbito escolar, en lo que respecta al desarrollo de contenidos y metodología. Entonces, se nos plantea la posibilidad de considerar una escuela que sea intercultural, sobre la base de los conocimientos propios de cada cultura, que, a su vez, gocen de un soporte firme en los ciclos de vida como elemento problematizador y dador de sentido de los conocimientos propios de cada una de ellas, reconociendo y marcando una diferencia con los procesos heredados de occidente.

A partir de lo anterior, siguiendo las ideas de Tubino F. (2005) y Walsh C. (2009), es clave la interculturalidad en su forma crítica, es decir, como una herramienta pedagógica que permite poner en discusión la racialización, subalternización e inferiorización de los patrones de poder. Así, dar claridad a las diversas formas de ser, estar, vivir y saber, todo ello, en aras de desarrollar y crear comprensiones y condiciones que organizan y ponen en diálogo las diferencias en torno a la legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, en paralelo, alientan la creación de otras maneras de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir, que atraviesan fronteras, no solo espaciales, sino del ser en sí mismo.

Así las cosas, este enfoque se relaciona con el concepto de desarrollo sostenible de Brundtland, que busca equilibrar el crecimiento económico, el cuidado del medio ambiente y el bienestar social. En un mundo confrontado por desafíos ambientales y sociales, el

desarrollo sostenible se presenta como una necesidad imperativa, enfatizando la importancia de prácticas responsables que no comprometan los recursos naturales (Brundtland G. 1987).

En este contexto, la educación en territorios educativos emerge como una herramienta crucial. Entonces, al incorporar principios de respeto por la tierra y la biodiversidad en los procesos educativos, se establece la base para un futuro más equitativo y sostenible, promoviendo, tanto la protección del medio ambiente, como la equidad social para todas las personas, independientemente de su origen étnico o situación económica.

Por otro lado, es fundamental reconocer que el Estado desempeña un papel fundamental en la promoción de procesos educativos y de desarrollo responsable; aunque, puede estar influenciado por las dinámicas del mercado, también, tiene el poder de regular y guiar el camino hacia un crecimiento responsable y un desarrollo sustentable. En consecuencia, el Estado es el actor principal en la planificación y la formulación de políticas públicas que respaldan las iniciativas educativas en los territorios.

Asimismo, las instituciones estatales son quienes pueden coordinar y respaldar las acciones de las comunidades e t n o e d u c a d o r a s , proporcionando los recursos y el marco normativo necesario para su éxito. Es, a través de la gobernabilidad y la gobernanza, que el Estado puede garantizar que las comunidades tengan el

apoyo necesario para integrar eficazmente la educación en la vida cotidiana del territorio y avanzar hacia el desarrollo sostenible.



En función de lo anterior, comprendiendo que el bienestar individual y el progreso de las sociedades radican en una vida plena y libre, el desarrollo humano se concibe como un proceso que amplía las oportunidades individuales. Luego, la educación adquiere una importancia intrínseca, como un medio para el crecimiento económico, pero, al mismo tiempo, como un fin en sí misma que potencia la libertad humana. Siguiendo esta perspectiva, cada individuo tiene la capacidad de elegir y llevar la vida que desee (Cejudo C. 2006; Sen A. 1987).



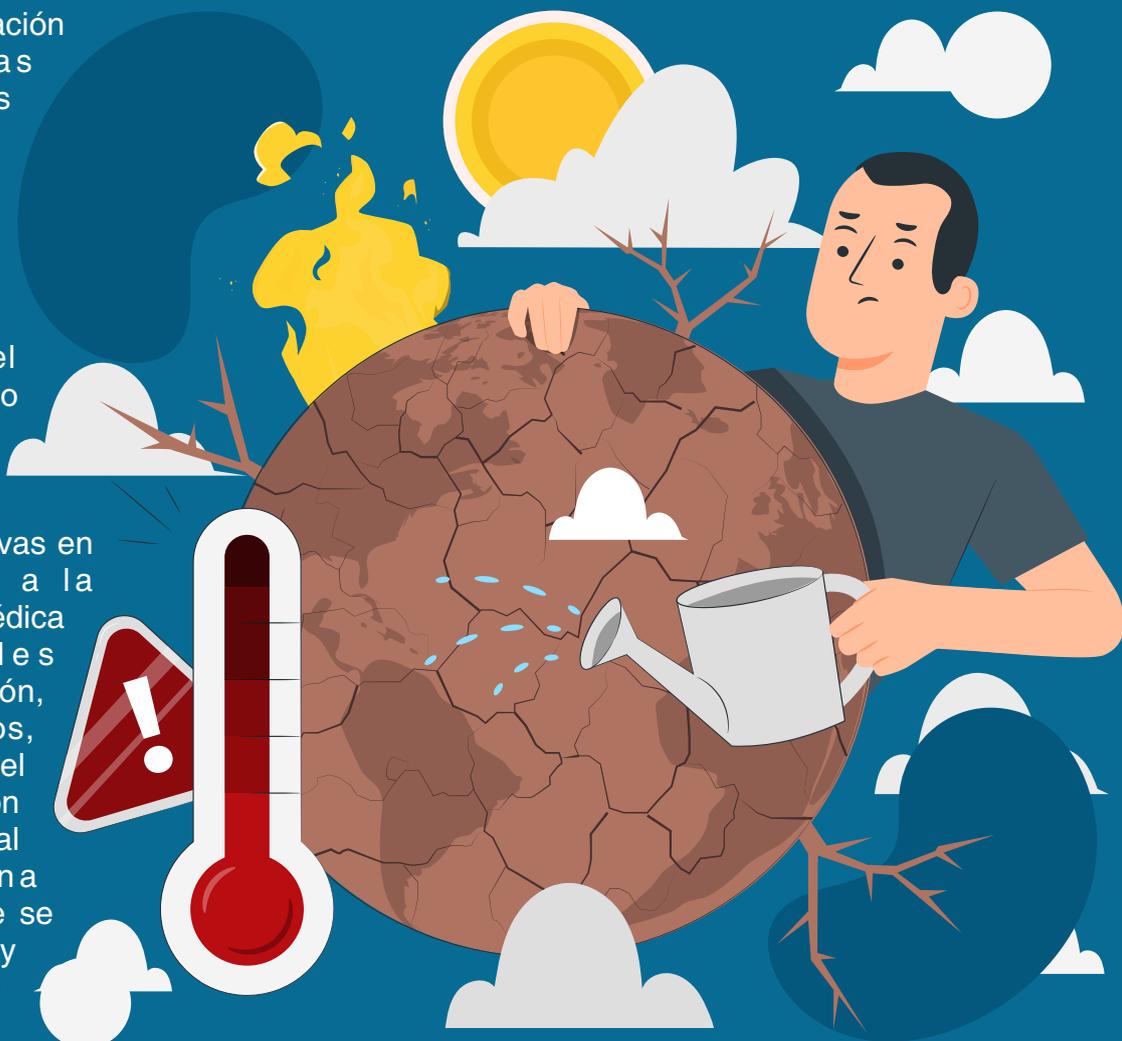
Desde una perspectiva centrada en las capacidades, la educación no solo implica la acumulación de conocimientos, sino que también promueve la libertad. Su objetivo principal es capacitar a las personas para alcanzar su máximo potencial, enriqueciendo sus habilidades y capacidades a través de un enfoque educativo que fomente la autonomía. Esta conexión entre educación y emancipación va más allá del adoctrinamiento, permitiendo que cada individuo decida cómo aplicar lo que aprende (Sen A. 1999 p 288).

Por lo tanto, la creación de territorios educativos que integren la enseñanza en la vida diaria del territorio, resulta fundamental para la preservación de la cultura, la identidad y el medio ambiente. Además, esto nos permite reconocer que la educación es inherente a la política, y los educadores indígenas, en Colombia, exponen la manera de lograrlo a través de prácticas pedagógicas interculturales arraigadas en las tradiciones culturales, fomentando un diálogo de interculturalidad entre la cultura autóctona y los discursos occidentales.

El desarrollo sostenible, como lo define Brundtland, es una guía esencial para asegurar que las generaciones futuras tengan acceso a un mundo próspero y saludable. La educación desempeña un papel clave en la promoción de la sostenibilidad y la responsabilidad intergeneracional. De manera que, a medida que avanzamos hacia un futuro, donde la educación y el desarrollo se unen en beneficio de todos, es elemental considerar cómo esta unión puede abordar los desafíos globales actuales.

Así las cosas, uno de estos desafíos es la creciente amenaza del cambio climático; el calentamiento global y sus efectos adversos como, el aumento del nivel del mar, la pérdida de biodiversidad y los eventos climáticos extremos, plantean una seria amenaza para el planeta y sus habitantes. En este contexto, la educación en territorios educativos desempeña un rol de vital importancia como promotor de la conciencia ambiental y la acción responsable. En paralelo, el Estado, como actor principal, tiene la responsabilidad de facilitar y respaldar estas iniciativas, proporcionando el marco normativo y los recursos necesarios. A partir de allí, a través de la colaboración entre el Estado y las comunidades, podemos avanzar hacia un futuro donde la educación y el desarrollo se unan en beneficio de todos.

A continuación, es de anotar que, además del cambio climático, otro desafío global primordial es la desigualdad social. A saber, a nivel mundial, existen brechas significativas en términos de acceso a la educación, la atención médica y las oportunidades económicas. La educación, en territorios educativos, puede desempeñar un papel fundamental en la reducción de estas desigualdades al brindar acceso a una educación de calidad que se adapte a las necesidades y valores de comunidades específicas.





## Conclusiones

La educación en territorios educativos es un concepto fundamental que va más allá de las aulas de clase, este, representa una visión integral de la educación que aborda desafíos globales como, el cambio climático, la desigualdad social y la reconciliación. Además, la educación en territorios educativos, también, tiene un impacto significativo en la promoción de la paz y la reconciliación. A saber, en lugares que han sido atravesados por conflictos históricos o tensiones étnicas, la educación intercultural puede desempeñar un papel crucial en la construcción de puentes y la promoción de la comprensión mutua.

Finalmente, desde la labor de los educadores indígenas, se reconocen la historia y la cultura como elementos fundamentales para la reconciliación con el pasado, el presente y el futuro, contribuyendo a la sanación de heridas históricas y a la construcción de una sociedad más pacífica y armoniosa. Fomentando la memoria y la información como testimonio del poder transformador de la educación en la construcción de la paz en el territorio nacional.

## Referencias bibliográficas.

- Brundtland, G. H. (1987). Nuestro futuro común. In Congreso internacional de tecnologías alternativas de desarrollo: ponencias y comunicaciones (pp. 7-8). Servicio de Extensión Agraria.
- Cejudo C.C. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. Revista española de pedagogía, 64, 365-380.
- Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT). (2013). Diagnóstico participativo del estado de los derechos fundamentales del pueblo Pijao y líneas de acción para la construcción de su plan de salvaguarda étnica.
- Fayad, J. A. (2015). Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural. Revista Colombiana de Educación, 69, 121-133.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. (1994). D.O. No. 41214.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>
- Sen A. (1999), Development as Freedom (Oxford, Oxford University Press), (Traducción castellana Esther Rabasco, Luis Toharia) Barcelona, Planeta. (trabajo original publicado en 1999).
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, 1, 24-28.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. UMSA Revista entre palabras, 3(30), 1-29.





## Un análisis sobre la planificación curricular. Artículo de reflexión.

### Resumen

El presente artículo, expone una reflexión acerca de la importancia de la planificación curricular como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este documento tiene como objetivo sustentar, desde la perspectiva de diferentes autores, una definición del concepto de planificación y su papel esencial dentro del proceso educativo. Adicionalmente, se exponen las virtudes de su elaboración y aplicación en el aula, así como los problemas a los que se enfrenta cuando esta no hace parte de la práctica en clase, o, por el contrario, se diseña y se ejecuta de manera errónea. Es de anotar que los documentos que soportan la construcción de este análisis corresponden a investigaciones realizadas en la última década, en diferentes países de América Latina.

#### PALABRAS CLAVE:

Planificación | Enseñanza  
Aprendizaje | Investigación



### Desarrollo

Actualmente, existe una gran preocupación por parte de los gobiernos por garantizar una educación de calidad a sus ciudadanos, debido a esto, las políticas, en materia educativa, evolucionan rápidamente con el paso del tiempo y apuntan a que los protagonistas del proceso de aprendizaje adquieran diversas competencias que les permitan desempeñarse en ámbitos como, el científico, el tecnológico, el social, el cultural, el deportivo, entre otros.

En ese sentido, cumplir con las metas establecidas para formar a la ciudadanía, necesita de aliados estratégicos. Asimismo, desde tiempos inmemorables, los docentes han sido la columna vertebral del proceso de enseñanza en las instituciones educativas. Es de esta manera, como los educadores han venido transformando la sociedad, poniendo a disposición de niños, niñas y jóvenes los conocimientos adquiridos durante su trayectoria académica y laboral. Es importante resaltar que los maestros se actualizan constantemente en nuevas tendencias educativas, buscando mejorar las prácticas de aula y, por ende, los aprendizajes de sus estudiantes.

Naturalmente, para que el desarrollo de las clases tenga un resultado positivo en la formación de sus alumnos, el maestro debe llevar al aula una propuesta estructurada en la que se visualice, de manera



Javier Fernando Garzón Ibáñez  
Especialista en Pedagogía

Institución Educativa Real Campestre  
La Sagrada Familia  
Fresno

clara, la forma como presentará los contenidos curriculares. A esto se le conoce como planeación o planificación curricular, que en palabras de Talavera (2020) “es un plan que desarrolla explícitamente el proceso de enseñanza – aprendizaje” (p. 4).

Algunas investigaciones sobre el tema exponen, desde diferentes puntos de vista el concepto de planeación curricular. También, dentro de estos estudios se percibe la importancia que esta tiene en el proceso de enseñanza – aprendizaje, los beneficios que trae diseñarla e implementarla en la práctica y las dificultades que se generan cuando su construcción se omite o si, por el contrario, aun realizándola, se aplica de manera errónea. Es conveniente, entonces, hablar de una definición más amplia de lo que es la planeación curricular, desde la mirada de algunos autores.

**“ A saber, la planeación curricular puede entenderse como una construcción pedagógica intencionada del maestro para orientar a los estudiantes hacia el camino de los aprendizajes.”**

de tal manera que, lo que allí se consigne, sea significativo y atienda a las realidades de los

estudiantes. De acuerdo con Brito (2017) esto es: un proceso complejo, consciente y deliberado de diseño del mejor escenario de aprendizaje posible para que los educandos, con base en la mediación docente y en torno a la resolución de problemas del contexto, lleven a cabo actividades de aprendizaje y evaluación articuladas entre sí y logren una formación que les permita responder a las demandas de la sociedad del conocimiento” (P.3).

Una posición similar, la comparten Diaz C., Reyes M. y Bustamante K. (2020), cuando afirman que el acto de planificar es necesario en la labor docente. Así mismo, consideran que si se cumplen los objetivos de aprendizaje inmersos en las actividades planteadas, permitirá, a los educandos, hacer uso de lo aprendido para desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana. No obstante, el resultado de una adecuada planeación se puede ver reflejado en el alcance de las metas de aprendizaje formuladas.

De lo planteado anteriormente, hay claridad en que la planeación curricular es una herramienta pedagógica que deben utilizar los maestros para ejecutar sus actividades en las aulas. Desde luego Figueroa B., Aillon M. y Kloss S. (2016), definen con una mayor precisión el concepto de la planificación curricular al indicar que:

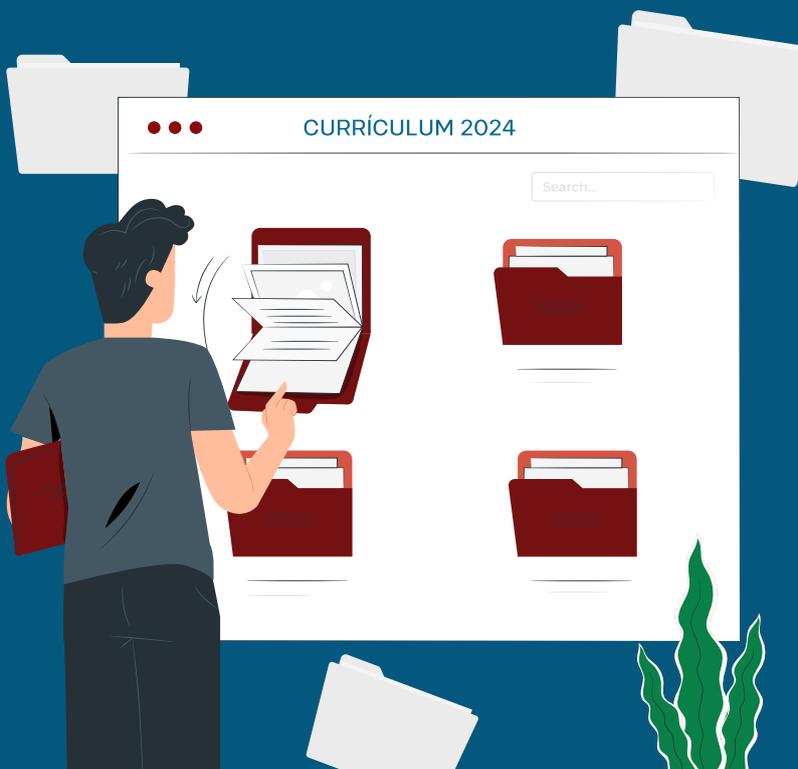
Es un texto que oficializa la programación del aula a través del cual la dirección de una unidad educativa cautela que el currículum se implemente contextualizado a la realidad local y de acuerdo a los parámetros de calidad establecidos por las políticas educativas nacionales. (p. 237).

Así las cosas, es evidente que la construcción de este instrumento debe atender, en primera instancia, a los requerimientos de las entidades encargadas de administrar la educación. En este orden de ideas, se hace necesario que el docente se apropie de elementos relevantes como las políticas y currículos definidos por el Estado. También, es importante dominar los conocimientos del área a orientar, proponer una transposición didáctica de estos para su adecuada enseñanza y, por último, no olvidar la lectura del entorno escolar, como lo sugiere Reyes C. (2019), cuando argumenta que “la planificación curricular debe tomar en consideración el contexto familiar, social y académico de los estudiantes” (p. 39).

Los autores citados con antelación, exponen generalidades del concepto de planificación curricular, sin embargo, es indispensable conocer la manera en la que se estructura esta herramienta. Es pertinente aclarar que la construcción de las planeaciones no atiende a un modelo en particular; por el contrario, hay diversidad en sus esbozos tal y como lo plantean Figueroa B. et al. (2016), cuando afirman que “el plan puede adquirir diversos formatos de organización de los elementos en la página, sin que estas diferencias afecten su composición semántica y/o pragmática” (p. 239).

Siendo así, aunque las planeaciones curriculares pueden ser diversas, en su gran mayoría, coinciden en una serie de pasos que se tienen en cuenta para su elaboración. Una planeación pertinente debe iniciar por una fase diagnóstica en donde se identifiquen las necesidades pedagógicas que tienen los estudiantes y las barreras que pueden obstaculizar el acceso a los nuevos aprendizajes. Acto seguido, inicia la etapa en donde se formulan los objetivos, las competencias, los ejes temáticos a desarrollar, la metodología, los recursos didácticos y la manera como se realiza la valoración del aprendizaje. Es de anotar que, en esta segunda fase el docente debe ampararse en las políticas educativas tal y como lo mencionan Ruiz y Pineda (2021), en su investigación.

En la tercera etapa, el educador ejecuta su planeación en el aula y trata de cumplir a cabalidad lo que definió en su propuesta. Aquí, es importante tener en cuenta que, en la mayoría de las veces, la ruta trazada puede cambiar de rumbo debido a las dinámicas propias del aula. No quiere decir esto que estos desvíos sean contraproducentes en el



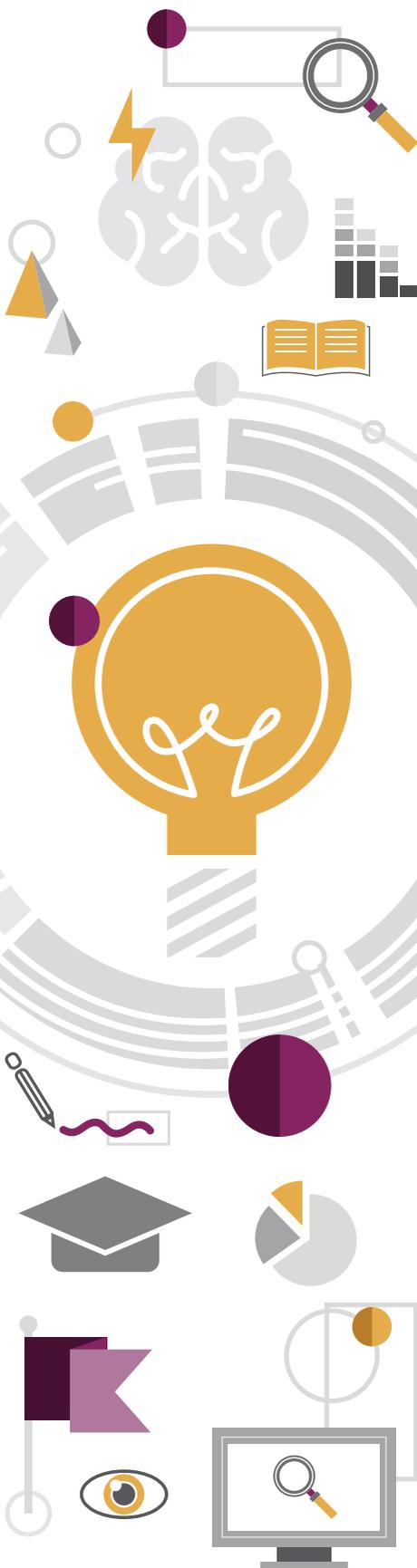


proceso de enseñanza aprendizaje; en contraste, son nuevas oportunidades que el docente puede considerar para el diseño de planeaciones innovadoras. Cabe resaltar que, aunque se presenten esas variaciones, el educador debe procurar concluir, de manera exitosa, lo sugerido en su planeación.

Una vez terminada la aplicación de su programa, se inicia la última fase en la que el maestro valora las fortalezas y las debilidades identificadas durante el desarrollo de la práctica, la cual fue guiada bajo los parámetros del plan de clase. En este sentido, planear se vuelve una práctica en donde el maestro reflexivamente determina cuales insumos harán parte de sus futuros constructos.

Entonces, pese a que la elaboración de las planeaciones de los maestros tiene un común denominador, de acuerdo con lo expuesto, estas pueden presentar diferencias en cuanto al modelo de presentación. Dichas herramientas, generalmente, son organizadas en una matriz, que incorpora un conjunto de elementos como, por ejemplo, objetivos de aprendizaje, estándares, competencias, ejes temáticos, recursos didácticos, instrumentos de evaluación, tiempo, entre otros. De cualquier forma, los componentes asociados en este documento se elaboran respetando las decisiones institucionales, guardando coherencia con los referentes nacionales, el plan de estudios del establecimiento educativo y, además, teniendo en cuenta el contexto institucional, en sintonía con lo sugerido por Esquivel Y. (2017).

Complementa la postura de esta autora, Figueroa B. et al. (2016), al afirmar que las planificaciones curriculares contienen una serie de componentes entrelazados en forma de tejido. No obstante, los insumos que hacen parte de este diseño se toman del currículo y de diferentes tipos de texto, a nivel disciplinar, didáctico y funcional. De esta manera, se deduce que el docente no hace uso de sus conocimientos, únicamente, sino que, además, emplea recursos de otros autores para la construcción de su programación académica.



En concordancia con lo anterior, adicional a los elementos constitutivos que se pueden incluir en una planeación curricular, es importante hablar sobre la frecuencia con la que se debe realizar. Al respecto, Figueroa B. et al. (2016), indica que “en cuanto a extensión, en el sistema educativo, los requerimientos varían desde planes muy amplios semestrales, trimestrales o mensuales, hasta otros muy ajustados, clase a clase. (p. 239). Aun así, advierte que una planeación propuesta para un tiempo muy largo impide visualizar, de manera eficiente, la evolución de los aprendizajes.

Llegados a este punto, se ha presentado el concepto de planificación curricular y los criterios que se deben tener en cuenta para su construcción; pero, es preciso indicar algunos beneficios que trae consigo su adecuada elaboración y, posterior aplicación dentro del aula, sobre esa base, la mejor manera de comenzar la descripción de dichas virtudes es con la afirmación de Díaz C. et al (2020), cuando indican que “la planeación orienta la academia y la administración de la escuela, conllevando una serie de procesos y estrategias que hacen que se desarrolle el acto educativo de manera eficiente y con calidad para la prestación de dicho servicio educativo” (p. 89).

Por otro lado, apoyando lo expuesto en el párrafo anterior,



Ruiz y Pineda (2021), expresan que la planificación se convierte en un insumo de tipo administrativo en donde se plasma la manera de llevar, a los estudiantes, los aprendizajes a través de métodos, técnicas, actividades, recursos y estrategias para fomentar un clima con las condiciones idóneas y, así, adquieran de manera eficaz las competencias ligadas a los objetos de aprendizaje, convirtiendo la planeación en un referente de calidad a nivel institucional.

Así pues, la planificación trae consigo un alto impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, esta herramienta potencia su efecto cuando es elaborada por el colectivo docente, según lo planteado, también, por Ruiz y Pineda (2021). Entonces, realizar una construcción conjunta representa, en primera medida, un intercambio de conocimientos, experiencias y sugerencias en los componentes pedagógicos, didácticos, curriculares, entre otros. De esta manera, una planeación colaborativa enriquece este instrumento y tendrá un impacto favorable.

En función de lo planteado, una planeación colaborativa consolida un mapa pedagógico fuerte, el cual, puede ser suplementado si se transversaliza con algunas herramientas tecnológicas contemporáneas. En efecto, una planeación que contempla la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), durante el desarrollo de las clases, constituirá un factor motivacional en los estudiantes, teniendo en cuenta su interés por los recursos digitales. Ahora bien, es importante que, si el maestro decide incorporar estas herramientas, sea consciente de las limitaciones en los recursos tecnológicos. A manera de ejemplo, no sería pertinente proyectar una clase que requiera de conectividad cuando las instalaciones no tienen una red que proporcione internet.

Continuando con la lista de bondades de la planeación, Esquivel Y. (2017), enuncia una gran virtud cuando expone que esta “induce al docente a una reflexión antes, durante y después de su aplicación” (p.66). Por su parte, Figueroa B. et al. (2016), complementa indicando que “esta programación además de ser un mapa de ruta, es un referente que permite la reflexión metacognitiva del docente luego de su experiencia de ejecución”. (p. 236). Así las cosas, esta planeación, va más allá del acto en sí de convertirse en un insumo necesario para efectuar una clase.

En esa línea argumental, los procesos educativos pueden ser muy acertados o estar expuestos a situaciones que afectan su favorabilidad y el caso de la planeación curricular no es la excepción. Las investigaciones que han expuesto las características y beneficios de esta, a su vez, concuerdan en que existen dificultades a la que la se puede enfrentar, entorpeciendo así la relación de enseñanza – aprendizaje. Por esta razón, a continuación, se presentan algunas situaciones en las cuales la ruta pedagógica del maestro pierde funcionalidad:

A saber, uno de los principales problemas de la planificación curricular se genera cuando el maestro decide omitir su construcción y llevar a cabo la clase de manera improvisada. Esta situación confluye en que los educandos desarrollen un conjunto de actividades sin un propósito específico y, cuyo único objetivo es mantener a los estudiantes ocupados. Adicionalmente, no se podrán desarrollar las competencias planteadas en los referentes curriculares. Este caso, contradice lo expuesto por Díaz et al (2020), cuando afirman que:

Toda situación de enseñanza la condiciona la inmediatez y la imprevisibilidad, por lo que la planificación permite reducir el nivel de incertidumbre y anticipar lo que sucederá en el desarrollo de la clase, llevando a la rigurosidad y a la coherencia en la tarea pedagógica en el marco de un programa (p. 88).





A diferencia de la situación anterior, Ruiz y Pineda (2021), ponen en consideración el episodio en el que el docente solicita, a un tercero, la construcción de su planeación. En este evento, el instrumento pierde relevancia en el acto pedagógico y constituiría solo un documento, puesto que la planeación tiene sentido cuando atiende al contexto, consecuentemente, el sujeto que tiene un conocimiento amplio de las condiciones escolares es el mismo maestro. De modo similar, ocurre cuando esta es diseñada por el educador bajo la orientación de sus ideales y con desconocimiento de diferentes factores como: las políticas educativas, el currículo institucional, el contexto escolar y muchos más. Esta situación, da lugar a la construcción de un documento sin fundamentos, oponiéndose a lo estipulado por Beltrán, Navarro y Peña (2018), quienes argumentan que “el diseño de la planificación no debe dejar espacios para la improvisación y las creencias” (p.10).

A partir de allí, es posible que los acontecimientos anteriores estén ligados a la necesidad de los docentes, de presentar la planificación para atender a requerimientos administrativos de sus superiores. De ser así, al realizarla se reduciría a un simple formato que contiene unas acciones que, probablemente, serán conducidas mediante un modelo de educación tradicional, en consecuencia, no generarán el impacto deseado, en términos de calidad, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Paradójicamente, quienes direccionan las instituciones

educativas, en algunas ocasiones, dentro de las exigencias de la planeación al profesorado, olvidan la verdadera esencia de la educación. Díaz C. et al (2020), manifiestan que es usual que las directivas de una institución educativa vislumbren una educación de calidad como un cúmulo de conocimientos encaminados a obtener buenos resultados en pruebas externas, solicitando al educador una planeación centrada en procesos únicamente cognitivos, desconociendo que los estudiantes deben ser formados, también, en otras dimensiones que contribuyan al desarrollo de la sociedad.

### Conclusiones

Seguramente, otras investigaciones en el tema ilustrarán las bondades de la correcta realización y aplicación de una planeación curricular, así, como otros ejemplos de situaciones que sigan describiendo las dificultades que la afectan negativamente. En todo caso, en cada una de estas, el común denominador es el papel protagónico que la planeación tiene para que las instituciones educativas puedan ofrecer a la comunidad una educación de calidad, basada en los lineamientos de quienes administran la educación, las necesidades de la sociedad y la búsqueda del mejoramiento del proceso educativo, en concordancia con lo expuesto por García M. y Valencia M. (2014).

Por otro lado, aunque los programas de formación dirigidos a docentes, en los últimos años, han abordado, en gran medida, el tema de planeación, se hace necesario seguir fortaleciendo su

capacidad para la construcción de las mismas, especialmente, dirigidas hacia un enfoque de competencias, teniendo en cuenta las directrices de las carteras educativas que han sido muy insistentes en que los contenidos que deben llevar los maestros al aula deben apuntar a que el estudiante pueda emplear estos conocimientos en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

### Referencias bibliográficas.

- Beltrán Véliz, J. C., Navarro Aburto, B., & Peña Troncoso, S. (2018). Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista Educación*, 42(2), 335-355.
- Brito-Lara, M. (2017). La planeación didáctica de docentes de telesecundaria. In Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1677.pdf>.
- Díaz, C. C., Reyes, M. P., & Bustamante, K. G. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- Esquivel, Y. L. S. (2017). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para educar*, (32), 61-72.
- Figueroa, B., Aillon, M., & Kloss, S. (2016). El plan de clase, un género profesional: cómo lo narran y legitiman los profesores novatos desde el paradigma de la multimodalidad. *Atenea (Concepción)*, (513), 233-250.
- García, M., & Valencia-Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.
- Reyes, C. S. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(3), 39-47.
- Ruiz-Espinoza, F. H., & Pineda-Castillo, K. A. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 5(8), 158-179.
- Talavera, F. J. H. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18.



## Un cerebro emocionado: ¡el mejor escenario para el aprendizaje!

### Resumen

En los procesos pedagógicos, tradicionalmente, se ha dado prioridad a los aspectos cognitivos, relegando las emociones a un segundo plano. Sin embargo, tras el escenario postpandemia, comprender y abordar las emociones es fundamental para lograr un desarrollo integral del estudiante y, al mismo tiempo, del docente, es así, como los avances en neurociencia y pedagogía han arrojado muchas luces en torno a la incidencia de la educación emocional sobre el aprendizaje y el rol del cerebro en este proceso. En consecuencia, en este artículo, exploraremos, desde un enfoque reflexivo, el papel fundamental que desempeñan las emociones en la educación y su impacto positivo en el aprendizaje, brindando, también, algunas herramientas aplicables desde el contexto del aula en aras de una educación emocional exitosa.

#### PALABRAS CLAVE:

Cerebro | Educación Emocional  
Neuroeducación | Aprendizaje Significativo  
Emociones

### Desarrollo

Uno de los aspectos que más ha llamado la atención en los últimos años, es la creciente afectación en la salud mental del contexto global, a este respecto, los contextos educativos no son ajenos, pues, basta el reconocimiento de que los casos relacionados con dificultades en el estado de ánimo, la expresión emocional y la baja tolerancia a la frustración, entre otros, vienen en aumento (García-Gil, Fajardo-Bullón y Felipe-Castaño, 2022). A partir de lo

anterior, es posible inferir que los docentes se han visto en la situación de movilizar, en mayor medida, acciones para poder responder a dichos retos (Alzina y Navarro, 2018).

Así pues, el proceso de educar supone muchos retos, porque lo que se pone en juego, en el escenario de aprendizaje, es la vida misma del ser humano, sin ánimo de desconsideración, el rol del docente es, sin duda alguna, el más relevante en la construcción del ser humano, puesto que, a diferencia de otras profesiones, se trabaja directamente con personas quienes, a partir de este proceso de aprendizaje, logran transformar su vida, sus realidades y sus ideales, dicho aspecto, provoca que el acto educativo suponga esfuerzos, dedicación y un proceso que, más allá del mero cliché, requiere de verdadera vocación (Baca G. y Armando E. 2018).

En consecuencia, y con el objetivo de profundizar en el tema propuesto, es imperativo mencionar que uno de los aspectos a los que más se ha dado énfasis en los últimos años es a la educación socioemocional, el fortalecimiento de los autos (autoestima, autoconcepto, autovalía, etc.), incluyendo, como prioridad en el aula, especialmente, la formación del ser como un componente relevante a la hora de posibilitar una mejor y más sólida apropiación de los aprendizajes (Álvarez Bolaños, 2020) (Echeverría, López Mendiri, 2020).



**Cristian Camilo Daza Trujillo**  
Magister en Neuropsicología  
y Educación  
Institución Educativa Técnica La Ceiba  
Rovira

En ese sentido, vale la pena definir que las emociones son respuestas subjetivas a estímulos internos o externos, que van más allá de lo cognitivo y afectan la percepción, el pensamiento y el comportamiento de los seres humanos, por lo cual, hacer un correcto reconocimiento de estas, resulta esencial para el bienestar y el crecimiento personal, así, como para la formación, teniendo en cuenta que modifican, de manera radical, el concepto que durante tantos años hemos acuñado equívocamente en la educación, esto es, la existencia de un alumno (sin luz) que necesita ser llenado de conocimiento y de "luz" para empezar a entenderlo y orientarlo desde la visión de un sujeto que, más que racional con capacidad de sentir, es sintiente con capacidad de razonar (Goleman D. 2010).

Sin embargo, históricamente la vivencia emocional ha sido desplazada sobre la base de concepciones de crianza altamente sesgadas, en las que es común enseñar a los niños a no expresarse, con términos como:

**“llorar es de niñas”,  
“llora por algún motivo  
que valga la pena”**



y así, diferentes posturas a partir de las que, desde la formación inicial, se invalida la emocionalidad y su vivencia, originando generaciones emocionalmente vulnerables y con altos índices de respuesta ansiosa ante circunstancias diversas (Gómez Cardona, 2017)(Pulido Acosta y Herrera Clavero, 2017). Dicho aspecto, se contrasta con el alto desarrollo que ha alcanzado la cultura de la falsa constante de felicidad, basada en el principio de el “no sufrir”, o, “no sentir” e, incluso, señalar como inadecuadas o negativas algunas emociones como: la tristeza, el miedo y el asco, cuando en realidad estas cumplen funciones fundamentales para la evolución y desarrollo humano.

En este punto, es imperativo el tema de la relación bidireccional entre el cerebro y las emociones. Por un lado, el cerebro influye en la generación y regulación de las emociones, por otro lado, las emociones afectan el funcionamiento del cerebro, y a que, estructuralmente, el sistema límbico es fundamental para procesar, interpretar y regular las emociones, esto con la amígdala y el hipotálamo, que desempeñan un papel crucial en la respuesta emocional frente a la realidad, detectando estímulos amenazantes y desencadenando reacciones de miedo o ansiedad, aspecto que ha garantizado la supervivencia de la especie evolutivamente (Bueno D, 2021).

Así mismo, frente a las habilidades básicas de aprendizaje, es de mencionar que las emociones tienen un fuerte vínculo con la memoria, ya que la neurociencia ha



demostrado ampliamente como las experiencias emocionales intensas tienden a ser más memorables, esto gracias a que el hipocampo, desempeña un papel importante en la formación de recuerdos emocionales, la asociación de elementos de aprendizaje con eventos significativos y la capacidad de evocarlos con mayor facilidad, basta con referirnos al hecho de que muchos de nuestros estudiantes a man verdaderamente ir a la escuela, pero no les gusta estudiar, pues el entorno de aprendizaje no les facilita información, métodos o herramientas que llamen su atención, interés o movilicen la producción emocional (Cedeño, Cárdenas, Paucar y Gámez, 2020).

En consecuencia, facilitar, desde el contexto del aula, espacios en los que se incentive el interés por descubrir, el deseo de conocer y se valide, emocionalmente, al estudiante, es clave a la hora de favorecer una apropiación correcta del conocimiento, un estudiante correctamente estimulado, emocionalmente hablando, puede tener un rendimiento académico significativo, esto, debido a la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar, ya que las experiencias emocionales significativas alteran las conexiones neuronales y la estructura cerebral, haciéndola más hábil y preparada para el escenario del conocimiento. En resumen, el cerebro y las emociones están íntimamente conectados. Comprender esta relación ayuda, pues, a cultivar una mayor conciencia emocional (Pulido Acosta y Herrera Clavero, 2017).



En este punto, es importante hacer un reconocimiento de la importancia y efectos que la educación emocional tienen sobre el aprendizaje de los niños y jóvenes, en primer lugar, facilita el desarrollo de habilidades sociales, en cuyo caso, permite a los estudiantes conocerse a sí mismos y a los demás. En consecuencia, al comprender sus propias emociones, pueden desarrollar habilidades sociales como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, llevando, casi consecutivamente, al segundo aspecto que se basa en la reducción del acoso escolar, pues, al fomentar la empatía y la comprensión emocional, se crea un ambiente escolar más positivo. Los estudiantes aprenden a reconocer las señales emocionales de sus compañeros y a tratarlos con respeto (Cueva y Calongos, 2021).

En tercer lugar, incentivar la vivencia emocional en el aula mejora del aprendizaje, teniendo en cuenta que las emociones influyen en la atención, la memoria y la motivación. Así, cuando los estudiantes se sienten emocionalmente seguros y conectados, están más abiertos al aprendizaje. La alegría y la curiosidad, por ejemplo, pueden aumentar la retención de información, posicionándonos, ahora, en el cuarto lugar en el aprendizaje de estrategias para manejar las emociones y, de esta manera, enfrentar los desafíos académicos y personales de una forma más sólida y con capacidad de respuesta (Orrego, Milicic y Vásquez, 2020).

En esta línea, los educadores desempeñan un papel fundamental, pues deben ser modelos de regulación emocional y estar atentos a las señales emocionales de los estudiantes. Al crear un ambiente de apoyo y comprensión, los maestros pueden potenciar el aprendizaje y el bienestar emocional.

De igual modo, es imperativo mencionar, ahora, cómo la implementación de la educación socioemocional supone retos significativos para los docentes en la actualidad, ya que, junto a la sobrecarga de funciones y la tercerización de la educación, con presencia de múltiples operadores que manejan programas y proyectos para las secretarías de educación, se ha convertido en un proceso, aunque necesario, complejo de llevar a la práctica (Orrego, Milicic y Vásquez, 2020).

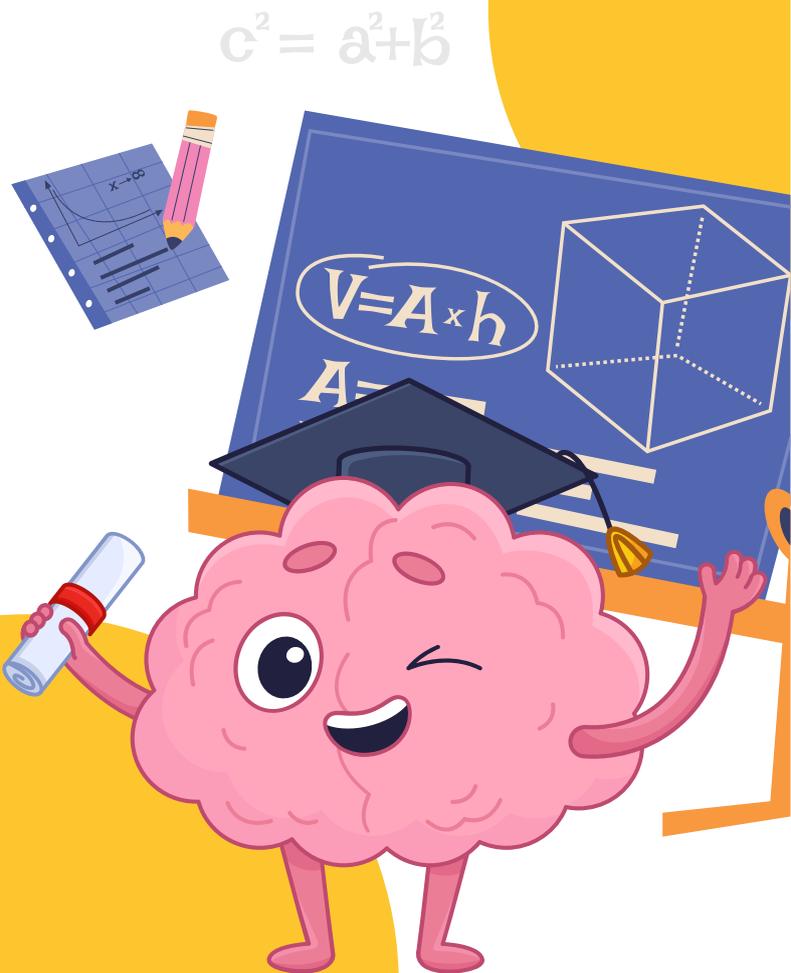
Pues, si bien la formación apunta al saber, saber hacer y al ser, los modelos y métodos de evaluación del sistema continúan centrados en evaluación de contenidos y conceptos, más que competencias, por lo cual, también, el presente documento pretende brindar, aunque, de manera somera, algunas orientaciones y estrategias efectivas para implementar la educación emocional, tal es el caso de la necesidad de hacer del aula un ambiente seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus emociones sin temor al juicio, promoviendo la empatía y el respeto mutuo entre compañeros (Baca G. y Armando E., 2018).

Por otra parte, es importante integrar actividades emocionales en el currículo, por ejemplo, facilitando debates sobre situaciones emocionales, el desarrollo de análisis de personajes literarios desde una perspectiva emocional, etc. Aplicándolo, a su vez, a partir del desarrollo de convivencia escolar al fomentar la comunicación y la resolución de conflictos, guiando a los estudiantes a expresar sus sentimientos de manera asertiva y, así, proporcionar herramientas para resolver conflictos de forma constructiva.

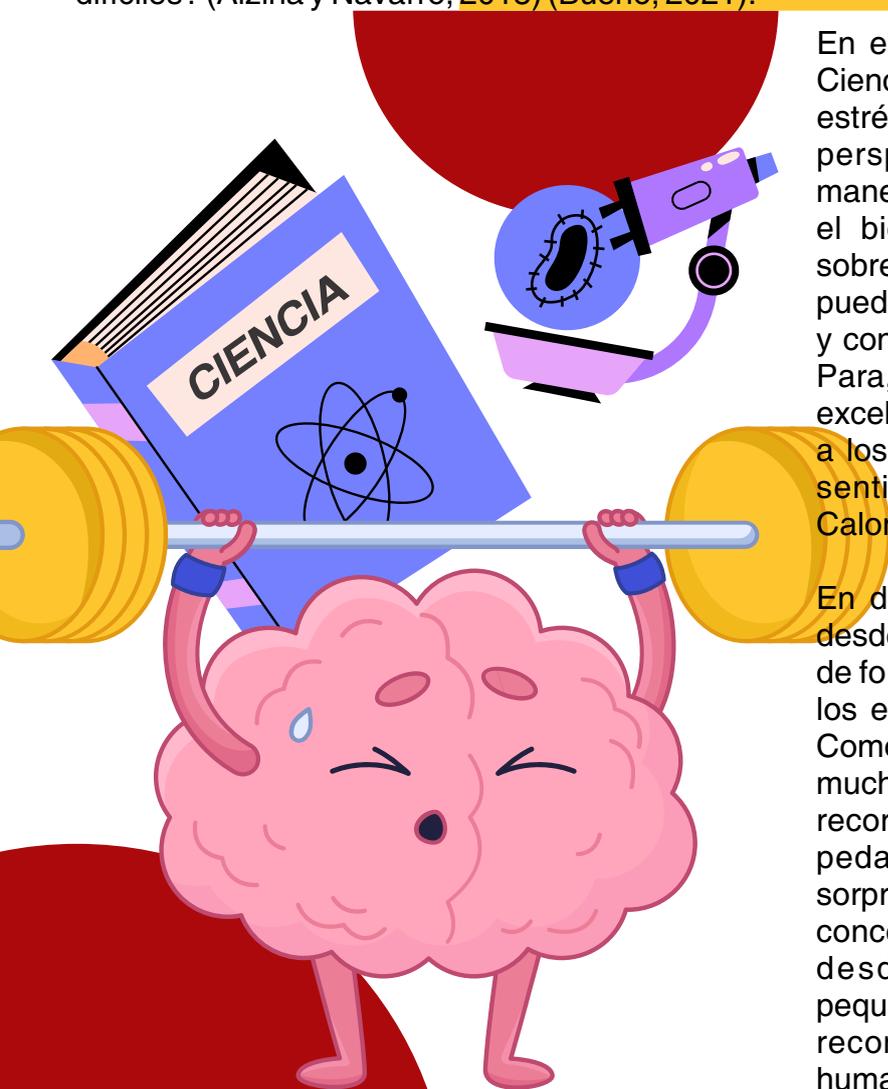




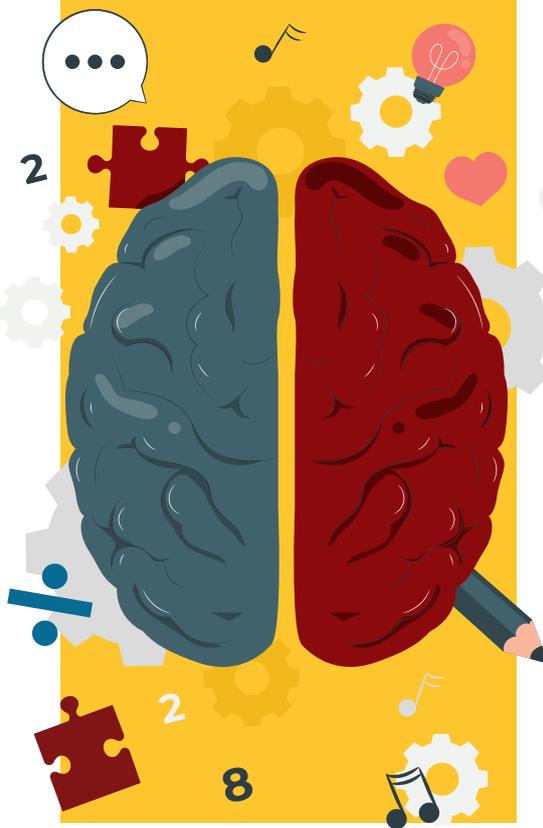
En este punto, es fundamental aclarar que la educación emocional, no supone un complemento, simplemente, sino que funge un rol integral en el plan de estudios, pues al incorporar temas emocionales a diferentes áreas del conocimiento, se crea un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y se fomenta el desarrollo integral de los estudiantes. Por ejemplo, una de las estrategias que, desde la neurociencia emocional, han mostrado resultados significativos, es la enseñanza de matemáticas a partir de juegos de cartas, esto debido a que un juego de cartas, que requiere estrategia y toma de decisiones, puede ayudar a desarrollar la autorregulación emocional, así mismo, en el área del lenguaje, favorecer la escritura creativa con vocabulario emocional, por medio del cual los estudiantes pueden expresar sus sentimientos a través de historias, poemas o diálogos, además, desde áreas como historia y literatura mediante el análisis emocional, puesto que al desarrollar procesos de estudio acerca de obras literarias o eventos históricos, se invita a los estudiantes a reflexionar frente las emociones de los personajes ¿cómo se siente el protagonista? ¿qué emociones experimentan en situaciones difíciles? (Alzina y Navarro, 2018) (Bueno, 2021).



En esa línea argumental, durante las clases de Ciencias, se pueden explorar temas como, el estrés, la ansiedad o la felicidad, desde una perspectiva emocional, para comprender la manera en la que las emociones afectan la salud y el bienestar, facilitando, en paralelo, debates sobre dilemas éticos, en los que los estudiantes pueden ponerse en el lugar de diferentes personas y considerar sus emociones al tomar decisiones. Para, finalmente, incentivar el arte como una excelente vía para expresar emociones, animando a los estudiantes a crear obras que reflejen sus sentimientos y estados de ánimo (Cueva y Calongos, 2021).



En definitiva, son múltiples las actividades que, desde el aula, se pueden desarrollar y que inciden, de forma significativa, en la vivencia emocional de los estudiantes y en su capacidad de aprender. Como se ha abordado a lo largo de este texto, son muchos los retos, aun, y muchos los caminos por recorrer, pero, cada día la neurociencia y la pedagógica muestran avances y resultados sorprendentes frente a la implementación de estos conceptos y cómo se transforman realidades desde acciones concretas, que, aunque pequeñas, como la validación emocional o el reconocimiento empático de nuestra común humanidad, logran transformar vidas.



pero ¿cuándo el docente fomenta y cuida su vivencia emocional? Es imperativo reconocer que para poder cuidar es necesario, primero, cuidarse, dar comienzo aplicando el concepto de validación y empatía emocional en el propio ser, más allá del aula en la cotidianidad, brindará al educador las herramientas necesarias para llevarlo a la práctica con sus estudiantes, es el momento de las emociones, no lo podemos desconocer, es hora de reconocer la importancia de las emociones en la educación y cultivar un entorno donde los aspectos cognitivos y emocionales se complementen armoniosamente.

**Conclusiones**

La diversidad humana es maravillosa, las posibilidades de aprendizaje y de ser son muy amplias ya que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje único, estilo que viene mediado por su entorno sociocultural, familiar y, como se ha descrito ampliamente en el presente artículo, sobre la base de su vivencia emocional, no es un secreto que las emociones influyen en el procesamiento de la información, cómo se almacena, luego, cómo y con qué facilidad y métodos se recupera, por lo cual, considerar las preferencias emocionales de los estudiantes, se convierte en el medio que los educadores pueden usar a la hora de adaptar sus métodos de enseñanza para maximizar el aprendizaje. Así pues, la educación emocional no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que, también, prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida, el escenario actual nos invita a cuidar y fomentar el desarrollo emocional en los estudiantes,

La educación emocional en el aula es fundamental para el bienestar individual y colectivo de los estudiantes, pero, también, lo es para el desarrollo y desempeño del docente en su cotidianidad, ver la educación emocional, no como una más de las múltiples funciones que, desde los escenarios directivos de educación a diario, se endosan al docente, sino con una filosofía de vida, que brinda calidad para sí mismo y herramientas para el aprendizaje, todo esto, es clave para darle un giro fundamental a la forma en la que aprendemos, que los maestros podamos reconocer que somos, ante todo, seres emocionales y que, allí, radica la esencia fundamental de nuestra naturaleza, se convierte, pues, en el mejor aliado a la hora de enseñar, educar y acompañar el proceso de formación de vida de los educandos, porque, siempre, un cerebro emocionado, aprenderá con mayor facilidad.

**Referencias bibliográficas.**

Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>

Alzina, R. B., & Navarro, E. G. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785338>

Baca, G., & Armando, E. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac*, (72), 64-69.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7227468>

Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista internacional de educación emocional y bienestar*, 1(1), 47-61.  
<https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.6>

Cedeño, G. C. B., Cárdenas, M. P. C., Paucar, M. L. L., & Gámez, M. R. (2020). Cerebro y aprendizaje papel fundamental en la innovación educativa. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 919-931.  
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1325>

Cueva, D. V. F., & Calongos, C. C. (2021). Educación socioemocional en la sociedad del conocimiento: reto de la educación secundaria rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7006-7021.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.827](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.827)

Echeverría, B., López, S., & Mendirri, P. (2020). Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7 ( 2 ) , 1 7 4 - 1 8 3 .  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.7101>

García-Gil, M. Á., Fajardo-Bullón, F., & Felipe-Castaño, E. (2022). Análisis del rendimiento académico y la salud mental de los alumnos de educación secundaria según el acceso a los recursos tecnológicos. *Educación XX1*, 25(2), 243-270.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.31833>

Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Kairós.

Gómez Cardona, L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (52), 174-184.  
<http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/950>

Orrego, T. M., Milicic, N., & Vásquez, P. S. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203.  
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>

Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.  
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>



# Creación Literaria





# Febrero

Margaritas es un pueblo viejo que se extiende a los lados de un camino, pueblo de brujas, como son todos los de este país; si fuéramos más rigurosos de la forma en que decimos las cosas no lo llamaríamos pueblo, sino, apenas, caserío que es lo que realmente es. El tiempo, que debía estar fuera del alcance de cualquier hechicería, él que solo se limita a pasar y pasar, con la más grande de las indiferencias, no está libre, en Margaritas, de ser influenciado por algún efecto mágico desconocido. Allí, febrero esta embrujado.

Se sabía, aproximadamente, esto es, se tenía el presentimiento, que era la misma tierra la que provocaba el extraño fenómeno: efluvios invisibles brotaban del suelo y se apoderaban de las personas, particularmente, de los hombres que, para esta época, se volvían lascivos, petulantes y derrochadores. Algunos, en un febrero, habían llegado a vender y empeñar todos los bienes de su familia en busca de dinero para satisfacer los deseos de una mujer. Estos comportamientos hicieron la costumbre de invalidar los tratos de febrero. Ningún margaritano podía comprar o vender bienes en este mes, ni en marzo, este último afectado por una posible inercia del primero. Las muertes por traición y celos dejaban a Margaritas exhausto y desvalido: hombres encarcelados, separaciones, nuevas viudas, hijos huérfanos.

Con solo empezar febrero, las mujeres se volvían sigilosas y

observadoras, la desconfianza se apoderaba de ellas que se sentían traicionadas por sus hombres y por las otras mujeres. Aunque ellas tampoco estaban libres de las influencias de febrero, que les agregaba contoneos al caminar, escotes profundos y, seguramente, de poderse observar, una estela de feromonas marcaría su camino. Los embarazos de febrero eran causa de separaciones, por esto los nacidos en octubre y noviembre se veían con desconfianza. La partera, ayudaba a la estabilidad social al diagnosticar nacimientos prematuros para todos los que veían la luz en estos dos meses.



Tránsito y Ezequiel se habían enamorado en febrero, y por eso, reconociendo su debilidad: la lujuria de febrero, sentían que todo se derrumbaba al llegar febrero. En este febrero decidieron encerrarse, los dos, no salir. Compraron las provisiones y dos candados para cada una de las puertas, las llaves las repartieron, ninguno de los dos iba a tener la posibilidad de salir sin el permiso del otro. Por último, taparon cada orificio que pudiera traerles una imagen del exterior.

Vivían el mutuo celo animal que traía febrero, como si cada día iniciaran la aventura amorosa de



**Héctor Iván Varón Barrera**  
Licenciado en Matemáticas y Física

Institución Educativa Colegio de San Simón  
Ibagué

sus vidas, insaciables, agotados, víctimas felices de los vapores de febrero.

La casa de Tránsito y Ezequiel ocupaba el centro de un enorme patio de tierra, sin césped, como son las casas campesinas de tierra caliente, protegida del sol por grandes árboles de mango que la sobrepasaban en otros dos tantos de su altura. Desde afuera los demás habitantes de margaritas, que en conteo de población casi completaban una centena, al finalizar la primera semana, comenzaron a mirar con desconfianza. Una mañana temprano, Lucero, la más amiga, gritó desde el portón,

-¡Tránsito, ¿estás ahí?!-

El llamado despertó a Ezequiel que se levantó, se dirigió a la puerta, al tiempo que recorría con la mirada el espacio en busca de los manojos de llaves.

- "No pienses en abrir Ezequiel, déjala no le contestes" - dijo Tránsito desde la cama.

Lucero lo intentó otras tres veces y se dio por vencida, esa mañana.

Al día siguiente, Lucero, decidida, traspasó el portón de la entrada y llegó hasta la puerta.



La golpeó con sus manos, al tiempo que gritaba:

- ¡¿Tránsito que te pasa?, ¿por qué no me contestas? Ezequiel, si no abres voy a traer la policía! - Adentro, Tránsito repetía a Ezequiel - no contestes, no digas nada -.

Los que escucharon el escándalo de Lucero, se agruparon en el portón para ver que ocurría. Lucero se dio por vencida, otra vez. Esa noche, sigilosos, algunos traspasaron el portón y pegaron las orejas contra las puertas y las ventanas, los sonidos que escucharon, sumados a las sensaciones de febrero, los llevaron a agruparse en parejas para hacer lecho bajo los palos de mango, esta, la primera vez, solo fueron cuatro o cinco. En la siguiente noche, el rumor de los dos enclaustrados por amor, ya había recorrido el caserío en toda su extensión y él, el rumor, encendió la pasión en Margaritas cada noche, desde esa primera, se deslizaban en la oscuridad parejas que se arrinconaban contra las paredes y los árboles, escuchaban y aumentaban los susurros. Para la cuarta semana, día veintiocho del mes que, para este año, se le agregó otro por ser bisiesto, vivió Margaritas, alrededor de la casa de Tránsito y Ezequiel, el bacanal más desaforado que se pueda contar, hasta ese momento, en la historia. Dentro, Tránsito y Ezequiel resistían al escándalo que los nombraba, a los gemidos extasiados que venían en aumento día tras día, hasta alcanzar la locura en este, que sería el penúltimo.



- ¿saldremos hoy? -, preguntó Ezequiel el veintinueve en la mañana, -falta este día -, respondió Tránsito, orgullosa de haber logrado el propósito de burlar la influencia de febrero.
- lo de anoche fue muy extraño, ¿qué pasará con la gente?, ¿los enloqueció febrero? -, dijo él, - no hay otra explicación, reconocí muchas voces, Lucero estuvo entre ellos -.

Ese día veintinueve, la única calle de Margaritas permaneció desolada, había vergüenzas y temores por excesos y traiciones en la noche anterior. Fue Lucero, la que, amparada en los últimos reflejos de la tarde, caminó la calle al tiempo que gritaba:

- ¡maldita bruja, Tránsito, bruja del demonio! -, las cabezas aparecían en las ventanas, asentían, aprobaban la ira de Lucero, - ¿cómo no se habían dado cuenta?, las brujerías de Tránsito causaron el pecaminoso desorden, ella es la culpable -.

Las mujeres, rosario en mano, se encaminaron a la casa de Tránsito, sus corazones avergonzados, cabizbajos, encontraron alivio;

- fue Tránsito, con su perversidad, la causante del pecado, que idea era esa de encerrarse todo el mes para que la gente imaginara, en cada instante, lo que pasaba en febrero -.

Desde el portón, Lucero gritaba - ¡Tránsito, bruja pecaminosa, sal de ahí, te escuchamos a toda hora, sal de ahí! -. El resto de la procesión de avergonzadas se



exaltaba y aullaba sus plegarias. Las velas, ya encendidas, buscaban el cielo en busca del perdón divino.

- ¡Tránsito bruja ¿cuál es tu hechicería?! - Gritaba Lucero, - ¡nos volviste locos a todos! -.

-No soy bruja Lucero, no hay hechicería, solo queremos ocultarnos de febrero - contestó a gritos Tránsito, al tiempo que Ezequiel buscaba las llaves, sin lograr encontrarlas.

- Abre, bruja, para ver en que convertiste a Ezequiel-, reiteró Lucero.

- ¡No ha pasado nada, Lucero, yo estoy bien! - gritó Ezequiel.

Una vez más Lucero hizo su solicitud.

- ¡Abre, queremos verte! -

-¡Espera, no encontramos las llaves! - indicó Ezequiel.

Buscaban afanosamente las llaves mientras, afuera, los rezos y conjuros acusaban a Tránsito.

- Tránsito arderas en el infierno -, fue la injuria que desató el final.

- ¡Arderas! - decía la frase y, todas las mujeres, tenían velas encendidas en sus manos.

Después que la primera llama voló por encima de las cabezas, todas le siguieron y, en instantes, la casa era una pira de castigo para Tránsito y Ezequiel.

Margaritas, nunca más intentó luchar contra febrero, se unió a él, su influjo atrajo visitantes de todos los lugares cercanos y lejanos. Se convirtió en mes de fiestas. Los margaritanos trabajan arduamente once meses para presentarla con su particular encanto cada año. Las ruinas carbonizadas de la casa, se dice que, aún, con Tránsito y Ezequiel, igual que aquella noche, reciben amantes nocturnos y cada cuatro años, la

noche del veintinueve, el alcohol y febrero inundan el patio, bajo los árboles de mango.

---

*Fin*

---

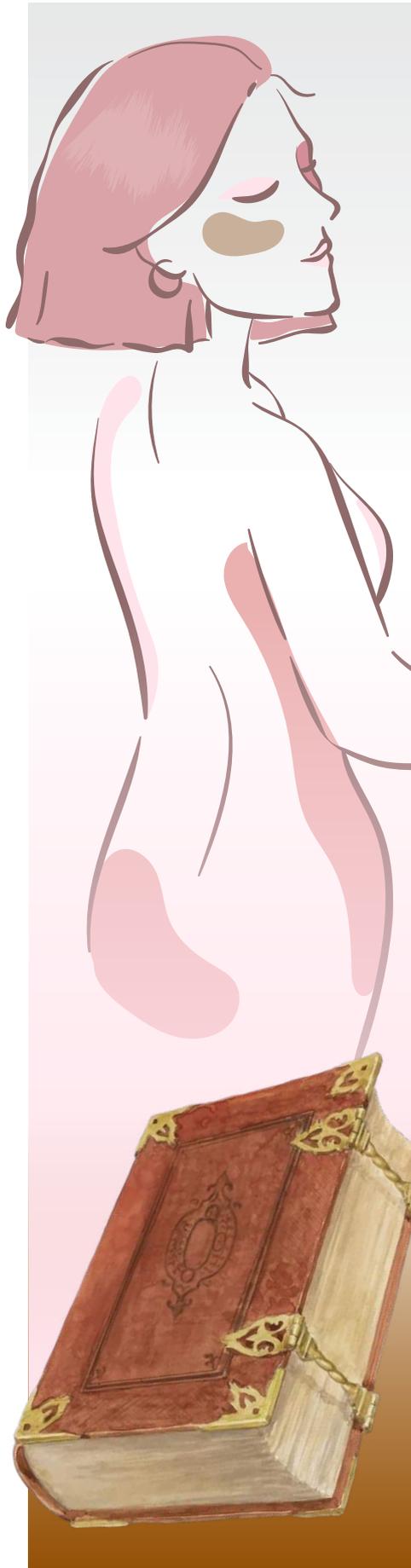


# Impronta

Cada que poseía a un hombre, la mujer signaba el nombre de aquél en una parte de su cuerpo. Para tal menester, empleaba a un tatuador, quien usaba la sangre y fluidos de los amantes, tratados con alquímicos. Fueron tantos los eventos y, en tan corto tiempo, que el hombre se dedicó a ella con exclusividad. Para mejorar el arte, según él, debía observar las lides amorosas, pedido que no fue objetado. Le organizó un mirador cómodo y mimetizado y, desde allí, con catalejo y otros adminículos, hacía bocetos y tomaba nota de cuanto le parecía significativo.

Al quedar sola, el hombre salía de su escondite y, con las mieles del placer, aún vivas en la fémina, iniciaba su labor. La trataba con tanta delicadeza, que el dolor de la impronta desaparecía, hasta lograr una placidez casi hipnótica. Ejercía su labor con tal perfección que el cuerpo respondía afable a la dulce tortura y era él quien elegía el sitio que debía ocupar cada micro-biografía y sello personal de los visitantes al lienzo femenino, y, quizás, también, a su mente y a su corazón.

En los actos de posesión, acorde con las sensaciones logradas, la piel de ella secretaba sustancias diversas, lo cual permitía que cada registro corporal y sus complementos fueran únicos en textura, color y cicatrización. Con el tiempo, el cuerpo de ella se tornó en un espacio de obligada lectura para los elegidos, que veían, en lo allí



**José Ancizar Castaño Pérez**  
Especialista en Arte y Folclor

Institución Educativa  
Antonio Reyes Umaña  
Ibagué

registrado, todo un tratado de las artes amatorias, ya que el artista, generoso, explicitaba en su "tela viva" la gran admiración que sentía por la dama, a más de los pormenores observados. A tal punto de éxtasis llegaban, que los lúbricos olvidaban el motivo inicial de la visita, y ya no sentían a la hembra, sino al más agradable libro jamás leído. Era ella quien, con sus encantos y técnicas de seducción, los conducía de nuevo a las lides en el lecho.

En la casona, donde sucedieron los hechos, hoy habitada por el nieto del artista, y preservador del oficio del abuelo, puede verse, en un sitial de honor, un libro hecho en piel humana, con cientos de escritos registrados con rojo sangre y tonalidades asombrosas, que son de necesaria lectura para los que visitan el lugar, tal vez, con el ánimo de registrar en sus cuerpos, sentimientos maravillosos, momentos particulares u otros motivos diferentes. Por ironías de la vida, la única historia no signada allí, es la del autor de tan impresionante legado, y que, según dicen, fue el único hombre que la amó de verdad.

*Fin*



# Las ranas

**E**l día en que llego el televisor a nuestra pequeña casa de campo de un piso, amplio jardín, cocina de guadua trenzada y horno de barro para el pan, fue un acontecimiento de gran felicidad, mi padre, instaló la electricidad durante el fin de semana para evitar que mi hermana y yo camináramos hasta la casa de la abuela solas y sin permiso, ni regaños, ni golpes lograban evitar la tentación, así, que decidió poner una televisión en casa. Esa noche nos quedamos viendo las noticias, luego, un programa que no me interesó, también, anunciaron en los espacios comerciales que, a la medianoche, darían una película sobre un niño norteamericano que conocía a un extraterrestre, amé las imágenes y, al irme a dormir a eso de las siete y media, después de tomarme el chocolate con arepas de queso que hacía mi madre para la cena, le pedí a mi padre que me despertara para verla, así lo hizo.

En la mañana, desperté tarde y mi hermana veía una película de Blancanieves, sentada en el suelo con las piernas cruzadas, mientras mi abuela entraba por la puerta con un canasto cubierto hacia la cocina, la seguí, de hecho, la seguía por todas partes, tenía mi total devoción, era la primera persona que me había llamado bonita, por supuesto, mi color de piel pálido era determinante a la hora de emitir su juicio. Junto a mi madre, hicieron el desayuno que no recuerdo cómo se veía, ya que empezaba mi fea costumbre de comer viendo la televisión, solo sé que estaba delicioso. Cuando se marchaba, yo me puse a su lado con mis botas moradas para la lluvia y la tomé de la mano, estaba lista para acompañarla a su casa, mi padre me dijo con una frase sin matices, - quítate las botas -.

Ese lunes debía llevar una rana a la clase de ciencias, la dormiríamos con una sustancia y podríamos hacer, luego, maldades innecesarias con su pequeño y frío cuerpo. Mi padre había conseguido, para mí, un sapo de tamaño mediano y una diminuta rana, ya que no había podido explicarle, con exactitud, como debía ser nuestra víctima, nunca he logrado explicar las intenciones de los otros.

En el colegio, la locura se desarrolló desde temprano, la maestra, para evitar los juegos y posterior fuga de los batracios, ordeno poner unos algodones dentro de los frascos de vidrio en los que estaban las ranas, yo había llegado con dos diferentes animales y con un frasco de

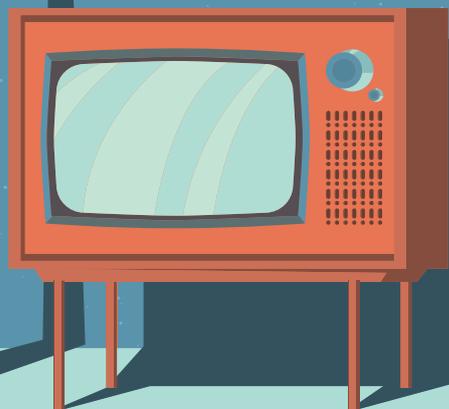


**Dayanne Sofía León Carballo**  
Licenciada en Lengua Castellana

Institución Educativa  
José María Carbonell  
San Antonio

plástico, que antes, solía contener panderitos de maicena, por supuesto, la maestra me amonestó por mi inexactitud a la hora de cumplir con mis tareas. Al no poder verificar si ya estaban inconscientes, abrí la tapa, el sapo se apresuró a saltar, otros liberaron sus ranas, las cuales saltaron por el salón mientras niños y maestra se arremolinaban en un torbellino de voces festivas y gritos furiosos, una pequeña y delgada niña se desmayó, cayó sobre su silla de escritorio lastimándose un hombro.

Una vez se restableció la calma, la maestra volvía de entregar a la pequeña y delgada niña con sus padres, mientras, yo esperaba mi castigo mirando el tablero de espaldas a la clase, con mi brazo derecho dolorido por los tres pellizcos que me había destinado, ella entró y empezó a hacerme dictado, sabía que tenía dificultades para escribir correctamente las palabras que contenían g y j, desde luego, en estás descargó su elección. Los compañeros reían divertidos y malévolos por mis incapacidades lingüísticas, después de darme una valiosa lección sobre el cuidado que se debe tener de las personas con





poder, me dirigí a la casa, mi hermana había decidido irse con sus amigas, de nuevo, así que caminé sola, comí guayabas y, para vengarme, decidí matar unos cuantos grillos. Cuando entré, vi a mi padre con la cara y las manos hinchadas y con tintes morados, mi madre lo cubría de miel, al verme llorar, me explicaron que las abejas lo habían picado tratando de defender su panal del machete de mi padre.

Esa noche no pude dormir, me había enterado de que mi cazador de ranas preferido, en todo el mundo, podía un día morir.

*Fin*



# Sin campana

Era una mañana soleada, pero no con sol de verano que te hace sudar y te sofoca, sino, más bien, un sol de esos de invierno que pica y quema.

Como siempre, a esa hora, nos encontrábamos, allí, enfrentados unos a otros, pero, en esta ocasión, fue diferente, todos nos aferrábamos a la victoria, esta vez, no habría perdedores, tal vez por eso las armas no funcionaron, las balas no hirieron al adversario, él, se negaba a caer por efecto de las heridas. Se escuchaban gritos, instrucciones, voces inconformes y muchas risas.

El campo de batalla se encontraba demarcado por un cerco de alambre herrumbroso y a medio caer en uno de sus costados, por el otro, se hallaba un camino lleno de historias, el cual conducía a un pequeño pueblo, lo demás, era una maraña de plantas que iban, de la más pequeña a la más grande y, de una variedad de verde, del más intenso, hasta uno casi amarillento.

Los olores también estaban presentes, guayaba, verbena, escoba, dalias y, claro, el olor de aquella arena húmeda en la cual combatíamos sin fin y en la que, una y otra vez, rodaban nuestros cuerpos.

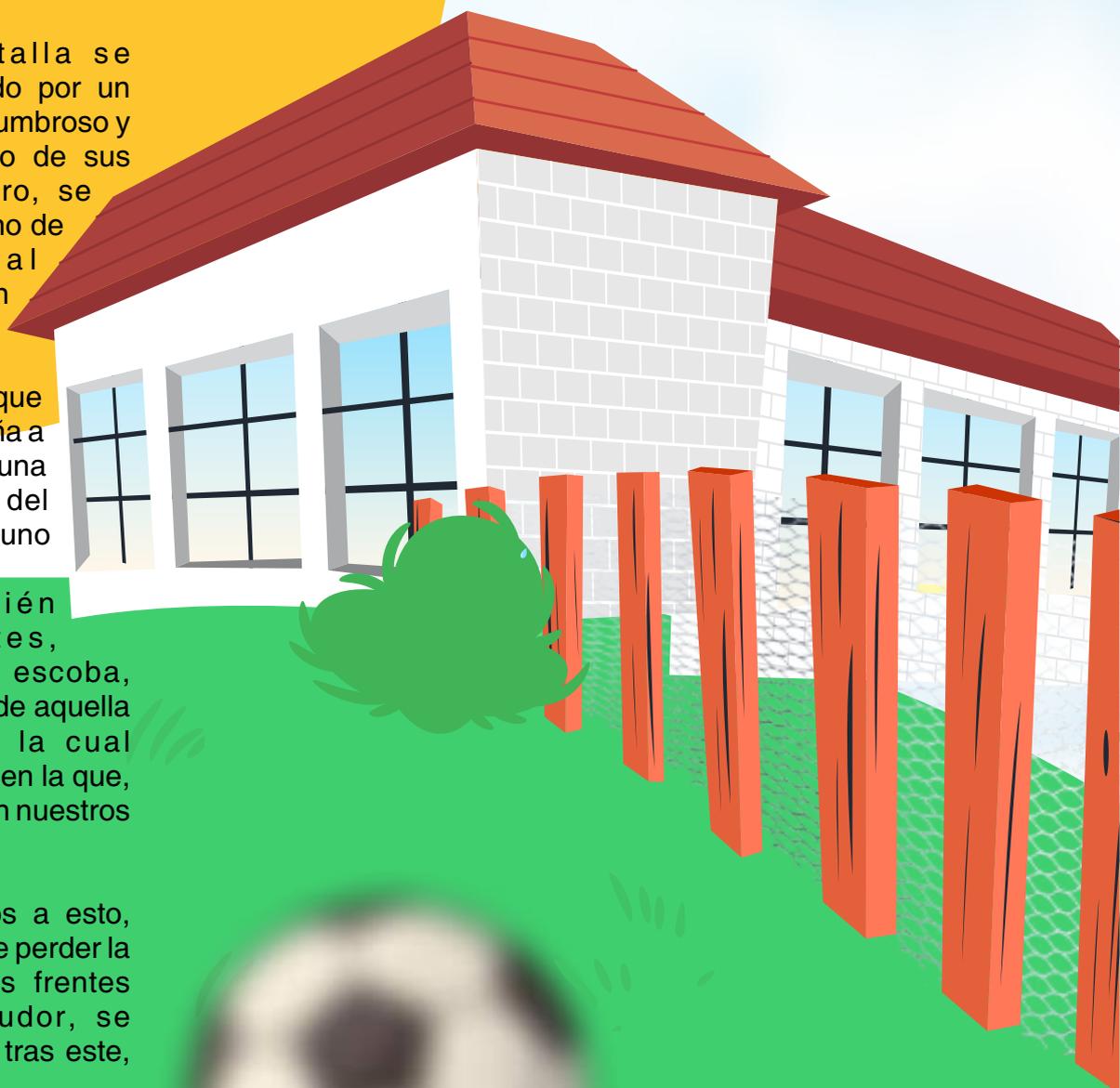
No sé cómo llegamos a esto, pero al estar a punto de perder la batalla, con nuestras frentes surcadas por el sudor, se escuchó un silbato y, tras este,

una voz que decía:  
-Se acabó el descanso muchacho... al salón -.

*Fin*



**Celio Andrés Vargas Gaftán**  
Especialización en Administración  
de las Tecnologías para la Educación  
Institución Educativa Técnica  
Juan Carlos Barragán Troncoso  
Anzoátegui





# Columna de Opinión





## En el fortalecimiento y defensa de organizaciones sindicales y la educación pública estatal como derecho. SOMOS CAUSA COMÚN

**“Autonomía  
sindical si,  
neutralidad o  
imparcialidad,  
no.”**

Desde el ejercicio crítico de la política sindical, las organizaciones sociales y, particularmente, las de los trabajadores, tienen compromiso ético con la emancipación de clase y el mejoramiento de las condiciones laborales, económicas y culturales, tanto de los asalariados, como del resto de la sociedad que vive del día a día, el campesino, los desempleados y, en términos generales, de los sectores históricamente sometidos por las leyes del mercado capitalista neoliberal.

A pesar de que, en el 2023, cerca de trecientas cuarenta mil personas salieron de la pobreza

multidimensional, como denominan, ahora, los técnicos a la pobreza, siguen siendo muy preocupantes las cifras que publicó el DANE en abril de este 2024, el 13,8% de la población, en edad de trabajar, ha experimentado un desempleo de larga duración, es decir, son personas que llevan entre uno y cinco años buscando trabajo. La informalidad, por su parte, se encontró en el 71,4% de los ocupados; mientras que las privaciones en educación están en el 35,7% de la población; niñez y juventud 13,7%; trabajo 30%; salud 8 % y vivienda 12,7%.

Evidentemente, el movimiento sindical debe contener, en su plataforma de lucha, la defensa y la conquista de derechos culturales, laborales, prestacionales y económicos, esta ha sido la constante en la dinámica de interlocución, negociación, movilización y huelga. Es el ADN, el deber ser de cada sindicato.



**William Polo Arango**  
Especialista en Pedagogía

Asesor CEID FECODE  
Ibagué

En contraste, desde la segunda mitad del Siglo XX y las dos décadas del Siglo XXI, el poder constituyente, la fortaleza organizativa, la capacidad de propuesta, el accionar estratégico, exigen tener en cuenta retos en lo que respecta a la producción de conocimiento, en materia económica, social, ambiental, digital, energética y alimentaria; asumir procesos internos de transformación que le permita consolidarse dentro del espectro político, como organizaciones “socialmente incidentes”, mismo reto que corresponde a expresiones organizativas populares, comunales, indígenas, campesinas, espontáneas y, demás, que hacen parte de la realidad democrática de base en los territorios, tanto en las grandes urbes, como en la periferia dispersa e invisibilizada por el actual modelo económico y político.



En ese sentido, con el estallido social, uno de los puntos más altos de la lucha popular en el proceso de movilización más reciente, se avanzó en el acceso a escenarios de poder político dentro de la estructura del Estado colombiano. Lograr la presidencia, con Gustavo Petro y Francia Márquez, fue un duro golpe a la oligarquía bipartidista criolla, consolidar una bancada alternativa en el congreso, también, constituye un avance importante. Pero, no es suficiente. La lucha continúa. Es un gobierno progresista que le ha cumplido al pueblo, que reconoce y recupera derechos fundamentales, que confronta la corrupción y la mercantilización neoliberal.



En esa línea argumental, es posible develar que es un gobierno que ha presentado al congreso, que continua con las mayorías de los partidos tradicionales, un paquete de reformas sociales de fondo y a favor de los trabajadores, de los campesinos, de los indígenas, de la juventud, de los adultos mayores, etc. Frente a ello, las organizaciones sindicales, desde su autonomía, han decidido, en su gran mayoría, apoyar el proceso de transformación social planteado por el actual ejecutivo.

En el marco de la crítica y la autocrítica, el movimiento sindical no debe, ni puede, ser inferior al momento histórico que vive el país. No se trata de sumisión o entrega de los intereses de los trabajadores a un gobierno, al contrario, desde la concertación, desde la construcción colectiva, desde la profundización de la democracia, con base en el análisis dialéctico y en el sentido de prepararse para gobernar cuando llegue el momento, hoy, en este gobierno, los trabajadores deben asumir el escenario de construir propuestas para transformar los territorios.



A la par, con el dialogo, la concertación y la construcción colectiva, sobre la base de lo popular, a partir de la democracia profunda y desde el posicionamiento de las tesis políticas, económicas, culturales y sociales de los trabajadores, junto con otros sectores sociales, movimientos y partidos alternativos y de izquierda, en los escenarios de debate y decisión, es prioritario fortalecer las estructuras locales, regionales y nacionales de los sindicatos, entre ellos SUTET SIMATOL.

Este año, debe realizarse una nueva edición de la Asamblea General de Delegados, en la cual, de acuerdo a lo definido en la realizada en el año 2023, se debe terminar la reforma estatutaria, columna vertebral desde lo político, lo organizativo, lo ético y lo administrativo del sindicato más representativo de la región y de trascendencia, en el ámbito nacional, tanto en la federación FECODE, como en la Central Unitaria de Trabajadores CUT.

Así las cosas, más de diez mil afiliados(as) implican una responsabilidad estratégica y táctica en lo que significa luchar por la defensa y el fortalecimiento de la educación pública estatal como derecho y, al mismo tiempo, la lucha por la defensa y conquista de derechos laborales de los trabajadores de la educación. Dos líneas de acción irrenunciables, para el más reciente de los afiliados, hasta el más antiguo, para la base y para la dirección en todos sus niveles.





En tal propósito, hay por lo menos tres ejes de trabajo:

**1.** Formación político sindical de los (as) afiliados (as).

**2.** Plan de Acción en política sindical de inclusión cualitativa que profundice en la legitimación de la lucha de los jóvenes, las mujeres, los etnoeducadores, los docentes orientadores, maestros rurales, el bienestar laboral, los directivos docentes, la investigación, la didáctica, la pedagogía, entre otros.

**3.** Fortalecimiento del funcionamiento de las subdirectivas municipales, comités seccionales y zonales de Ibagué.

A saber, en el objetivo de incidir en la política pública en todos los sectores, es determinante, por ejemplo, en el caso de la educación, conminar la reactivación de las Juntas Municipales, Distritales y Departamentales de Educación (JUME y JUDE), según la Ley 115 de 1994, Capítulo 3, artículos del 155 al 163 y del 164 al 167, en lo que respecta a los foros educativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, son dos escenarios conquistados por el movimiento pedagógico que quedaron en la Ley General de Educación, obligan a los gobiernos nacional, departamental, distrital y municipal, en conjunto con estamentos e instituciones del sector, a reflexionar y actuar en torno al cumplimiento de las políticas nacionales, el currículo, la planta de personal, formación docente, vigilancia de ejecución de recursos económicos y traslados; igualmente, frente al estado de la educación y las acciones que deben realizar las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación.

Indudablemente, las estructuras sindicales locales, regionales y departamentales, deben diseñar y aplicar estrategias internas y externas que posicionen la actividad sindical más allá del ámbito gremial y sindical, el horizonte debe trazarse en torno a la política laboral y sectorial de contexto socio económico, político y cultural. De esta manera, se posicionará el movimiento sindical como opción de poder, como alternativa de transformación, como espacio democrático popular, de base amplia y de interés general.

Por último, el salto cualitativo debe tener como centro de debate en la acción, la participación directa o indirecta en la vida política gubernamental, ya sea en el ejecutivo o en el legislativo: *Consejos municipales o distritales, asambleas departamentales, cámara de representantes y senado, alcaldías, gobernaciones y presidencia.* Estos, constituyen instancias de poder político, deliberativo, decisorio y de ejecución.

La reforma laboral, la pensional, o la tributaria, no se vota y aprueba en las asambleas sindicales, es en el congreso, en las asambleas, o en los concejos municipales, ¿así como se habla de migración hacia el mundo digital o virtual en el marco de las cuarta y quinta revolución industrial, deberíamos, las organizaciones sindicales, hablar de migración hacia los órganos de poder político? ¿les parece? **Buen tema para el próximo encuentro, en esta esquina de opinión sindical (respetuosa sugerencia).**

Gracias **SUTET SIMATOL**, gracias **CEID Capítulo Tolima** por esta oportunidad.

# Guía para la Presentación de Artículos

## Artículo de Reflexión

Escritos orientados a la reflexión sobre los procesos propios de la educación y la formación humana. Dentro de estos espacios la reflexión pedagógica puede abordar los componentes propios de la ciencias humanas y ciencias exactas que inciden en el accionar pedagógico, desde enfoques teóricos como prácticos.

De igual forma, se podrán presentar reflexiones a partir de la confrontación de la política pública educativa neoliberal, desde la acción sindical de **SUTET SIMATOL**, la **Central Unitaria de Trabajadores CUT** y la **Federación Colombiana de Educadores FECODE**.

## Experiencias Pedagógicas Alternativas

El capítulo de experiencias pedagógicas alternativas en la revista se propone ser un espacio donde los docentes puedan compartir sus reflexiones en torno a la praxis pedagógica, ejercicios propios de sus labores diarias, encontrando diversas formas de llevar a cabo el proceso de formación con los estudiantes, los que hayan resultado significativos para la mediación del saber y el conocimiento en el aula de clase, dado que resuelve una necesidad de su entorno académico.

En ese orden de ideas, este apartado de la revista refiere a los proyectos de aula y la sistematización de las experiencias pedagógicas, los que orientan al docente a forjar la relación experiencia y reflexión, teoría y práctica, pensamiento y acción; estructurar esta relación, enriquece significativamente el proceso educativo y la labor docente, posibilitando el reconocimiento de experiencias innovadoras en el campo educativo, las cuales pueden llegar a retroalimentar otros procesos formativos de diferentes instituciones.

Se sugiere que la experiencia pedagógica sea presentada a manera de texto argumentativo, donde se indique la institución educativa que ha dado lugar al proceso y cómo ha impactado el entorno escolar.

### Estructura sugerida:

## Artículos de Reflexión y Experiencias Pedagógicas Alternativas

- Nombre del autor.
- Último grado académico.
- Institución Educativa donde labora.
- Municipio donde labora.
- Número telefónico de contacto.
- Correo electrónico.
- Fotografía del autor en formato JPG, fondo blanco.
- **Título:** Claro, conciso, descriptivo y tener máximo 20 palabras.
- **Resumen:** Se escribe en español, no exceder las 200 palabras. En él se describe brevemente el propósito u objetivo del texto.
- **Palabras clave:** Escribir de 4 a 6 palabras relacionadas con el tema abordado, estas palabras deben aparecer en el Tesauro de la UNESCO, revisar en el siguiente enlace: <https://vocabulary.org/browser/thesaurus/es/>
- **Desarrollo del texto:** En este apartado se desarrollan los argumentos del artículo.
- **Conclusiones:** Propositiones finales de los argumentos, revalorizan las reflexiones antes expuestas.
- **Referencias:** En este apartado se enlistan todas las referencias citadas en el artículo, ordenadas alfabéticamente a partir del primer apellido del primer autor, según las normas American Psychological Association (APA).
- El documento no debe exceder las 2.500 palabras.



## Artículo de Investigación

Desde la Revista concebimos el artículo de investigación como un documento que, acoplando las estructuras de el texto expositivo y el argumentativo, da cuenta de la finalidad de divulgar procesos investigativos, proyectos educativos finalizados o sus avances, productos académicos de revisiones sistemáticas de otras investigaciones afines a un conocimiento específico, en este caso: la educación. Por esta razón, el documento debe plantearse conciso, específico, claro y apoyado en referentes teóricos.

Será un artículo que especifique el público al que va dirigido, emplee un lenguaje formal, apropiado y respaldado por argumentos con referentes teóricos. Al documento se le pueden incluir gráficas, tablas o imágenes que aporten claridad a lo expuesto en el texto. En lo posible serán avances o resultados de investigaciones finalizadas y con perspectivas analíticas, interpretativas o críticas del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

### Estructura sugerida: Artículos de Investigación

- Nombre del autor.
- Último grado académico.
- Institución Educativa donde labora.
- Municipio donde labora.
- Número telefónico de contacto.
- Correo electrónico.
- Fotografía del autor en formato JPG, fondo blanco.
- **Título:** Claro, conciso, descriptivo y tener máximo 20 palabras.
- **Resumen:** Se escribe en español, no exceder las 200 palabras. En él se describe brevemente el propósito u objetivo del texto.
- **Palabras clave:** Escribir de 4 a 6 palabras relacionadas con el tema abordado, estas palabras deben aparecer en el Tesauro de la UNESCO, revisar en el siguiente enlace: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- **Desarrollo del texto:** Puede utilizar subtítulos según la temática o contenido.
  - ✓ **Introducción:** Permite identificar el contenido que ofrece el autor, a partir de clasificar, jerarquizar y sistematizar el contenido de forma lógica.
  - ✓ **Revisión de la literatura:** Aquí se pueden consignar fundamentos teóricos, aportes que den sustento al artículo.
  - ✓ **Metodología:** Expresa el procedimiento metodológico llevado a cabo durante la investigación, puede contener: el diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos, criterios como validez y confiabilidad, etc.
- **Resultados o resultados esperados:** Los hallazgos se expresan como resultado y se presentan de forma clara y precisa, puede incluir tablas, figuras, etc.
- **Conclusiones:** Se fundamentan en los resultados, sin embargo, deben trascender de estos, señalan aportes de la investigación, pueden visibilizar futuras líneas para indagar y/o el impacto del estudio.
- **Referencias:** En este apartado se enlistan todas las referencias citadas en el artículo, ordenadas alfabéticamente a partir del primer apellido del primer autor, según las normas **American Psychological Association (APA)**.
  - El texto no deberá superar las **3.500 palabras**.

**Para todas las categorías de artículos:** Deberán ser originales, presentados en formato **Microsoft Word**, interlineado de **1.5**, escrito en fuente **Times New Roman** a **12 puntos**. Acatando las **Normas APA**, tanto en la forma de citar, como en la estructura y presentación de artículos, incluyendo referencias bibliográficas.



## Creación Literaria

En este apartado se podrán presentar cuentos, poemas, pinturas, ilustraciones y demás expresiones artísticas, que no superen la extensión de 2 páginas.

### Estructura sugerida: Creación Literaria

- Nombre del autor.
- Último grado académico.
- Institución Educativa donde labora.
- Municipio donde labora.
- Número telefónico de contacto.
- Correo electrónico.
- Fotografía del autor en formato JPG, fondo blanco.

Se tendrán en cuenta los artículos que cumplan con todos los ítems mencionados anteriormente y coherentes con las estructuras sugeridas, las producciones que cuenten con figuras anexas, deberán adjuntarlas como archivo, para garantizar la calidad de estas.



# ACTUALIDAD EDUCATIVA

## Radio-TV.



**SÁBADOS  
09:00 A.M.**



**EN VIVO**

## Café & Tertulia



**MARTES  
06:00 P.M.**

**SIMATOL**



Sutet-Simatol



[www.simatol.org](http://www.simatol.org)



[ceidtolimarevista@gmail.com](mailto:ceidtolimarevista@gmail.com)