Compilación de Investigaciones en Ciencias de la Educación:

"ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE"

Ciencia Latina Internacional
CID editorial
REDALAC
INDEXA
AGENCIA ISBN
Crossref

Noviembre 2023 – CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright © CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright del texto © 2023 de Autores
biblioteca.ciencialatina.org
editorial@ciencialatina.org
Atención por WhatsApp al +52 22 2690 3834

Datos Técnicos de Publicación Internacional
Título: Compilación de Investigaciones en Ciencias de la Educación **"Enseñanza y Aprendizaje"** Vol. 1 Núm. 3
Editor: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Diseño de tapa: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Corrección de Estilo: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Formato: PDF
Páginas: 197 pág.
Tamaño: A4
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
ISBN: 978-99989-64-60-0
DOI: https://doi.org/10.37811/cli_w980

3ª. Edición. Año 2023. Editorial CID - Centro de Investigación y Desarrollo.
El contenido del libro y sus datos en su forma, corrección y fiabilidad son responsabilidad exclusiva de los autores. Permite la descarga de la obra y compartir siempre que los créditos se atribuyan a los autores, pero sin la posibilidad de cambiarlo de cualquier forma o utilizarlo con fines comerciales

Prohibida su reproducción por cualquier medio.

Distribución gratuita

ÍNDICE

Capítulo 1 5
Percepciones sobre la Convivencia Escolar: Un estudio fenomenológico en Valledupar, Colombia 5
Capítulo 2 23
Los sordos hacen cine: Una propuesta desde la Universidad Santiago de Cali para la enseñanza del audiovisual a la comunidad sorda. 2023 23
Capítulo 3 41
Construcción de una propuesta de enseñanza del audiovisual para la comunidad sorda, desde la universidad Santiago de Cali. 2023. 41
Capítulo 4 59
Uso de un Objeto Virtual de Aprendizaje como Estrategía Didáctica para Promover la Identidad Cultural y Conservación de Especies Nativas en Extinción con Estudiantes de Grado Sexto en Cartagena del Chairá, Caquetá 59
Capítulo 5 75
Correlación entre Años de Escolaridad por País y Crecimiento Económico del PIB de 1970 al 2020 en 181 Países 75
RESUMEN 75
Capítulo 6 91
Acompañamiento pedagógico docente: una alternativa para fortalecer las competencias docentes y la mejora del aprendizaje de los estudiantes 91
Capítulo 7 130
Las Redes Sociales y su Aporte a la Educacion Superior en Ecuador 130
Capitulo 8 152
La Educación Semipresencial y su aporte en la Educación Superior en Ecuador 152
Capítulo 9 169
Enseñar el Estallido Social Chileno en la Formación Docente. Análisis Curricular de Programas de Asignaturas Vinculadas a la Historia Reciente y su Didáctica 169

Prólogo

Este resumen presenta el **Libro de Compilación de Investigaciones en Ciencias de la Educación”**, formado por varios capítulos de investigación.

Destaca la colaboración y dedicación de un grupo de autores comprometidos con la mejora continua de la educación. Cada capítulo es una ventana que ofrece nuevas perspectivas y descubrimientos en el campo educativo.

El libro abarca una amplia gama de temas, desde fundamentos teóricos hasta aplicaciones prácticas. Resalta la educación y vitalidad de la comunidad educativa y el enfoque integral de las disciplinas relacionadas.

Destaca la colaboración y la visión compartida de los autores. Invita a la exploración y reflexión constante. Es una invitación a sumergirse en el vasto océano de la educación y a contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. El libro se presenta con humildad, orgullo y gratitud.

Cada página es un faro que ilumina el camino hacia un futuro educativo prometedor, donde el conocimiento y la colaboración se entrelazan para alcanzar horizontes más amplios y luminosos.

Capítulo 1

Percepciones sobre la Convivencia Escolar: Un estudio fenomenológico en Valledupar, Colombia

Olaris Beatríz Arias Arias
Ol.ariasbis@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5387-1203
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
Panamá

RESUMEN

Para comprender la gestión de la convivencia escolar desde la percepción de directivos y actores responsables de las Instituciones Educativas en Valledupar, región del César-Colombia, considerando su necesaria importancia en el desarrollo del hecho educativo desde lo relacional, la indagación estuvo enmarcada epistemológicamente en la fenomenología bajo una metodología procedimental analítica-interpretativa de Martínez (2006), a través de tres etapas consecutivas: descriptiva, estructural y de análisis de la información, donde se aplicaron entrevistas en profundidad a Coordinadores, Docentes Orientadores y Personeros Estudiantiles, miembros de los Comité de Convivencia de las IE estudiadas. Con apoyo en el software Atlas ti, se realizó un análisis descriptivo de los datos bajo un proceso de categorización, codificación y triangulación que permitió conceptualizar la convivencia escolar como núcleo medular de la formación comunitaria desde una mirada multidimensional que la muestra como estado, medio y fin; al tiempo que en ella se vinculan componentes personales, interpersonales y comunitarios, que involucran factores microsociales y macrosociales, determinando particularmente su gestión en cada institución educativa.

***Palabras claves**: gestión; convivencia escolar; actores sociales.*

Management of school coexistence from the perception of directors and actors responsible for Educational Institutions in Valledupar-Colombia

ABSTRACT

In order to understand the management of school coexistence from the perception of directors and responsible actors of the Educational Institutions in Valledupar, César-Colombia region, considering its necessary importance in the development of the educational fact from the relational, the inquiry was epistemologically framed in phenomenology under an analytical-interpretive procedural methodology of Martínez (2006), through three consecutive stages: descriptive, structural and information analysis, where in-depth interviews were applied. Coordinators, Guidance Teachers and Student Ombudsmen, members of the Coexistence Committee of the EI studied. With the support of the Atlas ti software, a descriptive analysis of the data was carried out under a categorization, coding and triangulation process that allowed school coexistence to be conceptualized as the core of community formation from a multidimensional perspective that shows it as a state, means and end; in it, personal, interpersonal and community components are linked, which involve microsocial and macrosocial factors, particularly determining their management in each educational institution.

***Keywords**: management; school life; social actors.*

INTRODUCCIÓN

La convivencia vista desde el entorno escolar, no puede limitarse a la relación entre las personas que hacen vida en una institución educativa; incluye, además, las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, representando entonces una construcción colectiva, de responsabilidad compartida por todos los actores educativos sin excepción. Al estar comprometida con las relaciones sociales, está impregnada de subjetividades vinculadas a vivencias o experiencias de cada individuo, que generan diversos comportamientos dentro del contexto escolar. En la Convivencia Escolar (CE) intervienen sentimientos, emociones, ideologías, puntos de vista y maneras particulares de pensar y actuar, relacionadas a aspectos personales, cognitivos, sociales y culturales en un determinado contexto de interacción escolar.

En sentido general, gestionar la convivencia escolar debe apuntar hacia el desarrollo de acciones de promoción, información y desarrollo que den sentido a las interacciones sociales, a partir de los factores microsociales y macrosociales en las instituciones educativas. Esta vinculación deberá contribuir positivamente a la integración social de todos los actores, convirtiendo la escuela en un escenario propicio para el aprendizaje y el abordaje pacífico de las diferencias. La participación de todos dentro de la gestión de la convivencia escolar es innegable desde el aporte en la construcción de ciudadanía y la generación de ambientes sanos para la sana convivencia.

Necesidad de una conviencia sana en los espacios escolares

La investigación sobre la violencia ha estado permeada por dos debates recurrentes cuando se trata de los recintos escolares; en el primero, se vincula a un fenómeno macrosocial, cuya génesis está en el sistema social priorizado, en sus principales fuentes, así como en factores determinantes. El otro punto de debate, está orientado hacia un fenómeno microsocial afín a las interacciones, situaciones y prácticas vivenciadas en la propia escuela. Ambas orientaciones las recoge la UNESCO (2008) cuando visualiza la escuela como un escenario propicio no solo para construir conocimiento y aprender, sino también para desarrollar habilidades relacionales, al tiempo que se va formando la identidad; sin embargo, reconoce que así mismo se producen y reproducen momentos de violencia que deben ser abordados desde la participación de todos para mejorar la convivencia escolar en beneficio común.

Siendo responsabilidad de todos actuar en conjunto para erradicar la violencia en el ámbito escolar y en la sociedad en general, se debe garantizar que niños y jóvenes se sientan seguros y a gusto; urge cambiar la idea que muestra a las escuelas como territorios de agresión y conflictos, para que sean asumidas como establecimientos educativos donde la igualdad, tolerancia y respeto a los otros sean prioridad. Los profesores de todas las áreas del saber están llamados a formar en competencias éticas y ciudadanas, considerando que “En el mundo inter-conectado de hoy, la empatía brinda a los estudiantes la herramienta que necesitan para llevar vidas significativas y productivas” (Rodríguez, Moya, & Rodríguez, 2020, p. 26). Ponerse en el lugar de los demás significa entender al otro desde la propia dimensión personal, relacionándolo con sí mismo.

Un acercamiento al contexto de la investigación relacionado a la convivencia escolar, hace pensar que la violencia en los escenarios educativos es producto de los conflictos que desde hace ya más de cincuenta años han afectado a Colombia, constituyéndose en una problemática en diferentes contextos. Es un fenómeno macrosocial que se vincula con el conflicto armado y el narcotráfico, ocasionando diversidad de comportamientos negativos que necesariamente impactan la coexistencia pacífica cotidiana en cualquier ámbito (Pécaut, 2010). Durante los años de conflicto armado en Colombia, el departamento del Cesar se vio asediado por los grupos armados y su disputa por el territorio rural, generando desplazamientos forzados de muchas familias que se asentaron en la ciudad de Valledupar en busca de salvaguardar a sus hijos de las formas de violencia a que estaban expuestos, ocasionando con ello el surgimiento de numerosos barrios periféricos, en muchos casos multiplicadores de esa violencia en los contextos familiares y escolares (CNMH, 2016).

Llevado al contexto específico de la convivencia escolar, la violencia concebida como fenómeno microsocial, es parte de esa cotidianidad pues se trasladan escenas de violencia a los ambientes escolares (Pérez, 2017), que afectan de manera negativa a la convivencia escolar, en torno a una conservación de ambientes propicios para impartir una educación de calidad, al desarrollo de autoestima, interés, respeto y motivación de los estudiantes. Es imposible hablar de violencia escolar de manera aislada, sin establecer conexiones entre lo público y lo privado, los comportamientos colectivos e individuales, el entorno familiar y comunitario sin que, necesariamente, esto aluda a diferencias de género y a las historias de vida de aquellos a quienes agreden o quienes son víctimas de agresiones (Tello, 2005).

La convivencia escolar puede ser asumida como una construcción compartida, que requiere de lo individual por el compromiso particular de cada actor social en aportar valores como equidad, justicia, respeto, igualdad, confianza, tolerancia, entre otros (Díaz & Sime, 2016; Mockus, 2002; Pérez, 2017). En la misma línea gnoseológica, la convivencia escolar puede ser definida como “un proceso interrelacional con una dimensión interpersonal y colectiva, enmarcado por políticas y prácticas institucionalizadas en una cultura escolar y local con su propia historicidad” (Fierro & Tapia, 2013, p. 74). Desde esa perspectiva, los actores responsables directivos, docentes, estudiantes, padres y personal de apoyo deben trabajar juntos y construir la convivencia sobre el respeto, el reconocimiento mutuo y la solidaridad. Los problemas encontrados para unir estas relaciones la han convertido en un área de creciente interés.

En Colombia, la Ley 1620 (Colombia, 2013), en su Art.1, crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para los derechos humanos, así como la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que busca promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos en todas las instituciones educativas. Sin embargo, persisten en todos los niveles educativos manifestaciones de conductas violentas que dificultan la convivencia incidiendo en repitencia y abandono escolar. Ante ello se reflexiona sobre si posible una gestión de la convivencia en las Instituciones Educativas, pues se logran identificar y reportar interacciones que alteran la convivencia escolar, que fueron pasadas al Comité Escolar de Convivencia, para los procesos sancionatorios, tal como lo señala la Ruta de Atención Integral establecida por la Ley 1620 y el Manual de Convivencia. Es común que se informen hechos que perturban el proceso educativo al interior de las aulas y en los espacios comunes como patios, canchas deportivas y tiendas escolares, donde se presentan frecuentemente agresiones físicas y emocionales menores que, en ocasiones, se transforman en conflictos debiendo llamar a los padres de familia.

Es posible pensar que no se ha creado una estructura organizativa que parta del cumplimiento de las normas que regularizan el comportamiento de los estudiantes; donde adicionalmente, se otorgue protagonismo al estudiantado, esencialmente sobre la base del diálogo, para articular una estructura preparada e interesada en el tratamiento de la convivencia en los centros de estudio. El hecho de no gestionar la convivencia escolar contraviene con la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620, 2013) que señala que debe estar gestionada a partir de un enfoque participativo, inclusivo y democrático.

Desde una aproximación cualitativa sobre el estado de las relaciones sociales y colaborativas entre los miembros del equipo responsable de la gestión de la convivencia escolar en las instituciones educativas, emergerían categorías no consideradas al momento de implementar políticas públicas en educación, conducentes a promover ambientes escolares convivencia armónica centrados en la promoción humana y social de los estudiantes colombianos. Este abordaje, permite conocer los factores incidentes en la convivencia escolar que, desde la gestión educativa, requieren tomarse en cuenta para proponer alternativas de solución desde cuatro dimensiones comunes a la convivencia escolar: seguridad en los estacionamientos educativos, relación existente entre sus actores involucrados, prácticas de enseñanza – aprendizaje y contexto extraescolar.

Se trata de comprometerse eficientemente en erradicar la violencia en las instituciones educativas, convirtiéndolos en ambientes de paz, justicia e igualdad. Una resignificación del proceso de paz y no violencia, especialmente en lo relacionado con la gestión de la convivencia escolar para que se desarrolle efectivamente, pues los rasgos fundamentales de ese proceso demandan la construcción de un perfil profesional, principios axiológicos, roles y actividades diferentes a las que tradicionalmente suelen desarrollar tanto profesores y estudiantes como padres de familia.

La organización social al interior de la institución educativa

Numerosos estudios empíricos se han realizado en torno a las escuelas como organizaciones sociales (Casassús, 2005; Castro, 2001), que constituyen micro sistemas con sus propias lógicas y maneras de actuación, con dinámicas o inercias que les son propias, ofreciendo el marco preciso para la existencia de altos o bajos niveles de convivencia escolar. Bajo un enfoque psicosocial que analiza las conductas disruptivas y el acoso, se considera que en los centros educativos ocurre un "deterioro de la convivencia cuya responsabilidad, entre otras muchas, recae en la aparición de conductas antisociales por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, unido a problemas organizativos o de gestión de los conflictos" (Peña & Carbonell, 2001, p. 21).

En el caso específico de América Latina, el tema se consideró inicialmente un problema de estándares de enseñanza, asumiendo la enseñanza de la convivencia y requiriendo para ello contenidos actitudinales que conduzcan a los estudiantes a desarrollar una disposición ante el mundo y la vida (Arellano, 2008). En el caso de Colombia, se promueve la formación en resolución pacífica de conflictos a través de continuas investigaciones, propuestas e

informes; los estudios apuntan a afirmar a que los niños y jóvenes que viven en ambientes familiares conflictivos tiene mayor predisposición a comportarse agresivamente, necesitándose en consecuencia no solo transmitir valores sino instrumentar prácticas que permitan ejercitarlos para desarrollar competencias sociales y de ciudadanía (Chaux, 2011).

Se infiere que una gestión eficaz y un ambiente escolar caracterizado por la sana convivencia y satisfacción de los integrantes son áreas de actuación relacionadas de los directores y equipos directivos. La convivencia escolar saludable se considera una construcción colectiva, histórica y dinámica, una vía para que sus integrantes desarrollen el desarrollo emocional y social, como marco para la realización del aprendizaje. Una finalidad fundamental compartida por toda institución escolar es "establecer procesos que influyan y generen en los individuos los procesos de adecuación y adaptación necesarios, en pos de las formas sociales admitidas, estableciéndose como objetivo, adaptar a los individuos a la estabilidad colectiva" (Fernández, 1994, p. 10).

Desde esa perspectiva, Freire (2012) señala la necesidad de respetar la naturaleza humana, al tener en cuenta una formación moral en los estudiantes, aunada a la cognitiva; en consecuencia, si los docentes orientan a los estudiantes a construir conocimientos, se convertirán en personas libres y justas, que sabrán jugar un papel en la sociedad. Si los docentes promueven buenas relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la amistad, entre otros valores, promoverán la empatía, el desarrollo de estilos de aprendizaje cooperativo, aumentarán la motivación de la escuela y la participación de los estudiantes en el proceso educativo (Mestre y Guil, 2004). Las escuelas, en tanto organizaciones sociales complejas, debieran ser seguras, comprensivas y facilitadoras de ambientes amigables para que los estudiantes desarrollen y practiquen hábitos positivos en comportamientos y estilos de vida que promuevan la paz en todos sus contextos, poniendo especial énfasis en la gestión compartida de la convivencia escolar.

Gestión de la convivencia escolar

Para intentar dar respuestas a los problemas de violencia, exclusión y fracaso escolar en la región latinoamericana, Hirmas y Carranza (2009) identificaron cuatro perspectivas principales para el estudio del término convivencia escolar, centradas en: (a) Prevención de la violencia escolar como el enfoque dominante; (b) Educación para la paz y resolución de conflictos; (c) Formación de comunidades educativas, y (d) Construcción de escuelas democráticas. Más adelante Fierro & Tapia (2013) analizaron los trabajos más representativos

de ese campo, identificando dos grandes enfoques desde los cuales ha sido abordado el tema de la convivencia escolar: el normativo-prescriptivo y el analítico. El primero, referido a premisas que fundamentan la convivencia, se centra en la prevención de la violencia o en la calidad de la educación; el segundo, se interesa por desarrollar una comprensión profunda de la convivencia, en tanto fenómeno relacional situado en un determinado contexto institucional y socio-histórico-cultural. Se propone entonces, enmarcar el estudio de la convivencia desde la mirada de la gestión, la cual contempla las políticas, prácticas y procesos, que recrean en cada institución las culturas institucionales, la organización de la vida escolar, siendo por antonomasia espacios privilegiados de formación cotidiana convivencial.

Desde esa perspectiva situada, se recuperan tres dimensiones analíticas de la convivencia, que pueden cumplir con fines diagnósticos y programáticos: (a) Inclusión: atención a la diversidad de identidades y capacidades de los estudiantes, promoción del cuidado y respeto a la pluralidad; (b) Democracia: participación y toma de decisiones colectiva en la generación y seguimiento de acuerdos y/o reglamentos, énfasis en la resolución pacífica de conflictos y (c) Paz: capacidad de establecer interacciones basadas en aprecio, respeto y tolerancia, prevención y atención de conductas de riesgo, cuidado de bienes colectivos y reparación del daño.

Se toma la paz como objetivo de la convivencia escolar a través de la implementación de un modelo de gestión que permita la construcción de una relación pedagógica, orientado a la resolución no violenta de conflictos y la autonomía moral. Para Chávez (2018) se necesita formar y practicar en el espacio escolar, principios y valores sociales de respeto a la diversidad, igualdad, apoyo entre todos, los derechos humanos sostienen las relaciones buscando la transformación educativa para formar estudiantes con desarrollo autónomo, libertad y sentido de convivencia.

Una nueva definición de convivencia escolar en un sentido amplio, significa apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto (Fierro & Carbajal, 2019). Este se operacionaliza en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. Muestran que un ejercicio de clarificación conceptual permite orientar tareas de investigación, de formación y/o de evaluación de escuelas. Esa definición de convivencia escolar reúne cuatro elementos comunes que articulan los distintos enfoques teóricos sobre convivencia

escolar: capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas; adaptaciones curriculares según intereses de los estudiantes; deliberación y toma de decisiones en consenso sobre asuntos que conciernen al estudiantado; participación en la elaboración y seguimiento a la aplicación de la normatividad escolar.

Compartiendo este sentir y actuar, urge el fortalecimiento de los aprendizajes académicos, así como el desarrollo de capacidades democráticas en los estudiantes, propiciando el reconocimiento y entendimiento mutuo en la diferencia y el sentirse parte de una comunidad (Lavín & Cardemil, 2017). La práctica del diálogo tanto para enfrentar los conflictos interpersonales de manera positiva, como para aumentar la capacidad crítica y argumentativa de los alumnos en proyectos comunes para enfrentar conflictos sociales, es indispensable en la gestión de la convivencia. Es necesario reflexionar en cómo crear un entorno que permita a los actores educativos contribuir a la cohesión social escolar, toma de decisiones conjuntas e inclusivas, reducción de conflicto y fomento de innovaciones sociales cuando los niveles de desigualdad o violencia son constantes.

Miradas a contextos investigativos similares

El estudio de Tapia et al. (2018) con estudiantes de Educación Básica determinó que en la gestión de la convivencia escolar las prácticas formales de aseguramiento son las más fortalecidas; mientras que la formación para la no violencia estaba debilitada, evidenciando la necesidad de robustecer la formación en las instituciones estudiadas para promover ambientes escolares donde todos se sientan bien tratados; no obstante, cuidando las particularidades de cada institución porque replicar sin cuidar los contextos reales, solo contribuiría a incrementar los conflictos.

Un trabajo interesante en el Caribe colombiano es de Cabrales et al. (2017) quien trabajó con docentes y directivos en comunidades indígenas, concluyendo que la problemática de mayor incidencia es el riesgo familiar, siendo las situaciones de abandono y negligencia por parte de los padres y cuidadores primarios, el principal motivo generador de violencia escolar y social en las instituciones educativas estudiadas, poniendo en riesgo la convivencia escolar. Lombana (2016) propuso un modelo de gestión educativa que impactara la convivencia escolar en estudiantes, a través del aprovechamiento del tiempo libre del estudiante, para dedicarlo a un centro de interés como estrategia pedagógica aplicada para apoyar la transformación de la convivencia escolar; donde los estudiantes actuaron como mediadores en la resolución de

conflictos, y serían garantes de la continuidad del proyecto, considerando su participación en el grupo y en el gobierno escolar.

Escenarios objeto de investigación

Las instituciones educativas escenarios de la investigación se ubican en la ciudad de Valledupar, capital del departamento del Cesar, al nororiente de la Costa Caribe colombiana. La ciudad es un importante centro para la producción agrícola, agroindustrial y ganadera en la región comprendida entre el norte del departamento del Cesar y el sur del departamento de La Guajira, que ha vivido el impacto de los conflictos armados en el país. Dentro de la Comuna 2, las instituciones educativas objeto de estudio fueron Milcíades Cantillo, Leonidas Acuña y Casimiro Maestre, seleccionadas al azar, considerando únicamente el carácter de instituciones públicas.

Propósitos del estudio

Para comprender la gestión de la convivencia escolar desde la percepción de directivos y actores responsables de las Instituciones Educativas en Valledupar, región del César-Colombia, se analizaron las concepciones sobre la convivencia escolar desde las experiencias de miembros de los respectivos Comité de Convivencia; esto permitió reconocer los factores internos vinculados a la convivencia escolar desde sus experiencias; así como la identificación de los factores externos, determinado sus vinculaciones que condujeron a la comprensión del fenómeno.

METODOLOGÍA

La investigación se orientó por el método fenomenológico interpretativo como forma de búsqueda de la verdad (Husserl, 2012; Martínez, 2013) utilizando la observación y la interpretación de los fenómenos a partir de experiencias vividas, en el interés de comprender ¿Cómo se gestiona la convivencia escolar desde la percepción de los actores responsables en las Instituciones Educativas en Valledupar, región del Cesar- Colombia, considerando sus experiencias y perspectivas? Bajo esa visión procedimental, se definió la metódica de la mano de Martínez (2006) para el método fenomenológico, constituido en tres etapas: descriptiva, estructural y análisis de la información, de la cual se desprendió la hermenéutica interpretativa sobre la gestión de la convivencia. En el estudio participaron actores sociales miembros del Comité de Convivencia de cada IE: Coordinadores, Docentes Orientadores y Personeros Estudiantiles.

Técnicas y procedimiento de recolección de información

La información se recogió a través de entrevistas en profundidad, desarrolladas con cada actor social, basado en guías de preguntas que fueron revisadas por expertos y aplicadas previo consentimiento informado de las instituciones estudiadas y de cada actor social participante. Se cuidaron los aspectos éticos, garantizando la preservación del anonimato, así como la protección de la información a través del criterio de confidencialidad. La información recogida se revisó y analizó de acuerdo a lo propuesto por Strauss y Corbin (2002) sobre la codificación de los datos, soportado con Atlas ti, software que posibilitó la construcción del sistema de categorías. Se recurrió a la triangulación de los datos, contrastando los hallazgos devenidos de las entrevistas con los actores sociales con las teorías de entrada y las interpretaciones realizadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las opiniones de los actores sociales, permitió visualizar la Convivencia Escolar como *escenario promotor de las interacciones humanas* entre los miembros de una institución educativa, propiciando su progresivo desarrollo a través de la práctica continua de capacidades relacionales de manera positiva y armónica; un *espacio de aprendizaje relacional* que reafirma lo expuesto por Hidalgo (1999), un *espacio de interacción que promueve, propicia y busca tanto la construcción como el desarrollo de relaciones favorables entre los miembros de la comunidad educativa*, considerando lo humano y lo social en su capacidad de relacionarse, una construcción compartida asentada en valores sociales (Díaz & Sime, 2016; Mockus, 2002; Pérez, 2017). Es el *medio para aprender a convivir* en el marco de una cultura institucional particular, que implica además normas y políticas gubernamentales (Fierro & Tapia, 2013; Fierro & Carbajal, 2019).

Los actores sociales coincidieron plenamente en el Manual de Convivencia, como un factor interno vinculado a la Convivencia Escolar, siendo el *documento maestro de la convivencia*, acorde con la Ley 115 de 1994, que determina las características y condiciones de la interacción y convivencia escolar, buscando restituir las relaciones sociales cuando surgen situaciones conflictivas. Así mismo, en la realidad estudiada se asume como *instrumento de actuación*, de uso activo para prevenir o abordar las situaciones que se presenten, siendo factor *determinante de la disciplina escolar*, y de uso pedagógico para el aprendizaje de la CE, al trabajar con valores aplicados en busca de un comportamiento por convicción y no por

obligación; una visión afín a Delors (1996) en el proceso de aprender a vivir juntos enraizado en el corazón del aprendizaje.

Las acciones gestoras constituyen otro factor interno vinculado a la CE, representadas por aquellas *prácticas que propician el desarrollo relacional* en las IE, a partir de las cuales se aborda la multidimensionalidad que implica el convivir. Vienen determinadas, por una *gestión preventiva y progresiva* que se da a través de los Comité de Convivencia Escolar, que considera la reflexión sobre las situaciones, sensibilización ante causas y consecuencias; y una *gestión resolutiva*, en el apoyo en el diálogo en caso de conflictos y la comprensión hacia el otro en acuerdos para el mejoramiento de situaciones que afectan negativamente. Estas acciones fortalecen los aprendizajes académicos y el desarrollo de capacidades democráticas en los estudiantes, propiciando reconocimiento y entendimiento mutuo en la diferencia, al sentirse parte de una comunidad (Lavín & Cardemil, 2017). Se busca contribuir al perfil del egresado en lo actitudinal; así como a la determinación y aplicación de normas de convivencia para alcanzar resultados positivos en esta área de gran interés para todos los miembros de la comunidad educativa.

La participación de los padres en las acciones gestoras de la convivencia escolar, arrojó contradicciones entre docentes y estudiantes, permitiendo inferir que la *participación de los padres de familia se está quedando meramente en el plano informativo-comunicativo* y el llamado cuando se les solicita por alguna situación con su representado (Cabrales, Contreras, González, & Rodríguez, 2017); sin embargo, en los planos preventivo y práctico en su participación activa en el escenario escolar se está quedando corta, y es allí donde se necesita su real involucramiento.

El ambiente escolar, constituye otro de los aspectos relacionados al interno de la CE, considerando sus particularidades de acuerdo a su propia visión, misión y principios. Cuatro serían las características del ambiente escolar; las dos primeras orientadas a la *atención oportuna de las situaciones estudiantiles* y a la *promoción de un ambiente libre de violencia escolar*, considerando la comunicación efectiva para enfrentar y ayudar en las situaciones conflictivas, incentivando valores como tolerancia, apoyo, escucha y observación (García, 2007). Otras características, son la *armonía en las relaciones de la comunidad educativa* para alcanzar un aprendizaje con provecho y la *capacidad de unirse en torno al logro*; esto refleja el necesario desarrollo de competencias sociales para interactuar con otros de manera cordial,

entendiendo que el progreso y bienestar de uno repercute en todos, tanto en el interior como en el exterior.

En el caso de los factores externos o macrosociales, entendidos como aquellos que influyen en la configuración de la CE desde el contexto de actuación social donde se insertan las instituciones educativas; el análisis reveló la presencia de un *entorno social adverso*, determinado por la condición socioeconómica que, en muchos casos dificulta la comunicación con los padres de familia, pues al abarcar estudiantes que habitan en estratos sociales bajos, se dan debilidades para la comunicación, incrementadas por un escenario económico familiar precario, orientado a la subsistencia, validando con ello lo expuesto por González y Molinares (2010).

Las situaciones externas que afectan a lo externo también están representadas por la *presencia de grupos antisociales* ligados al microtráfico y el consumo de drogas, que se ubican en el entorno cercano a las instituciones educativas, para ganarse a los estudiantes más débiles. Esto llega a afectar la Convivencia Escolar pues en ocasiones amenazan a los estudiantes, o aquellos que están inmersos en esas situaciones, y que son estudiantes regulares, llevan los conflictos entre grupos al espacio escolar. Aquí los vecinos han sido claves en el *apoyo del contexto a la escuela*, al tornarse en defensores externos de los estudiantes, aunado a su vinculación con docentes y padres de familia, ayudando a evitar situaciones conflictivas. Se valida en la realidad estudiada, la necesidad de un Estado más fuerte ante las situaciones de conflicto y convivencia escolar (Rogero, 2006; Tello, 2005). Urge enfrentar las necesidades manifiestas tangiblemente de una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer lo básico de la población y una ruptura del tejido social que desencadena luchas por espacios alternos de sobrevivencia y reorganización sociopolítica.

CONCLUSIONES

El análisis de las concepciones sobre la convivencia escolar desde las experiencias de los miembros del Comité de Convivencia de las Instituciones Educativas en Valledupar, región del César- Colombia, evidenció similitudes entre las IE en cuanto a la complejidad del concepto la convivencia escolar, permitiendo determinarla como entorno de coexistencia multidimensional, caracterizado, desde el criterio de participación por componentes *personales,* en tanto la individualidad que cada miembro aporta con su propia historia, vivencias y modo de asumir la vida con otros; *interpersonales*, determinado por las interacciones cotidianas de los actores de una comunidad educativa, que se dan naturalmente

en torno al hecho educativo y sus propósitos particulares de formación; *comunitarios*, al tener una visión compartida en torno a la propia institución, su misión y visión, sus valores y propósitos, son determinantes para la convivencia.

Esa multidimensionalidad de la Convivencia Escolar se manifestó, así mismo, a partir del criterio funcional, como un *estado*, en tanto modo de estar o situación de la comunidad educativa, fluyendo como un río que riega el entorno educativo; como un *medio,* al ser el real vehículo para el desarrollo del aprendizaje integral, a través de lo relacional entre actores educativos, pues la convivencia por ser eje transversal del trabajo educativo, ocupa lo actitudinal desde lo cognitivo y lo procedimental, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; como un *fin,* en tanto propósito, es vista como logro, una meta a alcanzar a partir de relaciones favorables y recíprocas, que requiere la participación y el esfuerzo compartido, no como obligación sino por convicción.

Revelada la complejidad de la convivencia escolar, como concepto y como modo natural de vida en la comunidad educativa, se evidenciaron los factores internos o microsociales que aportan al desarrollo de la CE; el Manual de Convivencia Escolar, constituye el documento normativo de la comunidad educativa, orientador de las relaciones sociales escolares, instrumento para la actuación y el aprendizaje relacional, determinante de las relaciones escolares. Aunado al documento, están las acciones para una gestión preventiva y progresiva a través del Comité de Convivencia Escolar; donde a partir de actividades de reflexión sobre las situaciones, se sensibiliza ante causas y consecuencias, se motiva a la comprensión y apoyo al diálogo para llegar a acuerdos que permitan mejorar situaciones que pueden afectar negativamente a la CE.

La participación activa de los actores sociales fue un aspecto revelador en la gestión de la Convivencia Escolar; el trabajo de las comunidades educativas que asumen su responsabilidad en la construcción de una sana convivencia en atención a la formación de un perfil integral del estudiante, privilegiando el gran aporte de las familias y de los propios estudiantes en la Gestión de la Convivencia Escolar. Aportes desde cátedras orientadas al desarrollo de lo humano y lo social, así como organismos externos multidisciplinarios que trabajan comprometidamente para el ejercicio de la ciudadanía en el escenario social son de valor inestimable.

El ambiente escolar con sus características particulares, constituye otro de los factores internos que determinan la Convivencia Escolar, ante la necesidad de un entorno protector

escolar, que dé atención oportuna a las situaciones estudiantiles, considerando la comunicación efectiva entre los actores sociales, incentivando valores; así mismo, la promoción de un ambiente escolar libre de violencia, donde las normas apoyen el trabajo mancomunado conduce a un ambiente sano, nutritivo para el aprendizaje, donde la violencia no tiene lugar. La madurez de pensamiento de los estudiantes en su interés por mejorar y/o transformar las situaciones en tono a la convivencia escolar y aportar ideas para ello, demostró una gran comprensión del significado de una Convivencia Escolar amable y amigable, al asumir sus deberes y derechos de participación, para colaborar con su propio desarrollo como personas y como colectivo social en formación.

Aunados a esos factores internos, están aquellos factores macrosociales que, desde el exterior de la escuela, se relacionan con la convivencia escolar, siendo el principal la familia, vista como el factor de transición y vinculación del estudiante con la escuela. En el contexto de lo investigado quedó evidenciada su poca integración en la construcción de la CE, siendo esto preocupante al ser el núcleo familiar el entorno donde se debe gestar la formación actitudinal y social para la convivencia en cualquier contexto social; este debe ser un aspecto a abordar por cada IE.

La coexistencia en un entorno socioeconómico adverso, afecta la convivencia escolar, pues ofrece escasas o nulas oportunidades para desarrollar relaciones afectivas positivas en los padres de familia quienes, ante la necesidad de subsistir, manifiestan desatención de los hijos, quizá por falta de tiempo, ignorancia o disfuncionalidad familiar. Una situación problémica que trasciende el alcance de la escuela; subyace en las condiciones socioeconómicas del entorno, un ámbito macrosocial que puede encontrar mejoramiento en las políticas de Estado para apoyar las necesarias mejorías en los entornos sociales y escolares para una formación integral.

La presencia de grupos antisociales, que pueden llegar a involucrar a los estudiantes de las IE y con ello introducir temida violencia escolar, es otro factor que afecta negativamente la convivencia escolar. Es indispensable la participación en la escuela de entes y organismos del Estado, autoridades locales y ONG que luchan velan por el bienestar de las comunidades para instrumentar acciones conjuntas hacia el mejoramiento de factores adversos a la Convivencia Escolar y aportar sensiblemente a su construcción en la comunidad conde se emplaza la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (Bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas, 22*(2), 211-230. http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewFile/890/855

Cabrales, L., Contreras, N., González, L., & Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz.* Trabajo de Maestria, Universidad del Norte. https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7693#page=1

Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. In N. T. Furlán, *Violencia escolar:Aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 58-21).

Casassús, J. (2005). *La escuela y la (des) igualdad.* México DF: Castillo.

Castaño, C. (2014). *Caracterización de las prácticas de convivencia escolar en la educación básica primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Véla*z. Repositorio UPB . https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/1971

Castro. (2001). La organización educativa: una aproximación desde la complejidad. *Estudios Pedagógicos*, 97-110.

Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhe, 20*(2), 79-86. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000200007

Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Posgrado y Sociedad, 16*(2), 1-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6807836

CNMH. (2016). *La maldita tierra. Guerrilla, paramilitares, mineras y conflicto armado en el departamento de Cesar.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/la-memoria-historica-en-2016/

Colombia, C. d. (2013). Ley 1620.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Díaz, S., & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(49), 125-145. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194247574008

Fernández, L. (1994). Componentes constitutivos de las instituciones educativas. In *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidós.

Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 9-27. https://www.redalyc.org/journal/1710/171059669002/html/

Fierro, C., & Tapia, G. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. In A. Furlán, & T. Spitzer, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. pp. 71-113). México: ANUIES y CMIE.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía.* España: Siglo XXI.

García, F. (2007). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Málaga: Archidona.

González, R., & Molinares, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión de cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo, 18*(2), 346-369. https://marcalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931006

Hirmas, C., & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos.* Santiago, Chile: OREALC/UNESCO-IIDH. https://vsip.info/unesco-matriz-de-indicadores-sobre-convivencia-escolar-pdf-free.html

Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología. (J. A. Escudero, Trad.).* Barcelona: Herder.

Lavín, S., & Cardemil, C. (2017). Marco general. En A. Chaparro, C. Fierro, & N. Mora, *Elaboración de una propuesta de indicadores de Convivencia escolar* (págs. 4-99). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Lombana, J. (2016). *Construcción de un Modelo de Gestión de Convivencia Escolar a partir de la danza como centro de interés.* Tesis de Maestria, Universidad Libre https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8249

Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Trillas.

Mestre, J., & Guil, R. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Mestre, J. y Guil, R. (2004). Violencia escolar: su*

relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. Revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social. Vol. 2(1), 1..
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088456

Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas, XXXII*(1), 19-37. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf.

Pécaut, D. (.-2.-1. (2010). Simbólica nacional, liberalismo y violencias. In M. Calderón, & I. Restrepo, *Colombia 1910-2010* (pp. 41-116). Bogotá: Taurus.

Peña, A., & Carbonell, J. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos.* Madrid: Editorial CCS. Alianza Editorial.

Pérez, G. (2017). Manifestaciones y Factores de la Violencia en el Escenario Escolar. *Telos, 19* (2), 237-259. doi:https://doi.org/10.36390/telos192.04

Rodríguez, E., Moya, M., & Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias, 6*(2), 23-50. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7467931.pdf

Rogero, J. (2006). El aprendizaje de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*(359), 36-40. http://hdl.handle.net/11162/35021

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* https://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa._T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada

Tapia, C., Becerra, S., & Moncada, J. (2018). Gestión convivencia escolar: del aseguramiento a la necesidad de fortalecer la formación socioemocional. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 34*(87), 325-351.

Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(27), 1165-1181. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-666620050004

UNESCO. (2008). *La edcuación inclusiva: el camino hacia el futuro.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Capítulo 2

Los sordos hacen cine: Una propuesta desde la Universidad Santiago de Cali para la enseñanza del audiovisual a la comunidad sorda. 2023

Sandro Javier Buitrago Parias
sandro.buitrago00@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali

Marisol Jordán Tróchez
marisol.jordan00@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali

Jorge Tobón Villareal
jorgetobonvillareal@gmail.com
Universidad Santiago de Cali

Pares evaluadores: Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.[1]

RESUMEN

Un grupo de docentes investigadores de la Universidad Santiago de Cali, Colombia, viene trabajando hace 10 años en proyectos con comunidad sorda. A partir de dicha experiencia se plantean construir una propuesta de enseñanza del audiovisual para personas sordas, trabajando desde una perspectiva hermenéutica, con el objetivo de comprender e interpretar la misma comunidad sorda; sus maneras propias de hacer audiovisual, y cómo han aprendido a hacerlo.

La relación de las personas sordas con el cine data desde el mismo nacimiento del séptimo arte, con el llamado "cine mudo", y se vuelve un fenómeno global a partir de 2010 con las llamadas nuevas tecnologías que han permitido un fácil acceso a la producción audiovisual a colectivos sordos alrededor del mundo, con la posibilidad de organizar festivales para la producción del llamado Cine Sordo.

Para el proyecto se trabajó con una metodología cualitativa, usando básicamente como instrumentos el Grupo Focal y la entrevista en profundidad. Se logró establecer que hay una necesidad en la ciudad y la región de un espacio educativo formal para la producción de cine sordo. Igualmente, que la propuesta debe ser trabajada de manera inter y multidisciplinaria con participación de la comunidad en el diseño y construcción de esta. Se debe tener también

[1] Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. www.ciencialatina.org

en cuenta que el aprendizaje sordo está atravesado por el sentido de la visión, la proxemia, la kinesis y necesita del trabajo de intérpretes en lengua de señas en su relación con las personas oyentes. Se logra finalmente tener un gran abanico de entidades que trabajan con sordos vinculadas al proyecto.

Palabras claves: *Cine; Cine Sordo; discapacidad auditiva; sordos; educomunicación; inclusión; equidad; responsabilidad social.*

The deaf make films: a proposal from the Santiago de Cali University for teaching audiovisuals to the deaf community. 2023

ABSTRACT

A group of research professors from the University of Santiago de Cali, Colombia, have been working on projects with the deaf community for 10 years. From this experience we intend to build an audiovisual didactic proposal for deaf people, working from a hermeneutical perspective, with the aim of understanding and interpreting the deaf community itself; their ways of making audiovisuals and how they learned to do it.

The relationship of deaf people with cinema dates back to the birth of the seventh art, with the so-called "silent cinema", and has become a global phenomenon since 2010 with the so-called new technologies that have allowed easy access to audiovisual media. . . production for deaf groups around the world, with the possibility of organizing festivals for the production of so-called Cinema for the Deaf.

For the project, we worked with a qualitative methodology, essentially using the Focus Group and in-depth interviews as tools. It has been established that there is a need for a formal educational space for deaf film production in the city and region. Likewise, the proposal must be developed in an inter and multidisciplinary manner with the participation of the community in its design and construction. It must also be taken into account that the learning of deaf people involves the sense of sight, proxemics and kinesis and requires the work of sign language interpreters in the relationship with hearing people. Finally, it is possible to have a wide range of entities that work with deaf people linked to the project.

Keywords: *Cinema; Deaf Cinema; hearing disability; deaf; educommunication; inclusion; equity; social responsability.*

INTRODUCCIÓN

El presente texto da cuenta de los resultados preliminares del proyecto de investigación “Propuesta para definir y desarrollar una estrategia educomunicativa con un grupo de personas sordas en Cali-Colombia, para la producción de sus propios materiales audiovisuales”, desarrollado por los docentes Sandro Javier Buitrago Parias y Marisol Jordán Tróchez de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Santiago de Cali.

Este proyecto brinda continuidad al trabajo que se viene realizando desde hace casi una década con la comunidad sorda en el campo del audiovisual incluyente.

En los años 2014 y 2018 se realizó el proyecto de extensión, Cine Incluyente; en 2019 el de investigación *Análisis de la situación comunicativa de un grupo de ciegos y sordos con el cine y la televisión*, y en 2022 el presente proyecto (ya mencionado previamente), donde surge el interrogante sobre cómo se podría construir una propuesta de enseñanza del audiovisual para la comunidad sorda. Se trabaja desde una perspectiva interdisciplinar, para poder definir un proceso de enseñanza que le permita a un grupo de personas sordas poder representarse a sí mismas desde su propia perspectiva, que les brinde las herramientas comunicativas para producir materiales audiovisuales, y que les brinde unas herramientas didácticas diseñadas desde sus propias y diversas capacidades. Se piensa de manera interdisciplinar para que las personas sordas se aproximen a un conocimiento específico participando socialmente como ciudadanos en derecho trabajando en procesos de equidad, inclusión y justicia social. (Muñoz Borja, 2020)

Teniendo como horizonte los Principios Institucionales consagrados en el PEIUSC (2020), como son Equidad, Inclusión y Responsabilidad Social, se trabajó en el desarrollo de la propuesta y sus objetivos, teniendo claridad en que debe estar enmarcada pedagógicamente para superar el empirismo que ha caracterizado el aprendizaje audiovisual en personas sordas, y convertirlo en una propuesta académica que se potencie como un espacio de encuentro dinamizador de proyectos con la comunidad y un referente en producción de lo que se ha denominado Cine Sordo (Cine hecho por sordos, para sordos), tanto local, como regional y nacionalmente.

Presentación del problema

La Comunicación audiovisual es en la actualidad la forma más común para mover mensajes en los medios tanto masivos como no masivos. En los últimos 10 años las plataformas digitales y redes sociales han convertido al video digital en el principal vehículo para difundir información, establecer contacto, transmitir emociones, comercializar productos, y comunicarse Gillespie (2021). Las videollamadas, los reels, los videoposts, hacen parte de la cotidianidad de la población que puede pasar horas consumiendo contenido digital.

La comunicación a través de las imágenes ha logrado inclusive convertir la radio, un medio históricamente basado en la comunicación oral, en lo que se denomina ahora Radio con Imagen, que es en últimas la cámara mostrando a los personajes detrás del micrófono en la cabina, a través de videos y transmisiones en streaming.

En esta coyuntura, la convergencia de plataformas y tecnologías, ha llevado a la integración de diferentes medios (radio + tv + página web + streaming + redes sociales) y a la participación activa de los usuarios en la creación y distribución de contenido (Jenkins, 2018).

En el centro de este contexto está el video, que como herramienta de la comunicación audiovisual abre un espectro de posibilidades a personas y colectividades donde la palabra escrita u oral no ha sido una forma habitual de comunicación. Comunidades como la de sordos en la ciudad de Cali, encuentran en este auge del audiovisual como forma de comunicación, una oportunidad para expresar el valor de pertenecer a una comunidad lingüística minoritaria que dignifica el uso de las lenguas de señas, además, de comunicarse, informarse, divertirse y compartir tanto con personas sordas, como con oyentes.

Es a partir de este contexto que saber crear, producir y difundir videos se ha vuelto no sólo relevante para las personas sordas, sino fundamental para sus formas de socialización y aprendizaje en la actualidad, ya que su comunicación se fundamenta en movimientos y expresiones a través de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo, lo que Mead (1934) llamaría imágenes y gestos significativos. En los materiales audiovisuales se pueden utilizar subtítulos, lengua de señas, gestos faciales y acciones proxémicas o kinésicas que generan significado, lo que permite que las personas sordas comprendan y participen en la comunicación de manera más efectiva que a través del lenguaje escrito u oral.

De esta manera, para las personas sordas el teléfono celular inteligente se ha vuelto un aliado a la hora de comunicarse, trabajar o estudiar, inclusive reemplazando totalmente los

tableros o cuadernos sobre los que alguna vez escribían para hacerse entender de otros, y a la vez permitiéndoles expresarse a través de memes y videos (Napoli, 2020).

Los videos toman así una especial relevancia para las personas sordas, ya que se basan en imágenes y gestos que pueden ser accesibles para ellas. Igualmente los videos pueden utilizar subtítulos o lengua de señas, lo que permite que las personas sordas comprendan y participen en la comunicación de manera más efectiva.

Esta relación de las personas sordas con el audiovisual no es algo nuevo. Nace con el mismo cine, durante sus inicios, en la época del llamado “cine mudo”, cuando no existía sonido en las películas. Las películas mudas (Gil Zulueta, 2019).

Actores, directores, productores sordos, fueron parte de esa primera etapa del cine que termina con la llegada del cine sonoro en el año 1927 con la proyección de la película “El cantante de jazz”, dirigida por Alan Crosland, y que marcó un gran cambio para la comunidad.

A diferencia de los primeros años del cine, donde las películas mudas permitían que personas con discapacidades auditivas pudieran disfrutar de las películas, la llegada del sonido transformó el cine en una forma de diversión excluyente para las personas sordas. Esta es una situación que ha cambiado en los últimos 20 años de una manera muy importante para las personas sordas, encontrando ajustes razonables en plataformas digitales que facilitan el acceso a la información. Sin embargo, sigue existiendo una ausencia de espacios formales de educación superior e inclusive intermedia, para la enseñanza del audiovisual para las personas sordas.

En las experiencias previas se encontró que el aprendizaje de las prácticas audiovisuales se daba de manera empírica, pero no en espacios académicos formales dedicados a ello. (Buitrago, Jordán, & Vargas, 2022).

En las indagaciones del presente proyecto, lo que se encuentran son experiencias en espacios de educación media o Institutos.

Uno es el Instituto de Terapia Especial Para los Sentidos (ITES), del Club de Leones de Cali, donde existe un programa de educación inclusiva en artes, y entre ellas la realización de audiovisuales. Sin embargo, no está dirigido únicamente a personas sordas, sino a diferentes tipos de discapacidad. También están las experiencias en la Institución Educativa Santa Librada, y la Asola Asociación de Sordos del Valle (Asorval) y la Asociación de Sordos de Cali (Asorcali). En estos casos son experiencias muy puntuales, enfocadas en los procesos técnicos, más que en los saberes audiovisuales en lo narrativo, lenguaje audiovisual y dramaturgia.

Es por ello que se hace necesario que una Institución de Educación Superior, como la Universidad Santiago de Cali, con una amplia experiencia en proyectos de inclusión con personas sordas, lidere una propuesta para la enseñanza del audiovisual a dicha comunidad. Un proyecto que logre establecer un espacio propicio para la creación, difusión y conocimiento del audiovisual sordo en Colombia.

Perspectiva epistemológica

Epistemológicamente el proyecto se ubica en una perspectiva hermenéutica que permite interpretar la forma en que las personas sordas se relacionan a través de la comunicación con imágenes en movimiento, y comprender cómo eso facilita sus procesos de aprendizaje e integración a la sociedad, como lo plantea Gadamer (2001), con el enfoque en la comprensión. ¿Cómo hacen audiovisual los sordos? ¿Cómo aprendieron a hacerlo?

En el marco de esta perspectiva se trabajó también con varios conceptos fundamentales, como el de la Situación Comunicativa definido por Hymes (1971), que se refiere al conjunto de elementos involucrados en un acto comunicativo. Estos elementos incluyen el contexto social, cultural y físico en el que se lleva a cabo la comunicación, así como las normas sociales y culturales que rigen la interacción (Baño & Vera–de la Torre, 2020).

En toda situación comunicativa está presente también el ruido, que se refiere a elementos de interferencia en la comunicación que pueden dificultarla o impedirla del todo. Para la situación propia del proyecto, el mayor ruido que se superó fue el de la interpretación a través del LSC, el trabajo del intérprete fue fundamental.

Se trabajó también en el marco de la teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1987) que se enmarca en la llamada Teoría Crítica (Horkheimer & Adorno, 1998 [1944 y 1947]). Este concepto se centra en la comunicación como un medio para la acción social y plantea que la comunicación es un proceso en el que los sujetos interactúan para conseguir un entendimiento común.

Habermas sostiene que la comunicación es una actividad orientada hacia el entendimiento mutuo y que se basa en la cooperación entre los participantes (Garrido Vergara, 2011).

Para el desarrollo del proyecto fue clave establecer desde estos planteamientos conceptuales, cómo se puede definir una estrategia de enseñanza con equidad, inclusión y responsabilidad social.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, buscando hallazgos característicos sobre la cotidianidad de la gente sorda, sus experiencias de vida, emociones y sentimientos en relación con la producción audiovisual. (Strauss & Corbin, 2002)

Desde lo cualitativo se trabajó con un Método exploratorio-interpretativo, con el ánimo de comprender la realidad de estos sujetos sociales a partir de su propia experiencia de vida. Según Teijlingen y Hundley (2001), un estudio exploratorio es una versión reducida de una investigación más grande, que permite detectar problemas metodológicos, técnicos, éticos y logísticos, además de demostrar la coherencia y posibilidad de las herramientas y técnicas a utilizar antes de iniciar la recolección de información para la investigación.

Es por ello que para el desarrollo del trabajo de campo se planteó el Grupo Focal como uno de los instrumentos principales, pues permitió descubrir nuevos aspectos e información, ya que los participantes aportan sus propias perspectivas, mucho más diversas y numerosas en el tema seleccionado, de lo que el investigador podría imaginar solo (Manju, 2021). De esta manera se pudieron capturar y considerar los sentimientos, expresiones, opiniones, creencias y respuestas de las personas sordas mientras se recopilaban los datos.

El Focus Group se trabajó a partir de unos talleres desarrollados en 10 sesiones con población sorda no asociada, e integrantes de la Asociación de Sordos de Cali (Asorcali), contando todo el tiempo con acompañamiento de intérprete en Lengua de Señas Colombiana

Se realizó una convocatoria en medios digitales con el objetivo de socializar la actividad de formación que se desarrolló en las instalaciones locativas de la Universidad Santiago de Cali. Participaron personas sordas de diferentes edades, contextos culturales, estratos socioeconómicos, la mayoría de Cali y otros de municipios cercanos a la capital del Valle, pero todos con el mismo interés de aprender a hacer cine.

Se vincularon 30 personas interesadas en aprender sobre la producción audiovisual que estuvieron desde el principio hasta el final de los talleres.

Los grupos focales ayudaron a descubrir nuevos aspectos e información en la investigación, ya que los participantes aportaron sus propias perspectivas, mucho más diversas en el tema seleccionado. (Manju, 2021).

Imagen 1. Convocatoria Talleres Cine Sordo

Fuente: Elaboración propia. 2023.

Por medio de las intervenciones del Grupo Focal se recolectaron datos preliminares. Se indagó sobre las maneras de hacer audiovisuales desde la propia experiencia sorda, cómo aprendieron a hacerlos y cómo podría generarse una estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje del audiovisual, y así permitirle a este grupo poblacional generar mejores formas de autorepresentación y expresión auténtica.

Tabla 1. Diseño de los contenidos programáticos del Taller "Cómo hacer cine para sordos"

Fecha/Lugar	Actividad
01/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Acercamiento a la comunidad, reconocimiento de todos los integrantes del grupo (con su seña personal) y diagnóstico de conocimientos previos en producción audiovisual: Lenguaje Audiovisual • Narrativa • Producción • Rodaje • Postproducción
08/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller con películas para sordos con subtitulación e interpretación de LSC, proporcionada por Mincultura del programa Colombia de Película Cine Accesible. En esta sección se proyectaron varios cortometrajes y se dio una clase sobre varios conceptos del cine: • Historia del cine y géneros cinematográficos • Estéticas • Personajes • Historias • Estructuras narrativas • Géneros
15/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller sobre formas de aprendizaje en sordos. En esta sección se indagó sobre metodologías de enseñanza con la población sorda. • Formas como han aprendido • Fallas en los procesos de aprendizaje • Aciertos en los procesos de aprendizaje • Cómo piensan que podría se la enseñanza del audiovisual
22/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller de lenguaje audiovisual con la proyección de ejemplos • Montaje • Lenguaje audiovisual • Tipos de planos • Altura • Horizonte • Movimientos • Desplazamientos • Leyes básicas de composición • Transiciones • Tipos de montaje
29/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller de narrativa audiovisual • Creación de historias • Creación de personajes • Estructura dramática • Escaleta • Storyboard
06/07/2023 3 a 6 pm	Taller de producción de audiovisuales • Qué es la dirección de producción

Salón de clase	• Desglose de producción • Plan de rodaje • Firma de derechos de imagen • Presupuesto
13/07/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller de guion de ficción • Storyboard Se revisó con cada uno de los grupos el guion de las historias planeadas para producir y se realizaron correcciones. Cada grupo expuso su historia y presentó cada una de las escenas y como se abordaría audiovisualmente (planos, movimientos y desplazamientos). Se proyectaron ejemplos de otras películas y de tratamientos audiovisuales similares.
27/07/2023 3 a 6 pm Sala de sistemas	Taller de Preproducción Cada grupo, a partir de su guion, realizó los formatos de desglose de producción, plan de rodaje y presupuesto con la asesoría de los docentes talleristas.
Agosto de 2023 1 día de grabación para cada grupo.	Rodaje (grabación del cortometraje) El colectivo de asistentes al Taller "Cómo hacer cine para sordos", se fracciona en 4 grupos y cada grupo de manera independiente tiene un día de grabación con equipos del Centro de Producción Audiovisual – CEPA de la USC y el apoyo técnico de un productor audiovisual que también es sordo y que se puede comunicar con cada grupo por LSC.
Agosto de 2023 8 a 10 horas de edición para cada grupo.	Montaje (edición del cortometraje) El grupo de asistentes al Taller "Cómo hacer cine para sordos", se fracciona y cada grupo de manera independiente tiene un día de edición en salas del Centro de Producción Audiovisual – CEPA de la USC y el apoyo técnico de un productor audiovisual que también es sordo y que se puede comunicar con cada grupo por LSC.

Fuente: Elaboración propia. 2023.

En los talleres se desarrollaron los Grupos Focales. Allí se proyectaron películas con Lengua de Señas Colombiana y Closed Caption para población sorda. En este primer momento la idea era romper el hielo para entrar en confianza con la población y establecer una relación que permitiera respuestas sinceras y abiertas. Esto se logró de una manera adecuada.

Tabla 2. Temáticas abordadas en los Grupos Focales.

TEMÁTICAS ABORDADAS EN LOS FOCUS GROUP DIAGNÓSTICO	Temáticas de cine y géneros cinematográficos: a) estéticas (colores, paisajes, personas, vestuarios, escenografía, efectos especiales, vehículos, explosiones, etc.) b) personajes c) historias d) estructuras narrativas e) géneros
	Temáticas de lenguaje audiovisual: a) planimetría b) movimientos y desplazamientos de cámara c) montaje
	Temáticas de narrativa: a) historias, b) 3 actos, c) personajes, d) cine mudo.
	Temáticas de producción: a) logística b) desgloses c) actores y locaciones d) vestuario, e) utilería f) maquillaje g) Plan de rodaje h) Presupuesto y financiación
	Temáticas de formas de aprendizaje en sordos: a) ¿cómo han aprendido? b) ¿qué no les gusta de esas formas en que aprendieron, qué fallas vieron en esos procesos? c) ¿qué aciertos vieron en esos procesos? d) ¿cómo prefieren aprender? e) ¿cómo quisieran aprender a crear una historia, a hacer una película?

Fuente: Elaboración propia. 2023.

Paralelo al desarrollo del Taller, se trabajó con la entrevista a profundidad como instrumento para indagar con personas sordas que han realizado audiovisual y que fuimos encontrando a lo largo de los talleres, por contacto de las mismas personas de Asorcali. Este instrumento ha sido fundamental para contrastar y complementar los hallazgos realizados en el Grupo Focal, pues ha permitido corroborar ciertos hallazgos con evidencias, y de esta manera construir una mirada más precisa del fenómeno estudiado, como aseguran Amezcua y Gálvez (2002].

Este momento fue muy importante en el desarrollo de la investigación, pues se descubrió que hay muchas personas sordas produciendo audiovisual, y se pudieron contrastar miradas de las personas sordas del Grupo Focal, con la información obtenida en las entrevistas. Se encontró que en Cali y Colombia está Asormedios, grupo que específicamente trabaja en la producción de medios para sordos, incluyendo el audiovisual. Allí se contactó a Joaquín Hernández, presidente de la Asociación, quien reunió a varios miembros y se sostuvo una entrevista grupal que arrojó luces sobre la importancia de trabajar bajo una perspectiva colaborativa en la co-construcción de la propuesta con la comunidad sorda.

También se realizó una entrevista, de modo virtual, con uno de los líderes del movimiento de Cine Sordo en Latinoamérica como es Federico Sykes de Argentina, creador del Festival FicSor en Buenos Aires, que ha logrado aglutinar hasta 10 mil asistentes en sus primeras versiones. Sykes brindó una perspectiva tanto académica como experiencial sobre el trabajo audiovisual con personas sordas.

RESULTADOS

A partir de la aplicación de los instrumentos, tanto del Grupo Focal como de las entrevistas, se logró recopilar información de vital importancia, no sólo para el conocimiento del objeto de estudio y su contexto, sino para la misma metodología y formas de abordar la investigación.

Se señalan aquí los resultados más importantes al respecto.

1. Grupos Focales:

a. En el desarrollo de los Grupos Focales se logró vislumbrar en primera instancia que para poder desarrollar procesos de enseñanza de la producción audiovisual con personas sordas, es vital que la comunidad sorda sea parte del proceso, no sólo desde la participación de un intérprete en Lengua de Señas Colombiana, sino desde la perspectiva de la construcción de las estrategias. La imposición de las miradas de las personas oyentes sobre las formas de hacer audiovisual, no logran que realmente se lleguen a conocer honesta y claramente las formas en que los sordos logran hacer Cine Sordo, aprenderlo y representar la esencia de la identidad y cultura sorda en sus productos audiovisuales; más bien se vuelve un ruído en su propia comunicación.

b. Por otro lado, en lo técnico, es fundamental contar con intérprete de lengua de señas, para facilitar la comunicación de oyentes y sordos, sino, el proceso no se puede desarrollar.

c. Otro resultado importante en los Grupos Focales, fue comprender la importancia de que los docentes oyentes sean conscientes de que la interpretación en lengua de señas, requiere una planeación del servicio, un tiempo de ejecución, y un tiempo pausado para que el intérprete pueda hacer la traducción. Se debe evitar exponer de manera atropellada o acelerada.

d. También se encontró que la construcción audiovisual para sordos tiene ciertas diferencias frente a la forma en que se hace por parte de los oyentes.

d1. En primer lugar, las personas sordas no parten de un guion escrito como tal, pues el español escrito es su segunda lengua, pero su lengua materna (en la mayoría de casos) es la lengua de señas, por lo cual parten más bien de un Story Board, o una serie de dibujos o imágenes que guían la historia.

d2. Algunos consideran que aunque son sordos, el sonido es parte importante de la construcción audiovisual que hagan, porque muchos de sus materiales también van a ser consumidos por oyentes. En ese sentido muchos buscan formas de trabajar con sonidos, música, que acompañe sus obras. En algunos casos se guían por las vibraciones o cuentan con apoyo de personas oyentes para esa parte, pero no es una parte que se desestime, pues aunque paradójicamente no escuchan, si tienen claro que los sonidos y música hacen parte de una construcción audiovisual.

En ese sentido hay una discusión sobre él uso del término audiovisual y el que algunos denominan sordovisual, pero la mayoría coincide en que si ya existe el termino audiovisual, no deberían buscar el termino sordovisual, pues no es un término realmente incluyente.

d3. Para algunos, el recuadro de lengua señas se convierte en un ruido complicado, y debe hacerse muy bien ubicado, pues de lo contrario interrumpe la historia. Igualmente para ellos es mejor que se ubiquen intérpretes de lenguas de señas en ambas orillas de la imagen, para diferenciar los personajes. Esto hace más fácil el consumo de un material audiovisual.

d4. En el closed caption, o subititulación, algunos tienen muchos problemas para seguir el español y para leer. No les da tiempo, algunos leen más lento, entonces no se constituye en la mejor herramienta para todos.

d5. En este sentido se prefiere una combinación tanto del recuadro en lengua de señas y la subtitulación, pero sobre todo se prefiere que las historias no estén basadas en gran medida en los diálogos. Y para el caso de Cine Sordo como tal, más bien que directamente los personajes sean personas sordas y manejen Lengua de Señas Colombiana. Además consideran

importantes dichos espacios para los actores, productores, directores, camarógrafos, editores sordos, para que exista verdadera inclusión y que cuenten sus historias donde se difunda la cultura sorda.

e. El uso de la imagen como herramienta didáctica para la enseñanza en personas sordas, es algo básico a tener en cuenta. Es más importante trabajar con imágenes que con discursos elaborados, pues su sentido, por el que perciben, aprecian y conocen el mundo, es principalmente la visión.

Es por ello que en los talleres se trabajó mucho más con base en materiales visuales, cortometrajes, diapositivas, formatos, que a partir del discurso oral.

f. En medio de los talleres, ha surgido la iniciativa de crear una nomenclatura propia en lengua de señas para reconocer cada plano, ángulo y movimiento de la cámara, ya que aunque existen, no son muy conocidas y tampoco son completas. En este momento eso hace parte del proceso de definición que se trabaja con los grupos como Asorcali, Asormedios, FicSor Buenos Aires, y la gente de Insor Colombia. (Instituto Nacional para Sordos de Colombia).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante comprender que la comunidad sorda es un conglomerado de personas disimiles, con intereses, personalidades, metas diferentes y diversas. Al igual que cualquier colectivo humano, no son una masa homogénea que deba ser leída o vista por los oyentes como meramente un objeto de estudio. Es por ello que el presente proyecto se aborda desde una mirada hermenéutica, en la búsqueda de comprender primero a las personas y seres humanos y no tratarlos como objetos de estudio.

A partir de allí se pueden plantear algunas conclusiones en el desarrollo de esta primera fase de la investigación:

Cualquier proceso de enseñanza que se desarrolle con la comunidad sorda, debe partir de una mirada interpretativa liderada por personas sordas expertas en el tema, y tener en cuenta las necesidades, intereses y empoderamiento de dicho colectivo en el diseño y construcción de las propuestas, sino la iniciativa estará destinada al fracaso.

Le enseñanza del audiovisual para personas sordas, debe tener claro que ellos aprenden a partir de la visión como sentido principal, acompañado de la propiocepción, la kinesis y la proxemia como formas de construcción de una comunicación basada en dichos elementos y en la lengua de señas.

A partir de esta claridad, los marcos pedagógicos, las estrategias didácticas, y los contenidos, deben ser pensados desde allí, para que no se enfatice en la forma de aprendizaje del oyente, sino de las personas sordas.

Las personas sordas tienen una relación de larga data con el cine y el audiovisual en general, desde el nacimiento del cine. El llamado Cine Sordo, que cobra auge después de 2010, hace sólo parte de cómo las nuevas tecnologías han permitido el acceso más fácil a las personas sordas a esta forma de comunicación, arte y expresión. Es fundamental tener esto claro, pues hay una serie de colectivos y personas sordas que ya hacen audiovisual, algo que no se puede desconocer con una mirada paternalista sobre el tema.

Teniendo en cuenta el punto anterior, es también importante tener claro que a pesar de que existen colectivos y personas sordas produciendo audiovisual, la mayoría de ellos no han aprendido de manera formal a hacerlo. No hay instituciones educativas intermedias o de educación superior a nivel regional o nacional, dedicadas a la enseñanza de la producción audiovisual para personas sordas. Hay ciertos espacios en algunas Instituciones Educativas de básica media, bachillerato, y ONGs como la Rueda Flotante en Medellín, o SmartFilms en Bogotá, que han trabajado talleres y cursos, más de manera empírica que bajo una mirada pedagógica. El proceso más elaborado al respecto encontrado es el de la Escuela del Festival de Cine Sordo, FicSor, de Buenos Aires, con Federico Sykes. Esto constituye un espacio oportuno para que la Universidad Santiago de Cali, lidere este proceso en la ciudad y se convierta en un eje central del desarrollo del audiovisual y Cine Sordo en la región y el país.

El proceso de construcción de una propuesta de enseñanza del audiovisual para personas sordas, requiere de un enfoque inter y multidisciplinar, en el que se cuente con disciplinas como la fonoaudiología (el intérprete del señas del proyecto es fonoaudiólogo y hace además parte del desarrollo de investigación), la pedagogía, la comunicación y el cine específicamente. Pero fundamentalmente requiere de la participación de comunidad sorda interesada y con conocimiento en la producción audiovisual.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Amaya Romero , K. (2020). Modelos Narrativos Pre-Institucionales:el modelo de la sustracción y su bimodalidad en el corpus fílmico de George Méliès (1902-1913). Buenos Aires: (Doctoral dissertation, Universidad de Belgrano-Facultad de Humanidades-Licenciatura en Producción y Dirección de TV, Cine y Radio).

Amezcua, M. y A. Gálvez Toro 2002 "Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta" en Rev Esp Salud Pública. vol. 5, núm, 76, pp. 423-436.

Baño, C., & Vera–de la Torre, A. (2020). Componentes del Habla de Dell Hymes en el Aprendizaje del Idioma Inglés. Revista Publicando, 7(23), 93-101.

Bariffi, F., Barranco, M., Moreno, L., Palacios, A., Utray, F., & Vida, J. (2008). La accesibilidad universalen los medios audiovisuales de comunicación. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Bordwell, D., & Thompson, K. (1995). El arte cinematográfico. Barcelona: Paidos.

Buitrago Parias, S., Jordán Tróchez, M., & Vargas, J. (2022). Ciegos, sordos, cine y televisión: ruidos y resilencia en la situación comunicativa con medios audiovisuales de un grupo de personas con discapacidad visual y auditiva. En J. Olaya Garcerá, F. Caro Ruiz, & A. Rojas Muñoz, Proyección e Innovación Social Volumen III (págs. 147-190). Cali: Universidad Santiago de Cali.

Burch, N. (1987). El traga luz del infinito. Madrid: Catedra Signo e Imagen .

Crosland, F. A. (Dirección). (1927). The Jazz Singer [Película].

Gallor Beleño, Ó. (2021). Un Acercamiento al Cine Sonoro. KAMINU. NÚMERO 2., 55-60.

Gardner, H. (2022). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Editorial Planeta, S. A.

Garrido Vergara, L. (2011). HABERMAS Y LA TEORIA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA. Razón y Palabra, vol. 16, núm. 75, 1-19.

Gil Zulueta, J. (2019). El arte de acompañar cine mudo. Los pianistas del cine mudo: las primeras bandas sonoras musicales en directo. Métodos y recursos. ITAMAR. REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL: TERRITORIOS PARA EL ARTE, 313-334.

Gillespie, T. (2021). Custodians of the Internet: Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape Social Media. Yale University Press.

Jenkins, H. (2006). Convergence culture: where old and new media collide. New York University Press.

Habermas, J. (1987). Teoria de la Acción comunicativa. Madrid: Taurus Humanidades .

Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998 [1944 y 1947]). Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta.

Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

Manju Gundumogula, M. G. (2021). Importance of Focus Groups in Qualitative Research. International Journal of Humanities and Social Science, 299-302.

Mead, G. H. (1934). Mind, Self, and Society. University of Chicago Press.

Medina Delgado, B., Palacios Alvarado, W., & Vergel Ortega, M. (2021). La capacitación laboral como herramienta de mejoramiento empresarial. Revista Boletín Redipe, 10(6), 305-317.

Muñoz Aguirre, N. (2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. Investigación y educación en enfermería, 29(3), 492-499.

Muñoz Borja, P. (2020). Educomunicación en procesos de equidad, inclusión y participación de personas con discapacidad, el caso de Colombia. En P. Muñoz Borja, DISCAPACIDAD Y TIC: estrategias de equidad, participación e inclusión (págs. 15-59). Cali: Universidad Santiago de Cali.

Napoli, P. M. (2020). Social Media and the Public Interest: Media Regulation in the Disinformation Age. Columbia University Press.

PEI USC, (2014), Proyecto Educativo Universidad Santiago de Cali. Editorial Universidad Santiago de Cali.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín : Universidad de Antioquia .

Suárez González, J. (2013). Dialéctica de la Ilustración y la propuesta de un “horizonte normativo” de la razón. eidos nº18, 148-177.

Van Teijlingen, E. R., Rennie, A. M., Hundley, V., & Graham, W. (2001). The importance of conducting and reporting pilot studies: the example of the Scottish Births Survey. *Journal of advanced nursing*, *34*(3), 289-295.

Vidal Bonifaz, R. (2008). Los inicios del cine sonoro y la creación de nuevas empresas fílmicas en México (1928-1931). Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 17-28.

Capítulo 3

Construcción de una propuesta de enseñanza del audiovisual para la comunidad sorda, desde la universidad Santiago de Cali. 2023

Sandro Javier Buitrago Parias
sandro.buitrago00@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali

Marisol Jordán Tróchez
marisol.jordan00@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali

Jorge Tobón Villareal
jorgetobonvillareal@gmail.com
Universidad Santiago de Cali
Pares evaluadores: Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.[2]

RESUMEN

A partir de 10 años de trabajo con la comunidad sorda de Cali, investigadores de la Universidad Santiago de Cali proponen construir una propuesta de enseñanza del audiovisual para personas sordas. En dicha propuesta se ha trabajado desde una perspectiva hermenéutica, con el objetivo de comprender e interpretar la manera en que las personas sordas hacen audiovisual, y cómo han aprendido a hacerlo.

Existe una relación de las personas sordas con el cine desde el mismo nacimiento del séptimo arte, especialmente durante la época del llamado cine mudo, y con un gran auge a partir de 2010 con la llegada de nuevas tecnologías de fácil acceso que le han permitido a colectivos sordos alrededor del mundo armar festivales para la producción del llamado Cine Sordo.

En este contexto, se planteó una metodología cualitativa con el Grupo Focal y la entrevista en profundidad como instrumentos para recolección de información. Se estableció que hay una necesidad latente en la región por dicho espacio para la producción de cine sordo. Igualmente que la propuesta debe ser trabajada de manera inter y multidisciplinaria con participación de la comunidad en el diseño y construcción de la misma. Se debe tener también en cuenta que el aprendizaje sordo está atravesado por el sentido de la visión, la proxemia, la kinesis y necesita del trabajo de intérpretes en lengua de señas en su relación con las personas

[2] Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. www.ciencialatina.org

oyentes. Se logra finalmente tener un gran abanico de entidades que trabajan con sordos vinculadas al proyecto.

Palabras claves*: Cine; Cine Sordo; discapacidad auditiva; sordos; educomunicación; inclusión; equidad; responsabilidad social.*

Construction of a proposal for audiovisual teaching to the deaf community, from the Santiago de Cali University. 2023

ABSTRACT

After 10 years of work with the deaf community in Cali, researchers from the Santiago de Cali University propose to build a proposal for audiovisual teaching for deaf people. In this proposal, work has been done from a hermeneutic perspective, with the aim of understanding and interpreting the way in which deaf people make audiovisuals, and how they have learned to do so.

There is a relationship between deaf people and cinema since the very birth of the seventh art, especially during the era of the so-called silent cinema, and with a great boom from 2010 with the arrival of new easily accessible technologies that have allowed Deaf collectives around the world set up festivals for the production of the so-called Deaf Cinema.

In this context, a qualitative methodology was proposed with the Focus Group and the in-depth interview as instruments for collecting information. It was established that there is a latent need in the region for said space for the production of deaf films. Likewise, the proposal must be worked in an inter and multidisciplinary manner with the participation of the community in its design and construction. It should also be taken into account that deaf learning is crossed by the sense of vision, proxemia, kinetics, and requires the work of sign language interpreters in their relationship with hearing people. It is finally possible to have a wide range of entities that work with the deaf linked to the project.

Keywords: *Cinema; Deaf Cinema; hearing disability; deaf; educommunication; inclusion; equity; social responsability.*

INTRODUCCIÓN

El presente texto da cuenta de los resultados preliminares del proyecto de investigación “Propuesta para definir y desarrollar una estrategia educomunicativa con un grupo de personas sordas en Cali-Colombia, para la producción de sus propios materiales audiovisuales”, desarrollado por los docentes Sandro Javier Buitrago Parias y Marisol Jordán Tróchez de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Santiago de Cali.

Este proyecto brinda continuidad al trabajo que se viene realizando desde hace casi una década con la comunidad sorda en el campo del audiovisual incluyente.

En los años 2014 y 2018 se realizó el proyecto de extensión, Cine Incluyente; en 2019 el de investigación *Análisis de la situación comunicativa de un grupo de ciegos y sordos con el cine y la televisión*, y en 2022 el presente proyecto (ya mencionado previamente), donde surge el interrogante sobre cómo se podría construir una propuesta de enseñanza del audiovisual para la comunidad sorda. Se trabaja desde una perspectiva interdisciplinar, para poder definir un proceso de enseñanza que le permita a un grupo de personas sordas poder representarse a sí mismas desde su propia perspectiva, que les brinde las herramientas comunicativas para producir materiales audiovisuales, y que les brinde unas herramientas didácticas diseñadas desde sus propias y diversas capacidades. Se piensa de manera interdisciplinar para que las personas sordas se aproximen a un conocimiento específico participando socialmente como ciudadanos en derecho trabajando en procesos de equidad, inclusión y justicia social. (Muñoz Borja, 2020)

Teniendo como horizonte los Principios Institucionales consagrados en el PEIUSC (2020), como son Equidad, Inclusión y Responsabilidad Social, se trabajó en el desarrollo de la propuesta y sus objetivos, teniendo claridad en que debe estar enmarcada pedagógicamente para superar el empirismo que ha caracterizado el aprendizaje audiovisual en personas sordas, y convertirlo en una propuesta académica que se potencie como un espacio de encuentro dinamizador de proyectos con la comunidad y un referente en producción de lo que se ha denominado Cine Sordo (Cine hecho por sordos, para sordos), tanto local, como regional y nacionalmente.

Presentación del problema

La Comunicación audiovisual es en la actualidad la forma más común para mover mensajes en los medios tanto masivos como no masivos. En los últimos 10 años las plataformas digitales y redes sociales han convertido al video digital en el principal vehículo para difundir información, establecer contacto, transmitir emociones, comercializar productos, y comunicarse Gillespie (2021). Las videollamadas, los reels, los videoposts, hacen parte de la cotidianidad de la población que puede pasar horas consumiendo contenido digital.

La comunicación a través de las imágenes ha logrado inclusive convertir la radio, un medio históricamente basado en la comunicación oral, en lo que se denomina ahora Radio con Imagen, que es en últimas la cámara mostrando a los personajes detrás del micrófono en la cabina, a través de videos y transmisiones en streaming.

En esta coyuntura, la convergencia de plataformas y tecnologías, ha llevado a la integración de diferentes medios (radio + tv + página web + streaming + redes sociales) y a la participación activa de los usuarios en la creación y distribución de contenido (Jenkins, 2018).

En el centro de este contexto está el video, que como herramienta de la comunicación audiovisual abre un espectro de posibilidades a personas y colectividades donde la palabra escrita u oral no ha sido una forma habitual de comunicación. Comunidades como la de sordos en la ciudad de Cali, encuentran en este auge del audiovisual como forma de comunicación, una oportunidad para expresar el valor de pertenecer a una comunidad lingüística minoritaria que dignifica el uso de las lenguas de señas, además, de comunicarse, informarse, divertirse y compartir tanto con personas sordas, como con oyentes.

Es a partir de este contexto que saber crear, producir y difundir videos se ha vuelto no sólo relevante para las personas sordas, sino fundamental para sus formas de socialización y aprendizaje en la actualidad, ya que su comunicación se fundamenta en movimientos y expresiones a través de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo, lo que Mead (1934) llamaría imágenes y gestos significativos. En los materiales audiovisuales se pueden utilizar subtítulos, lengua de señas, gestos faciales y acciones proxémicas o kinésicas que generan significado, lo que permite que las personas sordas comprendan y participen en la comunicación de manera más efectiva que a través del lenguaje escrito u oral.

De esta manera, para las personas sordas el teléfono celular inteligente se ha vuelto un aliado a la hora de comunicarse, trabajar o estudiar, inclusive reemplazando totalmente los

tableros o cuadernos sobre los que alguna vez escribían para hacerse entender de otros, y a la vez permitiéndoles expresarse a través de memes y videos (Napoli, 2020).

Los videos toman así una especial relevancia para las personas sordas, ya que se basan en imágenes y gestos que pueden ser accesibles para ellas. Igualmente los videos pueden utilizar subtítulos o lengua de señas, lo que permite que las personas sordas comprendan y participen en la comunicación de manera más efectiva.

Esta relación de las personas sordas con el audiovisual no es algo nuevo. Nace con el mismo cine, durante sus inicios, en la época del llamado “cine mudo”, cuando no existía sonido en las películas. Las películas mudas (Gil Zulueta, 2019).

Actores, directores, productores sordos, fueron parte de esa primera etapa del cine que termina con la llegada del cine sonoro en el año 1927 con la proyección de la película “El cantante de jazz”, dirigida por Alan Crosland, y que marcó un gran cambio para la comunidad.

A diferencia de los primeros años del cine, donde las películas mudas permitían que personas con discapacidades auditivas pudieran disfrutar de las películas, la llegada del sonido transformó el cine en una forma de diversión excluyente para las personas sordas. Esta es una situación que ha cambiado en los últimos 20 años de una manera muy importante para las personas sordas, encontrando ajustes razonables en plataformas digitales que facilitan el acceso a la información. Sin embargo, sigue existiendo una ausencia de espacios formales de educación superior e inclusive intermedia, para la enseñanza del audiovisual para las personas sordas.

En las experiencias previas se encontró que el aprendizaje de las prácticas audiovisuales se daba de manera empírica, pero no en espacios académicos formales dedicados a ello. (Buitrago, Jordán, & Vargas, 2022).

En las indagaciones del presente proyecto, lo que se encuentran son experiencias en espacios de educación media o Institutos.

Uno es el Instituto de Terapia Especial Para los Sentidos (ITES), del Club de Leones de Cali, donde existe un programa de educación inclusiva en artes, y entre ellas la realización de audiovisuales. Sin embargo, no está dirigido únicamente a personas sordas, sino a diferentes tipos de discapacidad. También están las experiencias en la Institución Educativa Santa Librada, y la Asola Asociación de Sordos del Valle (Asorval) y la Asociación de Sordos de Cali (Asorcali). En estos casos son experiencias muy puntuales, enfocadas en los procesos técnicos, más que en los saberes audiovisuales en lo narrativo, lenguaje audiovisual y dramaturgia.

Es por ello que se hace necesario que una Institución de Educación Superior, como la Universidad Santiago de Cali, con una amplia experiencia en proyectos de inclusión con personas sordas, lidere una propuesta para la enseñanza del audiovisual a dicha comunidad. Un proyecto que logre establecer un espacio propicio para la creación, difusión y conocimiento del audiovisual sordo en Colombia.

Perspectiva epistemológica

Epistemológicamente el proyecto se ubica en una perspectiva hermenéutica que permite interpretar la forma en que las personas sordas se relacionan a través de la comunicación con imágenes en movimiento, y comprender cómo eso facilita sus procesos de aprendizaje e integración a la sociedad, como lo plantea Gadamer (2001), con el enfoque en la comprensión. ¿Cómo hacen audiovisual los sordos? ¿Cómo aprendieron a hacerlo?

En el marco de esta perspectiva se trabajó también con varios conceptos fundamentales, como el de la Situación Comunicativa definido por Hymes (1971), que se refiere al conjunto de elementos involucrados en un acto comunicativo. Estos elementos incluyen el contexto social, cultural y físico en el que se lleva a cabo la comunicación, así como las normas sociales y culturales que rigen la interacción (Baño & Vera–de la Torre, 2020).

En toda situación comunicativa está presente también el ruido, que se refiere a elementos de interferencia en la comunicación que pueden dificultarla o impedirla del todo. Para la situación propia del proyecto, el mayor ruido que se superó fue el de la interpretación a través del LSC, el trabajo del intérprete fue fundamental.

Se trabajó también en el marco de la teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1987) que se enmarca en la llamada Teoría Crítica (Horkheimer & Adorno, 1998 [1944 y 1947]). Este concepto se centra en la comunicación como un medio para la acción social y plantea que la comunicación es un proceso en el que los sujetos interactúan para conseguir un entendimiento común.

Habermas sostiene que la comunicación es una actividad orientada hacia el entendimiento mutuo y que se basa en la cooperación entre los participantes (Garrido Vergara, 2011).

Para el desarrollo del proyecto fue clave establecer desde estos planteamientos conceptuales, cómo se puede definir una estrategia de enseñanza con equidad, inclusión y responsabilidad social.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, buscando hallazgos característicos sobre la cotidianidad de la gente sorda, sus experiencias de vida, emociones y sentimientos en relación con la producción audiovisual. (Strauss & Corbin, 2002)

Desde lo cualitativo se trabajó con un Método exploratorio-interpretativo, con el ánimo de comprender la realidad de estos sujetos sociales a partir de su propia experiencia de vida. Según Teijlingen y Hundley (2001), un estudio exploratorio es una versión reducida de una investigación más grande, que permite detectar problemas metodológicos, técnicos, éticos y logísticos, además de demostrar la coherencia y posibilidad de las herramientas y técnicas a utilizar antes de iniciar la recolección de información para la investigación.

Es por ello que para el desarrollo del trabajo de campo se planteó el Grupo Focal como uno de los instrumentos principales, pues permitió descubrir nuevos aspectos e información, ya que los participantes aportan sus propias perspectivas, mucho más diversas y numerosas en el tema seleccionado, de lo que el investigador podría imaginar solo (Manju, 2021). De esta manera se pudieron capturar y considerar los sentimientos, expresiones, opiniones, creencias y respuestas de las personas sordas mientras se recopilaban los datos.

El Focus Group se trabajó a partir de unos talleres desarrollados en 10 sesiones con población sorda no asociada, e integrantes de la Asociación de Sordos de Cali (Asorcali), contando todo el tiempo con acompañamiento de intérprete en Lengua de Señas Colombiana.

Se realizó una convocatoria en medios digitales con el objetivo de socializar la actividad de formación que se desarrolló en las instalaciones locativas de la Universidad Santiago de Cali. Participaron personas sordas de diferentes edades, contextos culturales, estratos socioeconómicos, la mayoría de Cali y otros de municipios cercanos a la capital del Valle, pero todos con el mismo interés de aprender a hacer cine.

Se vincularon 30 personas interesadas en aprender sobre la producción audiovisual que estuvieron desde el principio hasta el final de los talleres.

Los grupos focales ayudaron a descubrir nuevos aspectos e información en la investigación, ya que los participantes aportaron sus propias perspectivas, mucho más diversas en el tema seleccionado. (Manju, 2021).

Imagen 1. Convocatoria Talleres Cine Sordo

Fuente: Elaboración propia. 2023.

Por medio de las intervenciones del Grupo Focal se recolectaron datos preliminares. Se indagó sobre las maneras de hacer audiovisuales desde la propia experiencia sorda, cómo aprendieron a hacerlos y cómo podría generarse una estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje del audiovisual, y así permitirle a este grupo poblacional generar mejores formas de autorepresentación y expresión auténtica.

Tabla 1. Diseño de los contenidos programáticos del Taller "Cómo hacer cine para sordos"

Fecha/Lugar	Actividad
01/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Acercamiento a la comunidad, reconocimiento de todos los integrantes del grupo (con su seña personal) y diagnóstico de conocimientos previos en producción audiovisual: Lenguaje Audiovisual • Narrativa • Producción • Rodaje • Postproducción
08/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller con películas para sordos con subtitulación e interpretación de LSC, proporcionada por Mincultura del programa Colombia de Película Cine Accesible. En esta sección se proyectaron varios cortometrajes y se dio una clase sobre varios conceptos del cine: • Historia del cine y géneros cinematográficos • Estéticas • Personajes • Historias • Estructuras narrativas • Géneros
15/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller sobre formas de aprendizaje en sordos. En esta sección se indagó sobre metodologías de enseñanza con la población sorda. • Formas como han aprendido • Fallas en los procesos de aprendizaje • Aciertos en los procesos de aprendizaje • Cómo piensan que podría se la enseñanza del audiovisual
22/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller de lenguaje audiovisual con la proyección de ejemplos • Montaje • Lenguaje audiovisual • Tipos de planos • Altura • Horizonte • Movimientos • Desplazamientos • Leyes básicas de composición • Transiciones • Tipos de montaje
29/06/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller de narrativa audiovisual • Creación de historias • Creación de personajes • Estructura dramática • Escaleta • Storyboard
06/07/2023 3 a 6 pm	Taller de producción de audiovisuales • Qué es la dirección de producción

Salón de clase	• Desglose de producción • Plan de rodaje • Firma de derechos de imagen • Presupuesto
13/07/2023 3 a 6 pm Salón de clase	Taller de guion de ficción • Storyboard Se revisó con cada uno de los grupos el guion de las historias planeadas para producir y se realizaron correcciones. Cada grupo expuso su historia y presentó cada una de las escenas y como se abordaría audiovisualmente (planos, movimientos y desplazamientos). Se proyectaron ejemplos de otras películas y de tratamientos audiovisuales similares.
27/07/2023 3 a 6 pm Sala de sistemas	Taller de Preproducción Cada grupo, a partir de su guion, realizó los formatos de desglose de producción, plan de rodaje y presupuesto con la asesoría de los docentes talleristas.
Agosto de 2023 1 día de grabación para cada grupo.	Rodaje (grabación del cortometraje) El colectivo de asistentes al Taller "Cómo hacer cine para sordos", se fracciona en 4 grupos y cada grupo de manera independiente tiene un día de grabación con equipos del Centro de Producción Audiovisual – CEPA de la USC y el apoyo técnico de un productor audiovisual que también es sordo y que se puede comunicar con cada grupo por LSC.
Agosto de 2023 8 a 10 horas de edición para cada grupo.	Montaje (edición del cortometraje) El grupo de asistentes al Taller "Cómo hacer cine para sordos", se fracciona y cada grupo de manera independiente tiene un día de edición en salas del Centro de Producción Audiovisual – CEPA de la USC y el apoyo técnico de un productor audiovisual que también es sordo y que se puede comunicar con cada grupo por LSC.

Fuente: Elaboración propia. 2023.

En los talleres se desarrollaron los Grupos Focales. Allí se proyectaron películas con Lengua de Señas Colombiana y Closed Caption para población sorda. En este primer momento la idea era romper el hielo para entrar en confianza con la población y establecer una relación que permitiera respuestas sinceras y abiertas. Esto se logró de una manera adecuada.

Tabla 2. Temáticas abordadas en los Grupos Focales.

TEMÁTICAS ABORDADAS EN LOS FOCUS GROUP DIAGNÓSTICO	Temáticas de cine y géneros cinematográficos: a) estéticas (colores, paisajes, personas, vestuarios, escenografía, efectos especiales, vehículos, explosiones, etc.) b) personajes c) historias d) estructuras narrativas e) géneros
	Temáticas de lenguaje audiovisual: a) planimetría b) movimientos y desplazamientos de cámara c) montaje
	Temáticas de narrativa: a) historias, b) 3 actos, c) personajes, d) cine mudo.
	Temáticas de producción: a) logística b) desgloses c) actores y locaciones d) vestuario, e) utilería f) maquillaje g) Plan de rodaje h) Presupuesto y financiación
	Temáticas de formas de aprendizaje en sordos: a) ¿cómo han aprendido? b) ¿qué no les gusta de esas formas en que aprendieron, qué fallas vieron en esos procesos? c) ¿qué aciertos vieron en esos procesos? d) ¿cómo prefieren aprender? e) ¿cómo quisieran aprender a crear una historia, a hacer una película?

Fuente: Elaboración propia. 2023.

Paralelo al desarrollo del Taller, se trabajó con la entrevista a profundidad como instrumento para indagar con personas sordas que han realizado audiovisual y que fuimos encontrando a lo largo de los talleres, por contacto de las mismas personas de Asorcali. Este instrumento ha sido fundamental para contrastar y complementar los hallazgos realizados en el Grupo Focal, pues ha permitido corroborar ciertos hallazgos con evidencias, y de esta manera construir una mirada más precisa del fenómeno estudiado, como aseguran Amezcua y Gálvez (2002].

Este momento fue muy importante en el desarrollo de la investigación, pues se descubrió que hay muchas personas sordas produciendo audiovisual, y se pudieron contrastar miradas de las personas sordas del Grupo Focal, con la información obtenida en las entrevistas.

Se encontró que en Cali y Colombia está Asormedios, grupo que específicamente trabaja en la producción de medios para sordos, incluyendo el audiovisual. Allí se contactó a Joaquín Hernández, presidente de la Asociación, quien reunió a varios miembros y se sostuvo una entrevista grupal que arrojó luces sobre la importancia de trabajar bajo una perspectiva colaborativa en la co-construcción de la propuesta con la comunidad sorda.

También se realizó una entrevista, de modo virtual, con uno de los líderes del movimiento de Cine Sordo en Latinoamérica como es Federico Sykes de Argentina, creador del Festival FicSor en Buenos Aires, que ha logrado aglutinar hasta 10 mil asistentes en sus primeras versiones. Sykes brindó una perspectiva tanto académica como experiencial sobre el trabajo audiovisual con personas sordas.

RESULTADOS

A partir de la aplicación de los instrumentos, tanto del Grupo Focal como de las entrevistas, se logró recopilar información de vital importancia, no sólo para el conocimiento del objeto de estudio y su contexto, sino para la misma metodología y formas de abordar la investigación. Se señalan aquí los resultados más importantes al respecto.

1. Grupos Focales:

a. En el desarrollo de los Grupos Focales se logró vislumbrar en primera instancia que para poder desarrollar procesos de enseñanza de la producción audiovisual con personas sordas, es vital que la comunidad sorda sea parte del proceso, no sólo desde la participación de un intérprete en Lengua de Señas Colombiana, sino desde la perspectiva de la construcción de las estrategias. La imposición de las miradas de las personas oyentes sobre las formas de hacer audiovisual, no logran que realmente se lleguen a conocer honesta y claramente las formas en que los sordos logran hacer Cine Sordo, aprenderlo y representar la esencia de la identidad y cultura sorda en sus productos audiovisuales; más bien se vuelve un ruído en su propia comunicación.

b. Por otro lado, en lo técnico, es fundamental contar con intérprete de lengua de señas, para facilitar la comunicación de oyentes y sordos, sino, el proceso no se puede desarrollar.

c. Otro resultado importante en los Grupos Focales, fue comprender la importancia de que los docentes oyentes sean conscientes de que la interpretación en lengua de señas, requiere una planeación del servicio, un tiempo de ejecución, y un tiempo pausado para que el intérprete pueda hacer la traducción. Se debe evitar exponer de manera atropellada o acelerada.

d. También se encontró que la construcción audiovisual para sordos tiene ciertas diferencias frente a la forma en que se hace por parte de los oyentes.

d1. En primer lugar, las personas sordas no parten de un guion escrito como tal, pues el español escrito es su segunda lengua, pero su lengua materna (en la mayoría de casos) es la lengua de señas, por lo cual parten más bien de un Story Board, o una serie de dibujos o imágenes que guían la historia.

d2. Algunos consideran que aunque son sordos, el sonido es parte importante de la construcción audiovisual que hagan, porque muchos de sus materiales también van a ser consumidos por oyentes. En ese sentido muchos buscan formas de trabajar con sonidos, música, que acompañe sus obras. En algunos casos se guían por las vibraciones o cuentan con apoyo de personas oyentes para esa parte, pero no es una parte que se desestime, pues aunque paradójicamente no escuchan, si tienen claro que los sonidos y música hacen parte de una construcción audiovisual.

En ese sentido hay una discusión sobre él uso del término audiovisual y el que algunos denominan sordovisual, pero la mayoría coincide en que si ya existe el termino audiovisual, no deberían buscar el termino sordovisual, pues no es un término realmente incluyente.

d3. Para algunos, el recuadro de lengua señas se convierte en un ruido complicado, y debe hacerse muy bien ubicado, pues de lo contrario interrumpe la historia. Igualmente para ellos es mejor que se ubiquen intérpretes de lenguas de señas en ambas orillas de la imagen, para diferenciar los personajes. Esto hace más fácil el consumo de un material audiovisual.

d4. En el closed caption, o subititulación, algunos tienen muchos problemas para seguir el español y para leer. No les da tiempo, algunos leen más lento, entonces no se constituye en la mejor herramienta para todos.

d5. En este sentido se prefiere una combinación tanto del recuadro en lengua de señas y la subtitulación, pero sobre todo se prefiere que las historias no estén basadas en gran medida en los diálogos. Y para el caso de Cine Sordo como tal, más bien que directamente los personajes sean personas sordas y manejen Lengua de Señas Colombiana. Además consideran

importantes dichos espacios para los actores, productores, directores, camarógrafos, editores sordos, para que exista verdadera inclusión y que cuenten sus historias donde se difunda la cultura sorda.

e. El uso de la imagen como herramienta didáctica para la enseñanza en personas sordas, es algo básico a tener en cuenta. Es más importante trabajar con imágenes que con discursos elaborados, pues su sentido, por el que perciben, aprecian y conocen el mundo, es principalmente la visión.

Es por ello que en los talleres se trabajó mucho más con base en materiales visuales, cortometrajes, diapositivas, formatos, que a partir del discurso oral.

f. En medio de los talleres, ha surgido la iniciativa de crear una nomenclatura propia en lengua de señas para reconocer cada plano, ángulo y movimiento de la cámara, ya que aunque existen, no son muy conocidas y tampoco son completas. En este momento eso hace parte del proceso de definición que se trabaja con los grupos como Asorcali, Asormedios, FicSor Buenos Aires, y la gente de Insor Colombia. (Instituto Nacional para Sordos de Colombia).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante comprender que la comunidad sorda es un conglomerado de personas disimiles, con intereses, personalidades, metas diferentes y diversas. Al igual que cualquier colectivo humano, no son una masa homogénea que deba ser leída o vista por los oyentes como meramente un objeto de estudio. Es por ello que el presente proyecto se aborda desde una mirada hermenéutica, en la búsqueda de comprender primero a las personas y seres humanos y no tratarlos como objetos de estudio.

A partir de allí se pueden plantear algunas conclusiones en el desarrollo de esta primera fase de la investigación:

Cualquier proceso de enseñanza que se desarrolle con la comunidad sorda, debe partir de una mirada interpretativa liderada por personas sordas expertas en el tema, y tener en cuenta las necesidades, intereses y empoderamiento de dicho colectivo en el diseño y construcción de las propuestas, sino la iniciativa estará destinada al fracaso.

Le enseñanza del audiovisual para personas sordas, debe tener claro que ellos aprenden a partir de la visión como sentido principal, acompañado de la propiocepción, la kinesis y la proxemia como formas de construcción de una comunicación basada en dichos elementos y en la lengua de señas.

A partir de esta claridad, los marcos pedagógicos, las estrategias didácticas, y los contenidos, deben ser pensados desde allí, para que no se enfatice en la forma de aprendizaje del oyente, sino de las personas sordas.

Las personas sordas tienen una relación de larga data con el cine y el audiovisual en general, desde el nacimiento del cine. El llamado Cine Sordo, que cobra auge después de 2010, hace sólo parte de cómo las nuevas tecnologías han permitido el acceso más fácil a las personas sordas a esta forma de comunicación, arte y expresión. Es fundamental tener esto claro, pues hay una serie de colectivos y personas sordas que ya hacen audiovisual, algo que no se puede desconocer con una mirada paternalista sobre el tema.

Teniendo en cuenta el punto anterior, es también importante tener claro que a pesar de que existen colectivos y personas sordas produciendo audiovisual, la mayoría de ellos no han aprendido de manera formal a hacerlo. No hay instituciones educativas intermedias o de educación superior a nivel regional o nacional, dedicadas a la enseñanza de la producción audiovisual para personas sordas. Hay ciertos espacios en algunas Instituciones Educativas de básica media, bachillerato, y ONGs como la Rueda Flotante en Medellín, o SmartFilms en Bogotá, que han trabajado talleres y cursos, más de manera empírica que bajo una mirada pedagógica. El proceso más elaborado al respecto encontrado es el de la Escuela del Festival de Cine Sordo, FicSor, de Buenos Aires, con Federico Sykes. Esto constituye un espacio oportuno para que la Universidad Santiago de Cali, lidere este proceso en la ciudad y se convierta en un eje central del desarrollo del audiovisual y Cine Sordo en la región y el país.

El proceso de construcción de una propuesta de enseñanza del audiovisual para personas sordas, requiere de un enfoque inter y multidisciplinar, en el que se cuente con disciplinas como la fonoaudiología (el intérprete del señas del proyecto es fonoaudiólogo y hace además parte del desarrollo de investigación), la pedagogía, la comunicación y el cine específicamente. Pero fundamentalmente requiere de la participación de comunidad sorda interesada y con conocimiento en la producción audiovisual.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Amaya Romero , K. (2020). Modelos Narrativos Pre-Institucionales:el modelo de la sustracción y su bimodalidad en el corpus fílmico de George Méliès (1902-1913). Buenos Aires: (Doctoral dissertation, Universidad de Belgrano-Facultad de Humanidades-Licenciatura en Producción y Dirección de TV, Cine y Radio).

Amezcua, M. y A. Gálvez Toro 2002 "Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta" en Rev Esp Salud Pública. vol. 5, núm, 76, pp. 423-436.

Baño, C., & Vera–de la Torre, A. (2020). Componentes del Habla de Dell Hymes en el Aprendizaje del Idioma Inglés. Revista Publicando, 7(23), 93-101.

Bariffi, F., Barranco, M., Moreno, L., Palacios, A., Utray, F., & Vida, J. (2008). La accesibilidad universalen los medios audiovisuales de comunicación. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Bordwell, D., & Thompson, K. (1995). El arte cinematográfico. Barcelona: Paidos.

Buitrago Parias, S., Jordán Tróchez, M., & Vargas, J. (2022). Ciegos, sordos, cine y televisión: ruidos y resilencia en la situación comunicativa con medios audiovisuales de un grupo de personas con discapacidad visual y auditiva. En J. Olaya Garcerá, F. Caro Ruiz, & A. Rojas Muñoz, Proyección e Innovación Social Volumen III (págs. 147-190). Cali: Universidad Santiago de Cali.

Burch, N. (1987). El traga luz del infinito. Madrid: Catedra Signo e Imagen .

Crosland, F. A. (Dirección). (1927). The Jazz Singer [Película].

Gallor Beleño, Ó. (2021). Un Acercamiento al Cine Sonoro. KAMINU. NÚMERO 2., 55-60.

Gardner, H. (2022). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Editorial Planeta, S. A.

Garrido Vergara, L. (2011). HABERMAS Y LA TEORIA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA. Razón y Palabra, vol. 16, núm. 75, 1-19.

Gil Zulueta, J. (2019). El arte de acompañar cine mudo. Los pianistas del cine mudo: las primeras bandas sonoras musicales en directo. Métodos y recursos. ITAMAR. REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL: TERRITORIOS PARA EL ARTE, 313-334.

Gillespie, T. (2021). Custodians of the Internet: Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape Social Media. Yale University Press.

Jenkins, H. (2006). Convergence culture: where old and new media collide. New York University Press.

Habermas, J. (1987). Teoria de la Acción comunicativa. Madrid: Taurus Humanidades .

Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998 [1944 y 1947]). Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta.

Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

Manju Gundumogula, M. G. (2021). Importance of Focus Groups in Qualitative Research. International Journal of Humanities and Social Science, 299-302.

Mead, G. H. (1934). Mind, Self, and Society. University of Chicago Press.

Medina Delgado, B., Palacios Alvarado, W., & Vergel Ortega, M. (2021). La capacitación laboral como herramienta de mejoramiento empresarial. Revista Boletín Redipe, 10(6), 305-317.

Muñoz Aguirre, N. (2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. Investigación y educación en enfermería, 29(3), 492-499.

Muñoz Borja, P. (2020). Educomunicación en procesos de equidad, inclusión y participación de personas con discapacidad, el caso de Colombia. En P. Muñoz Borja, DISCAPACIDAD Y TIC: estrategias de equidad, participación e inclusión (págs. 15-59). Cali: Universidad Santiago de Cali.

Napoli, P. M. (2020). Social Media and the Public Interest: Media Regulation in the Disinformation Age. Columbia University Press.

PEI USC, (2014), Proyecto Educativo Universidad Santiago de Cali. Editorial Universidad Santiago de Cali.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín : Universidad de Antioquia .

Suárez González, J. (2013). Dialéctica de la Ilustración y la propuesta de un “horizonte normativo” de la razón. eidos nº18, 148-177.

Van Teijlingen, E. R., Rennie, A. M., Hundley, V., & Graham, W. (2001). The importance of conducting and reporting pilot studies: the example of the Scottish Births Survey. *Journal of advanced nursing*, *34*(3), 289-295.

Vidal Bonifaz, R. (2008). Los inicios del cine sonoro y la creación de nuevas empresas fílmicas en México (1928-1931). Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 17-28.

Capítulo 4

Uso de un Objeto Virtual de Aprendizaje como Estrategia Didáctica para Promover la Identidad Cultural y Conservación de Especies Nativas en Extinción con Estudiantes de Grado Sexto en Cartagena del Chairá, Caquetá

Luz Dary Garzón Tintinago
Universidad Popular del Cesar
Luzdary2183@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-5159-8145

RESUMEN

Este artículo busca dar a conocer la importancia de implementar una "OVA" Objeto Virtual de Aprendizaje como estrategia didáctica y dinamizadora en los procesos educativos, y a la vez, permita un aprendizaje significativo en los estudiantes del grado sexto, para promover la identidad cultural y conservación de especies nativas en extinción (flora y fauna) desde el área de español y transversalidad del proyecto institucional Plan lector y (PRAE) Proyecto Ambiental Escolar. Como también, desarrollar competencias ambientales y tecnológicas para despertar la curiosidad, el interés, la creatividad, para apropiar información pertinente que le permita formar pensamientos, conocimientos con la pedagogía ambiental, actitudes y creencias culturales que pueda manifestar conductas ecológicas y así, obtener hábitos eco ambientales con sentido de pertenencia y pertinencia, que fomente el cuidado y preservación de las especies nativas del entorno, para lograr un equilibrio ecológico, que contribuya a la biodiversidad sostenible ambiental, en la Institución Educativa el Chairá José María Córdoba, de Cartagena del Chairá -Caquetá.

Palabras Clave: *Identidad cultural; Especies nativas; Estrategia didáctica; Biodiversidad sostenible; Pedagogía ambiental; Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA).*

ABSTRACT

This article seeks to publicize the importance of implementing an "OVA" Virtual Learning Object as a didactic and dynamizing strategy in educational processes, and at the same time, allows significant learning in sixth grade students, to promote cultural identity and conservation of endangered native species (flora and fauna) from the Spanish area and transversality of the institutional project Reader Plan and (PRAE) School Environmental Project. As well as, develop environmental and technological skills to arouse curiosity, interest, creativity, to appropriate pertinent information that allows them to form thoughts, knowledge with environmental pedagogy, attitudes and cultural beliefs that can manifest ecological behaviors and thus, obtain eco-environmental habits with a sense of belonging and relevance, which promotes the care and preservation of native species in the environment, to achieve an ecological balance, which contributes to sustainable environmental biodiversity, at the El Chairá José María Córdoba Educational Institution, in Cartagena from Chairá -Caquetá.

Keywords: *Cultural identity; Native species; Didactic strategy; Sustainable biodiversity; Environmental pedagogy; Virtual Learning Object (OVA).*

INTRODUCCIÓN

En este artículo científico, se aborda la preocupante problemática ambiental en la Institución Educativa el Chairá José María Córdoba, ubicada en Cartagena del Chairá, Caquetá. Se observa la falta de conciencia y hábitos culturales ambientales en los estudiantes, quienes no aprovechan de manera adecuada los puntos ecológicos para la recolección de residuos sólidos y carecen de información sobre la conservación de especies nativas en peligro de extinción.

Con el propósito de abordar este desafío, se propone una estrategia didáctica basada en un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA). Esta iniciativa busca promover la conservación de especies y valores ambientales en los estudiantes de sexto grado, proporcionándoles herramientas y conocimientos para comprender la importancia de conservar la biodiversidad local y fomentar un compromiso responsable con el cuidado del medio ambiente.

Estas actividades propuesta en el OVA, con el fin de incentivar y sensibilizar para la toma de conciencia y compromiso con la protección y recuperación de la biodiversidad de la región, a partir del currículo institucional, desde la asignatura de español se busca la transversalidad con el Proyecto Lector, y (PRAE), Proyecto Ambiental Escolar, y así, desarrollar competencias ambientales para fomentar una cultura crítica y reflexiva, a través de los recursos digitales con contenidos reutilizables ,renovables y reformables, que permita reconocer la importancia de conservar un ambiente más agradable y generar cambios con actitudes positivas hacia las ciencias ambientales **Londoño (2009)**.

METODOLOGÍA

El método de investigación que se utilizó en la investigación es el enfoque cuantitativo de tipo no experimental según, lo expuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2010), son "estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos" (p. 149). En la investigación con enfoque cuantitativo, se tiende a privilegiar el análisis de causalidad, lo cual, de acuerdo con Hernández, Fernández y Sampieri (2010, p.121),implica el uso de dos tipos de variables: Variable Independiente (Causa) y Variable Dependiente (Efecto). Para este estudio la variable independiente es el diseño del objeto virtual de aprendizaje (OVA) como estrategia didáctica y La variable dependiente es la protección, conservación y gestión de especies nativas en peligro de extinción.

Del enfoque cuantitativo se tomará la técnica de encuesta para describir la percepción que se tiene en la Institución Educativa el Chairá José María Córdoba, por parte de los estudiantes y docentes en cuanto a los conocimientos de cuidar y preservar su el entorno natural.

Este enfoque se considera apropiado ya que permite explorar en profundidad las actitudes y comportamientos de los estudiantes en relación con la problemática ambiental. La observación directa fue una herramienta fundamental en este proceso, ya que proporcionó información detallada y contextualizada sobre sus actitudes y comportamientos de los estudiantes.

Además, con el fin de complementar y enriquecer los datos obtenidos a través de la observación directa, se diseñó un cuestionario que constaba de 20 preguntas dirigidas a los estudiantes y 10 preguntas destinadas a los docentes. Este cuestionario se implementó utilizando un formulario en Google Drive, lo que permitió recopilar las respuestas de manera eficiente y sistemática.

La combinación de la observación directa y el cuestionario brindó un enfoque integral para comprender las actitudes de los estudiantes frente a la problemática ambiental. La observación directa proporcionó información contextualizada y detallada, mientras que el cuestionario permitió obtener datos cuantitativos y comparables. Al utilizar ambas técnicas, se logró obtener una visión más completa y precisa de la situación, lo que fortalece la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

El análisis descriptivo del comportamiento de actitudes frente a la problemática ambiental que se evidencia por la falta de cultura ambiental y la poca apropiación, del cuidado y conservación de las especies nativas, me permite diseñar e implementar (OVA) Objeto Virtual de Aprendizaje como estrategia didáctica, con la herramienta eXeLearning, que permite la creación de contenido interactivo y multimedia, así como actividades de autoevaluación. Los OVA brindan a los estudiantes la oportunidad de explorar y aprender de manera autónoma, dinámica y participativa temas ambientales.

El diseño de la OVA se estructuró en una unidad didáctica que consta de un taller con tres temas centrados en la biodiversidad de Colombia, en línea con el libro "Colombia mi abuelo y yo" propuesto en el plan lector. En el primer tema, "Colombia un país megadiverso", se aborda la enseñanza e importancia de la biodiversidad en Colombia. En el segundo tema, "Reconociendo mi entorno", se invita a los estudiantes a

reconocer la biodiversidad presente en su territorio y los problemas ambientales que existen en su contexto. Finalmente, en el tercer tema, "Creatividad ambiental", se promueve la participación de los estudiantes mediante la realización de actividades utilizando material reciclado, como la creación de un mural ecológico.

En resumen, la OVA diseñada se enmarca en una unidad didáctica que abarca los temas de biodiversidad y conciencia ambiental, aprovechando la sinergia entre el Plan Lector y el PRAE. A través de la implementación de esta OVA, se busca desarrollar competencias comunicativas y ambientales en los estudiantes, fomentar la conciencia sobre la importancia de conservar la biodiversidad y promover la creatividad ambiental como una forma de participación en la protección del entorno natural.

La evaluación de la aplicabilidad de la estrategia se realizó mediante una encuesta de 10 preguntas en escala de medición Likert, aplicada a los estudiantes de sexto grado sexto de la institución educativa José María Córdoba el chairá. Las preguntas evaluaron la percepción de los estudiantes sobre la efectividad del OVA, su nivel de interacción con el contenido multimedia, la motivación y el interés generados, así como su comprensión y conciencia sobre la importancia de la conservación de especies nativas.

Los resultados obtenidos proporcionaron información para medir el éxito de la estrategia y realizar ajustes necesarios en futuras implementaciones. Además, permitirán identificar áreas de mejora y fortaleza, así como el nivel de aceptación y satisfacción de los estudiantes en relación con el uso de las tecnologías en el proceso de aprendizaje sobre conservación ambiental.

En general, lo que se busca es promover la conciencia ambiental y la conservación de especies nativas a través del uso de herramientas tecnológicas y estrategias didácticas innovadoras, donde el estudiante desarrolle el pensamiento crítico, para que pueda resolver y enfrentar las situaciones complejas que se le presenten, como también que recupere la curiosidad y creatividad por aprender; y así involucrar al estudiante en un aprendizaje significativo, donde se promueva la motivación, la construcción de conocimiento, haciendo uso de las diferentes aplicaciones tecnológicas que le permita desarrollar la capacidad de investigar sobre los diferentes temas propuestos en el currículo institucional y transversalizar con el Proyecto Plan Lector y (PRAE) Proyecto escolar ambiental; de manera que pueda intervenir acertadamente en el desarrollo de competencias, habilidades en educación ambiental y tecnología.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

En esta sección se presentan y se analizan los resultados obtenidos en el estudio con el objetivo de responder la pregunta de investigación planteada en la introducción, los hallazgos encontrados sobre la importancia de apropiar la identidad cultural y conservación de las especies nativas en extinción, a fin de reducir el impacto ambiental en la institución educativa el Chaira José María Córdoba, teniendo como resultados, frecuencia absoluta global en cada uno de los niveles de la escala Likert, con un 4% los estudiantes afirman estar totalmente de acuerdo con cuidar preservar los árboles que hay en las zonas verdes del municipio, el 16% están de acuerdo, el 7% muestra estar indecisos, y un 5% manifiesta estar en desacuerdo. Esto refleja un mínimo de conocimiento de los estudiantes en el cuidado y preservación. Con respeto a las normas ambientales, el 13% de los estudiantes reconocen que las personas que incumplan las normas ambientales deben ser sancionados, y 10% manifiestan estar indecisos, los otros 6% están en desacuerdo con la sanción de los entes competentes que se encuentran a cargo del cuidado del medio ambiente. El 19 % de los estudiantes consideran importante cuidar y preservar las especies nativas de su entorno, el 10% manifiesta estar indeciso d igual manera el 3% está en desacuerdo, se evidencia que un mínimo de estudiantes carece de concientización ambiental. De acuerdo con las reservas naturales que tiene el municipio el 23% de los estudiantes considera importante cuidarlas, y un 5% considera importante, el 4% moderadamente importante, se evidencia que los estudiantes tienen claro que son las reservas naturales. El 18% manifiesta que las especies nativas han desaparecido por la quema de bosques nativos, un 10% por la ganadería extensiva, un 2% por la deforestación y 1% por la contaminación de ríos y lagunas, e igualmente 1% considera que todas tienen que ver con el problema de la disminución o desaparición de especies nativas (flora y fauna). Los estudiantes no identifican bien el termino de especie nativa, El 21% manifiesta que conoce muy poco, lo que es una especie nativa, y un 6% poco, 2% regular, y un 3% nada, se evidencia que les falta apropiación de conocimiento ambientales. Del mismo modo se le dificulta identificar que son especies nativas, como árboles forestales con un 17% conoce muy poco, el 9% poco, y un 5% regular, el 1% nada, Se observa que un 14% de los estudiantes raramente han escuchado hablar sobre los objetivos de desarrollo sostenible, un 13% ocasionalmente y 5% frecuentemente, es muy notorio que este tema lo desconocen. Sobre la ubicación de parque Nacional Serranía del Chiribiquete, un 19 % de los estuantes tienen conocimiento que se encuentra entre el Caquetá y Guaviare, un 8% no tienen conocimiento, e igualmente un 5%

desconoce los departamentos donde se encuentra ubicada esta área protegida. En cuanto al proyecto ambiental escolar (PRAE), el 13% muy poco lo conocen, un 12% poco, el 3% regular y un 4% no tiene ningún conocimiento. Un 20% de los estudiantes están totalmente de acuerdo que la educación ambiental es necesaria para la formación integral, un 5% manifiesta estar de acuerdo, un 4% indeciso, el 3% en desacuerdo, esto permite conocer el grado de conocimiento que tienen los estudiantes acerca de la educación ambiental y su importancia. El 19% de los estudiantes identifica que existe actualmente en el municipio animales silvestres como el venado, con el 7% la tortuga, 5% el chigüiro. Se puede observar que el 11% de los estudiantes consideran como un problema ambiental, la contaminación del aire, e igualmente la deforestación, y un 8% las inundaciones, y del mismo modo un 2% la contaminación del agua**.** El 15% de los estudiantes conoce muy poco las condiciones ambientales en que se encuentra el municipio, y 11% poco, 5% regular y 1% no sabe nada, es muy mínimo el conocimiento que se tiene referente a las problemáticas ambientales. un 14%, de los estudiantes manifiestan atracción por las playas, 13% La laguna del chairá y un 5% la vegetación. Un 12% los estudiantes manifiestan tener contacto con la naturaleza, El 11 % poco contacto, y un 9% es regular, se tiene conocimiento que los estudiantes se encuentran rodeados de mucha vegetación y un rio muy grande, pero a la hora de reconocer su importancia los estudiantes se quedan cortos en expresar toda la biodiversidad que los rodea, El 1% de los estudiantes reconocen que la institución cuenta con senderos ecológicos, el 3% manifiesta que hay muchos, un 13% pocos, e igualmente 13% muy pocos, y el 2% desconoce los senderos ecológicos en la institución educativa. Se puede observar que un 16% de los estudiantes reconoce que la institución cuenta con puntos ecológicos para los residuos sólidos, de igual manera el 7% manifiesta que es regular y un 8% dicen que hay pocos, por último, un 1% expresa que son muy pocos, es importante analizar que buen uso le está dando los estudiantes a estos puntos ecológicos. Se puede observar que el 7% de los estudiantes creen que las autoridades si están tomando en serio los problemas ambientales, un 12 % bastante en serio, un 10% adecuadamente, y 3% poco serio.

Estos datos muestran que en general los estudiantes les falta apropiar conocimientos en el tema de identidad cultural y conservación de fauna y flora nativa en extinción.

El impacto que se pretende alcanzar con la estrategia didáctica "OVA", es generar conciencia en los estudiantes acerca de los principales problemas ambientales y la importancia de la apropiación de la identidad cultural y la conservación de las especies nativas en extinción,

a fin de reducir el impacto ambiental, además fortalecer los valores éticos y ambientales en la institución educativa , desde la transversalidad del proyecto institucional (PRAE), Proyecto Ambiental Escolar, y desde la asignatura de español con el Plan Lector, haciendo uso de los recursos digitales como dinamizador del aprendizaje, para una comunicación asertiva y participativa por parte de los estudiantes y sus familias con un impacto significativo en varios aspectos:

En primer lugar, el conocimiento de la identidad cultural y la conservación de especies nativas son fundamentales para comprender, valorar la riqueza natural y cultural de la región en la que se encuentran los estudiantes. Esto les permitirá apreciar, respetar la diversidad cultural, además permite desarrollar un sentido de pertenencia y pertinencia de compromiso con la protección del patrimonio natural y cultural.

En segundo lugar, la apropiación de estos conocimientos en educación ambiental contribuye al desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, como la capacidad de investigación, análisis crítico y reflexivo, trabajo en equipo y liderazgo y empoderamiento. Estas habilidades son esenciales para su formación integral y su preparación para afrontar los retos del mundo actual.

En tercer lugar, el fortalecimiento de los valores éticos y ambientales en la institución educativa promueve una cultura de respeto y responsabilidad hacia la biodiversidad donde el compromiso de los estudiantes es la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

En conclusión, es por ello, que se diseñó un Objetos Virtuales de Aprendizaje "OVA" como estrategia didáctica para apropiar la identidad cultural y conservación de especies nativas en extinción, así como de fortalecer los valores éticos y ambientales en la institución educativa el Chairá José María Córdoba, para generar un impacto positivo y significativo en la formación integral de los estudiantes, con un compromiso hacia la protección del patrimonio natural y cultural de la región.

DISCUSIÓN (O ANÁLISIS DE RESULTADOS)

A continuación, se presentan los resultados y discusión que surgieron a partir de la revisión y el análisis del instrumento aplicado a los estudiantes y docentes, para el diseño y creación de una (OVA), Objeto Virtual de Aprendizaje sobre apropiación y conservación de especies nativas en extinción con estudiantes del grado sexto.

Los hallazgos encontrados coinciden con lo expuesto por **Edward O. Wilson, (1992)** en su libro "La diversidad de la vida", argumenta que la biodiversidad es esencial para la

supervivencia de la humanidad y de todas las especies en la Tierra. **Wilson** define Las especies nativas en extinción como aquellas que se encuentran en peligro de desaparecer debido a la acción del ser humano o a otros factores ambientales; Así mismo, **Miranda (2013**, la cual señala que La cultura ambiental establece los parámetros de relación y reproducción social con relación a la naturaleza; Por lo tanto para **(Bayón, 2006, p. 89),** la cultura ambiental debe estar sustentada en la relación del hombre con su medio ambiente, y dicha relación está implícito el conjunto de estilos, costumbres y condiciones de vida de una sociedad con una identidad propia basada en tradiciones, valores y conocimientos. Asimismo, **Roque (2003, p. 10)** dice que la cultura es un patrimonio y un componente del medio ambiente; por lo tanto, su conservación es un derecho soberano de cada pueblo. Todas las características de la cultura están influenciadas por el entorno natural en el que se desarrolla la sociedad, por lo tanto, cada civilización deja huella en sus recursos naturales y en su sociedad de una forma específica, los resultados de ese proceso de transformación determinan el estado de su medio ambiente y desarrollo sostenible. Según (**Sosa, Isaac, Eastmond, Ayala & Arteaga, 2010, p. 34).** Por esta razón se considera que elevar el nivel de cultura ambiental de la población es una prioridad, y es únicamente a través de la educación como el individuo interioriza la cultura, y es capaz de construir y producir conocimientos, reorientar sus valores, modificar sus acciones y contribuir como sujeto individual a la transformación de la realidad del medio ambiente, (**Ferrer, Menéndez y Gutiérrez, 2004, p. 64).** en su artículo de revisión pretende hacer una descripción de la cultura ambiental abordada desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ecológicos. La cultura ambiental es la forma como los seres humanos se relacionan con el medio ambiente, y para comprenderla se debe comenzar por el estudio de los valores; estos, a su vez, determinan las creencias y las actitudes y, finalmente, todos son elementos que dan sentido al comportamiento ambiental. Por lo tanto, la educación ambiental debe estar enfocada de acuerdo con las características propias de la comunidad, por lo cual es importante desarrollar estudios en los cuales se determinen estas variables con el fin de avanzar en la consolidación de una cultura ambiental favorable. Además, lo expuesto por **Londoño Villamil, G., Solbes Matarredona, J., & León Urquijo, A. P. (2011).** En su artículo **"**aquí donde los tres componentes de las actitudes: lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual se conjugaron para producir la actitud positiva hacia las ciencias naturales.

Los resultados relacionados con apropiación de identidad cultural ambiental en los estudiantes para conservar las especies nativas en extinción, se puede afirmar, que esto indica

una desconexión de los estudiantes con su entorno natural y cultural. La apropiación de la identidad cultural ambiental implica reconocer la importancia y el valor de las especies nativas para la comunidad educativa, como también para la sociedad en general, adquirir un compromiso activo en su conservación y protección. Si los estudiantes no están comprometidos con la conservación de las especies nativas, es posible que no estén conscientes de su importancia cultural y ecológica, lo que puede llevar a una pérdida de identidad cultural y a un impacto negativo en el medio ambiente.

Es necesario fomentar la educación ambiental y la sensibilización en los estudiantes sobre la importancia de la conservación de las especies nativas, a través de programas educativos que promuevan una conexión más profunda y significativa con el entorno natural y cultural. También es importante que se involucre a la comunidad en la conservación de las especies nativas que se promueva un diálogo intercultural y colaborativo para su protección. De esta manera, se puede lograr una apropiación más sólida de la identidad cultural ambiental, y se pueden tomar medidas efectivas para su conservación y protección.

El aporte significativo de este estudio de investigación es la estrategia didáctica (OVA), Objeto Virtual de Aprendizaje para apropiar la identidad cultural de especies nativas en extinción, de forma integral, con el currículo institucional, el uso de las tecnologías y la transversalidad de los proyectos Plan Lector y Proyecto ambiental escolar (PRAE) con sentido de pertenencia y pertinencia, donde también se busca que los estudiantes se involucren en procesos educativos significativos, motivadores, dinámicos para generar cambio de conductas y hábitos que ayuden a la conservación de la biodiversidad y a la sostenibilidad ambiental en el entorno amazónico, se deja la invitación a las entidades gubernamentales, secretarias de educación, otras instituciones educativas, para que fortalezcan y dinamicen este valioso recurso tecnológico, proceso por el cual se pretende mejora la calidad de vida del entorno natural.

Según, **Martínez Quinto, H. (2017)**. Enseñanza de la clasificación de los residuos sólidos a través de un objeto virtual de aprendizaje “OVA” diseñado en Macromedia flash, como herramienta didáctica facilitadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En la cual, además de dinamizar las clases de ciencias, se propende por el aprendizaje significativo, así como se propician espacios de investigación y contextualización de lo aprendido; Así como lo explica **(García, 2010).** “Los Recursos Educativos Digitales tiene una intencionalidad educativa,

cuando apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y cuando su diseño responde a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje”;

Al comparar los aportes de los distintos autores mencionados anteriormente, en relación con el tema ambiental y creaciòn de recursos digitales, puedo afirmar que los (OVAS) favorecen el desarrollo de competencias siempre y cuando se cuente con la intervención del docente, la ova como estrategia didáctica consistió en el diseño e implementación de un taller interactivo donde se abordó la temática relacionada con el cuidado y conservación de la biodiversidad. Al finalizar este proceso se aplicó un cuestionario evaluativo de los contenidos propuestos en la estrategia didáctica, en donde se evaluó la apropiación de conceptos ambientales; esto permitió evidenciar si realmente los estudiantes desarrollaron competencias y habilidades en apropiación de conocimientos ambientales, en los resultados se halló que la aplicación de la estrategia didácticas OVA, mejoró el nivel de apropiación y concientización en el cuidado de la biodiversidad del entorno natural, Por lo cual, se puede concluir que los usos de los recursos digitales en ambientes educativos favorecen el desarrollo de competencias y habilidades en estudiantes motivando el aprendizaje significativo

CONCLUSIÓN

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramienta educativa en la promoción de la apropiación y conservación de especies nativas en estudiantes de sexto grado ha demostrado ser efectiva. El uso de recursos digitales y objetos virtuales de aprendizaje ha aumentado el interés y la motivación de los estudiantes en el tema.

Contar con docentes capacitados en el área de conservación ambiental y conocedores de las especies nativas de la región es fundamental para el éxito de la implementación de las TIC en la educación. Estos docentes deben tener la capacidad de utilizar las TIC de manera efectiva y enseñar a los estudiantes sobre la importancia de la conservación y promover prácticas éticas y responsables hacia el medio ambiente.

Es importante fomentar la integración de las TIC en el currículo escolar, no solo en la asignatura específica relacionada con el tema ambiental, sino también en otras áreas del conocimiento. Esto proporcionará a los estudiantes una educación integral que promueva la conciencia ambiental y los hábitos éticos en todos los aspectos de su formación académica.

Establecer alianzas con organizaciones locales o expertos en conservación de especies nativas enriquece la educación ambiental en la institución. La colaboración con estas entidades

permite la realización de charlas, talleres, visitas a reservas naturales y actividades prácticas que brindan a los estudiantes experiencias directas sobre la importancia de la conservación y el respeto hacia la biodiversidad.

La implementación de estrategias lúdicas y participativas en el aprendizaje, como el uso de juegos interactivos, visitas de campo y proyectos de investigación, ha demostrado ser efectiva para aumentar la efectividad de las lecciones y generar un mayor impacto en la conciencia y compromiso ambiental de los estudiantes.

En conclusión , la combinación de las TIC, docentes capacitados, integración curricular, alianzas con organizaciones y estrategias lúdicas y participativas son elementos necesarios para promover la conciencia ambiental y la conservación de especies nativas en estudiantes de sexto grado. La implementación de un OVA interactivo que incluya contenido multimedia puede contribuir significativamente a la transformación de la conciencia ambiental en los estudiantes, promoviendo una cultura de sostenibilidad ambiental en la institución educativa y su entorno.

RECOMENDACIONES

Capacitar a los docentes en el área de conservación ambiental y el uso efectivo de las TIC. Proporcionar oportunidades de formación y actualización en temas relacionados con la conservación de especies nativas y el uso de recursos digitales en el aula. Esto garantizará que los docentes estén preparados para enseñar de manera efectiva y promover la conciencia ambiental en los estudiantes.

Integrar las TIC de manera transversal en el currículo escolar. Diseñar planes de estudio que incorporen el uso de las TIC en diferentes asignaturas y áreas del conocimiento. Esto permitirá abordar la conservación de especies nativas desde una perspectiva integral, relacionándola con otras disciplinas y promoviendo una comprensión más amplia de la importancia de la biodiversidad.

Establecer alianzas con organizaciones locales o expertos en conservación de especies nativas. Buscar colaboraciones con instituciones ambientales, reservas naturales, expertos en el campo de la conservación, entre otros. Estas alianzas pueden proporcionar recursos adicionales, asesoramiento y experiencias prácticas para complementar la enseñanza en el aula.

Promover estrategias lúdicas y participativas en el aprendizaje. Incorporar el uso de juegos interactivos, visitas de campo y proyectos de investigación que involucren a los

estudiantes de manera activa y práctica en el proceso de aprendizaje. Esto fomentará su compromiso y facilitará la comprensión de la importancia de la conservación de especies nativas.

Evaluar regularmente la efectividad del uso de las TIC y las estrategias implementadas. Realizar seguimiento y evaluación de las actividades y recursos digitales utilizados, así como de la participación y comprensión de los estudiantes. Esto permitirá identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias en función de los resultados obtenidos.

Brindar acceso equitativo a las TIC y recursos digitales. Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas necesarias, ya sea en la escuela o en casa, para participar activamente en las actividades relacionadas con la conservación de especies nativas. Esto puede incluir el acceso a dispositivos electrónicos, conexión a Internet y apoyo técnico cuando sea necesario.

Fomentar la conciencia y el compromiso ambiental en la comunidad educativa. Extender la educación ambiental más allá del aula y promover la participación de los estudiantes, padres y comunidad en general. Organizar eventos, charlas y actividades que sensibilicen sobre la importancia de la conservación de especies nativas y fomenten prácticas sostenibles en el entorno escolar y en la vida cotidiana.

Al implementar estas recomendaciones, se podrá fortalecer la apropiación y conservación de especies nativas en los estudiantes de sexto grado, generando conciencia ambiental y promoviendo una cultura de sostenibilidad en la institución educativa y su entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Álvarez, P., & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles: implicaciones para la educación ambiental. Revista de Psicodidctica, 14(2), 245-260. http://hdl.handle.net/10481/33117

Almeida, D. (2008). Ecología y conservación de la fauna fluvial en el Parque Nacional de Cabañeros: efectos de la degradación del hábitat y de la introducción de especies exóticas [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Bayón, P. & Morejón, A. (2005). Cultura ambiental y la construcción de entornos de reproducción social en Cuba: un reto para el siglo 21. Instituto de Filosofía, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 1-6.

Berenguer, J. M., & Corraliza, J. A. (2000). Preocupación ambiental y comportamientos ecológicos. Psicothema, 12(3).

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-172369.html

Bórquez Polloni, B., & Lopicich catalán, B. (2017). La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Revista de Bioética y Derecho, (41), 121-139. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78354511009

Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1990). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.

Camala Huamanga, T., & Flores Flores, G. L. (2021). Revisión sistemática: actitudes ambientales en estudiantes para un programa de sensibilización en las Instituciones Educativas (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo.

Capra, F. (1996). El punto crucial: Ensayos sobre ecología profunda (pp. 1-139). Barcelona: Editorial Anagrama.

Guzmán, L. F. (2019). Las aguas residuales en la jurisprudencia del Consejo de Estado: Periodo 2003-2014 (Tesis de pregrado No. 002).

Colombia Aprende. (s.f.). Objetos Virtuales de Aprendizaje e Informativos. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co

Constitución Política de Colombia. (1991).

Corozo, A. M. (2019). Especies forestales amenazadas y en peligro de extinción de la guardiana Lumber del parque nacional Cotacachi Cayapas, provincia de Esmeraldas. Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

García Morales, D. (2017). Diseño de un proyecto de aula pedagógico desde la problemática de la contaminación del agua como un problema socio-científico para el desarrollo de competencias del siglo XXI.

Guzmán, L. F. (2019). Las aguas residuales en la jurisprudencia del Consejo de Estado: Periodo 2003-2014 [Tesis de pregrado, Universidad].

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: McGraw-Hill Educación.

Herrera, K., & Bravo, E. (2013). Perspectiva de la ecología en la comprensión de los comportamientos ambientales. Omnia, 19(3), 20-30.

Isan, A. (2014). Cómo generar conciencia ecológica en los jóvenes. Recuperado de http://www.ecologiaverde.com/conciencia-ecologica/#ixzz4BOI31WEE

Lara Vega, R. (2012). Las TIC y los principios de la educación para un futuro sustentable según la UNESCO. Elementos para la formación ambiental de niños de ciclo 2.

Londoño Villamil, G., Solbes M., J., & León Urquijo, A. P. (2011). Propuesta didáctica para el aprovechamiento educativo de la visita a un parque temático y generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de las ciencias. Revista Científica, (11).

Martínez, H. (2017). Enseñanza de la clasificación de los residuos sólidos a través de un objeto virtual de aprendizaje "OVA" diseñado en Macromedia Flash, como herramienta didáctica facilitadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Martínez, J. (2004). Comportamiento Proambiental. Una aproximación al estudio del desarrollo sustentable con énfasis en el comportamiento persona-ambiente: Theomai, 1-8. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12499303

Ministerio de Educación Nacional. (agosto de 2.005). Al tablero . Recuperado el 5 de octubre de 2017, de Educar para el desarrollo sostenible: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html

Murillo, Montes, R. (2021). Aproximación a los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) como herramientas de apoyo al área de Lengua Castellana: Estudio de caso IE José María Villegas de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca) Colombia (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá-Colombia.

Orr, D. W. (1992). Alfabetización ecológica: educación y transición hacia un mundo postmoderno. Albany: State University of New York Press.

Orr, D. W. (2011). La esperanza es un imperativo: lo esencial de David Orr. Washington, D.C.: Island Press.

Pérez, M. (2020). Diseño de una propuesta de intervención para la enseñanza de la contaminación del agua en educación primaria (Trabajo de fin de grado inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Piaget, J. (1977). El desarrollo del pensamiento: equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI Editores.

Pontificia Universidad Javeriana. (2009). Objetos de aprendizaje: prácticas y perspectivas educativas. Santiago de Cali: Universidad Javeriana.

Roque, M. (2003). Una concepción educativa para el desarrollo de la cultura ambiental desde una perspectiva cubana. IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, (pp. 1-29). La Habana.

Toro Gil, J. M. (2016). Diseño e implementación de un objeto virtual de aprendizaje, utilizando plantas medicinales como estrategia didáctica.

Wilson, Edward O. The Diversity of Life. Harvard University Press, 1992.

ANEXO

link: Estrategía Didáctica

https://5ddtnl4mftzxqagguu6t4g.on.drv.tw/ESTRATEGIA%20FINAL/ESTRATEGIA%20DIDACTICA%20PARA%20APROPIAR%20CONOCIMIENTOS%20AMBIENTALES/02/

Capítulo 5

Correlación entre Años de Escolaridad por País y Crecimiento Económico del PIB de 1970 al 2020 en 181 Países

Mario Roberto Alvarado Martínez
mr.martinez@unah.hn
https://orcid.org/0000-0001-7148-4709
Universidad Nacional Autonoma de Honduras(UNAH)

Karen Eduvina Castillo Garcia
eduvina.letras2015@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-6175-8712
Universidad Pedagogica Nacional Francisco Morazan(UPNFM)

RESUMEN

El objetivo de la investigación era establecer el coeficiente de correlación entre los años promedio de escolaridad variable (X) y el crecimiento del PIB per cápita cómo % anual variable (Y), en 181 países. La hipótesis propuesta fue que a más años promedio de escolaridad mayor crecimiento económico del PIB per cápita cómo % anual. Se concluye que 91 países tienen un coeficiente de correlación negativa y 90 países tiene un coeficiente de correlación positiva, por lo tanto, se acepta parcialmente la hipótesis. Los resultados abren la posibilidad para que las empresas e inversores, puedan pronosticar crecimiento económico y para los gestores en educación establecer el nivel de inversión destinado a mejorar los años promedio de escolaridad. Ambas variables tienen asimetría positiva.

***Palabras clave**: (T. UNESCO): 1.10 Indicadores educativos; 1.05 Educación comparada; 1.15 Estadísticas educacionales; 6.25 Crecimiento Económico; 6.25 Tasa de crecimiento; 6.30 Indicadores del desarrollo*

Correlation between Years of Schooling by Country and Economic Growth of GDP from 1970 to 2020 in 181 Countries

ABSTRACT

The objective of the research was to establish the correlation coefficient between the average years of variable schooling (X) and the growth of GDP per capita as a variable annual % (Y), in 181 countries. The proposed hypothesis was that the more average years of schooling, the greater the economic growth of GDP per capita as a % per year. It is concluded that 91 countries have a negative correlation coefficient and 90 countries have a positive correlation coefficient, therefore, the hypothesis is partially accepted. The results open the possibility for companies and investors to forecast economic growth and for education managers to establish the level of investment aimed at improving the average years of schooling. Both variables have positive skewness.

Keywords: *(T. UNESCO); 1.10 Educational indicators; 1.05 Comparative education; 1.15 Educational statistics; 6.25 Economic growth; 6.25 Growth rate; 6.30 Development indicators*

INTRODUCCIÓN

La investigación tiene importancia porque permite conocer el potencial que tiene aumentar los años de escolaridad y su efecto en la vida económica, de manera que permita a la inversión reducir riesgos cuando se sabe dónde es positiva la relación del coeficiente de correlación. Aumentar los años de escolaridad está relacionado a mejorar el índice de capital humano, pero no está claro si esto ayuda a mejorar el crecimiento económico de un país, esto hizo plantear la pregunta de investigación ¿Cuál es la relación entre los años promedio de escolaridad y el crecimiento económico?

El indicador de la UNESCO sobre los años de escolaridad promedio lo define como: El indicador refleja el nivel de escolaridad de la población de 25 años y más, es decir, el stock y la calidad del capital humano de un país, con el fin de medir las necesidades y establecer políticas para mejorarlo. Este indicador también informa sobre el desempeño del sistema educativo y su impacto acumulado en la formación de capital humano

El Banco Mundial define que: el crecimiento del PIB per cápita (% anual), es la Tasa de crecimiento porcentual anual del PIB per cápita en moneda local, a precios constantes. El PIB per cápita es el producto interno bruto dividido por la población a mitad de año. El PIB a precio de comprador es la suma del valor agregado bruto de todos los productores residentes en la economía más todo impuesto a los productos, menos todo subsidio no incluido en el valor de los productos. Se calcula sin hacer deducciones por depreciación de bienes manufacturados o por agotamiento y degradación de recursos naturales. Los datos se expresan en dólares de los Estados Unidos a precios constantes del año 2010

Definidas las dos variables se diseñó la metodología de investigación que consistió en un modelo de investigación binario, y se planteó que el objetivo general de la investigación era establecer el coeficiente de correlación entre los años promedio de escolaridad variable (X) y el crecimiento del PIB per cápita cómo % anual variable (Y), en 181 países y el objetivo específico era determinar cómo se comportan estadísticamente las variables.

Honduras es un país en vías de desarrollo, tiene un coeficiente de correlación débil entre crecimiento económico del PIB per cápita cómo % anual y el promedio anual de años de escolaridad positivo +0.1038 en un tiempo longitudinal de 1970 al 2020 (figura 6), pero cuando el coeficiente de correlación analizado en décadas presenta que en 1970 era de -0.6510, en la década del 2000 era de +0.2358, en el 2010 era de +0.3910 (tabla 1) notamos que en la última década mejora su fortaleza a Moderada.

La correlación en décadas permite determinar que Honduras debería seguir invirtiendo en educación aumentando los años de escolaridad promedio, porque potencia el crecimiento económico como % del PIB. Los años promedio de escolaridad pasaron de 2.12 en 1974 a 7.08 años en el año 2019.

DISCUSIÓN TEÓRICA

Desarrollo Económico

El enfoque de Clavellina(2013) Al igual que otros estudios que se han realizado sobre el tema de análisis, el presente trabajo no encontró evidencia suficiente para asegurar que el proceso de liberalización financiera y el otorgamiento de crédito en la forma en que lo hace la banca comercial en la actualidad, abonen en un mayor crecimiento económico.

Desde la perspectiva de Martínez(2017) La realidad actual de ALC exige un escenario de mayor trascendencia. El ideal de crecimiento debería ser entonces de manera horizontal y reflejada en mejores condiciones para la sociedad. No a la inversa, mayor rentabilidad para la clase empresarial basada en la desigualdad y la concentración del ingreso. Y de acuerdo a Levy(2017) La política monetaria estadounidense efectivamente logró revertir los efectos desestabilizadores de la crisis financiera, impidió una deflación, y reactivó su mercado de valores, con limitados logros de crecimiento económico.

Pero según Alarco(2017) La mayor tasa de crecimiento del producto potencial de los tres países analizados no se logra en los tiempos de sus respectivos tlc. En México es entre 1960-1970, en Chile entre 1980-1990 y para Perú entre 1970-1980, aunque seguido cercanamente por el periodo 2000-2013. Los tlc no son la panacea.

Para Herrala&Orlandi(2021) El sólido resultado de la repercusión negativa de China refuerza las conclusiones anteriores sobre los efectos negativos del desarrollo económico chino en diversas industrias y sectores de otros países. […] Nuestra conclusión de que el canal de los precios es globalmente significativo, en todo el mundo, y quizá incluso el principal canal de efectos indirectos, es inesperada, ya que los debates anteriores tienden a hacer hincapié en los efectos sobre el comercio y el empleo.

De a acuerdo a Das(2022) los, cambios en el poder político en una creciente economía, por ejemplo, puede introducir una política de impuestos y transferencias que puede llevar a cabo la redistribución del ingreso y la riqueza a favor de los grupos de bajos ingresos que reducen la desigualdad.

En las conclusiones de Hussain,palb&Villanthenkodath(2023) En primer lugar, existe una relación a largo plazo entre la huella ecológica, el gasto en transporte, la urbanización, el uso de dispositivos móviles, el consumo de electricidad y el crecimiento económico.

Años de Escolaridad

Para e Fox, Levit, & A. Nelson(2010) Tomando prestada una analogía de la economía, al invertir temprano y bien en el desarrollo de nuestros hijos, aumentamos la tasa de rendimiento más adelante en la vida y, al hacerlo, mejoramos no solo la vida de las personas sino también la de las sociedades.

Desde el enfoque de Marúm Espinosa & Reynoso Cantú(2014) En el ámbito más general, una proporción considerable de adultos sin educación básica contribuye escasamente y de forma frágil al crecimiento económico, lo que dificulta las posibilidades de un mayor desarrollo social, ya que restringe el crecimiento de los niveles de empleo, de los salarios y de los recursos destinados a los programas de atención social, incluyendo la educación; creándose un círculo vicioso en el que, además, se refuerza la inadecuada formación de actitudes y valores cívicos, lo anterior limita la solidaridad y cohesión social, el respeto al estado de derecho y la participación democrática.

Según, de la Fuente&Doménech(2016) En la actualidad, la educación primaria se inicia en España a los seis años de edad y tiene una duración de seis años, tras los que se accede a un primer ciclo de educación secundaria (Educación secundaria obligatoria, ESO) que tiene carácter obligatorio. A nivel de secundaria superior, los estudiantes pueden elegir entre un programa académico (Bachillerato) y otro de formación profesional (Ciclos formativos de grado medio), ambos con una duración de dos años. La educación post-secundaria incluye un ciclo de dos años de formación profesional avanzada (Ciclos formativos de grado superior) además de las universidades, que ofrecen programas de estudio de diversas duraciones. Hasta años recientes, el primer ciclo de estudios universitarios (llevando al título de diplomado y otros similares) tenía una duración típica de tres años, mientras que el segundo ciclo (licenciatura) generalmente exigía un total de cinco años de estudio

Como nos indica Maiza & Bustillo(2016) El aumento de los salarios ha motivado el traslado de algunas fábricas a países del entorno con un menor coste de mano de obra y ha coincidido con una crisis global que ha reducido el crecimiento de las exportaciones de manufacturas chinas. Por ello, el gobierno se plantea ahora la transición hacia un nuevo

modelo económico de crecimiento más sostenible e inclusivo y con un mayor protagonismo del consumo de las familias.

Por otra parte, Canales García & Cerda Ruiz(2017) Utilizando la metodología de Engle-Granger, se encontró que en el largo plazo las variaciones del PIB per cápita real responden positivamente a variaciones en el gasto público, formación bruta de capital, empleo, escolaridad, fertilidad y de manera negativa a la apertura comercial. Mientras que Raccanello, Carrillo Cubillas, & Guzmán Yerena(2017) Los hogares enfrentan costos de distintos tipos y magnitudes para que sus hijos/as tengan acceso a la educación y que dependen del tipo de institución (pública o privada) seleccionada. Es sabido que estudiar en una institución pública se asocia con un menor esfuerzo financiero que en una privada; sin embargo, menores costos también se asocian con menores ingresos, debido a que son los hogares con menos recursos los que suelen seleccionar la opción educativa más económica.

Algo similar ocurre con J. Bailey, Sun, & Timpe(2021) Los niños de Head Start tenían un 2,7 por ciento más de probabilidades de completar la escuela secundaria y un 8,5 por ciento más de probabilidades de inscribirse en la universidad. Sus tasas de finalización de la universidad aumentaron en 12 puntos porcentuales. Un segundo hallazgo es que Head Start aumentó la autosuficiencia económica de los adultos, reduciendo la incidencia de la pobreza de los adultos en un 23 por ciento y la recepción de asistencia pública en un 27 por ciento.

Desde la apreciación de Jarquin&Diez(2022) El estudio muestra cómo Google for Education promueve y reproduce un nuevo relato que asienta progresivamente ciertas formas de hablar, pensar y hacer educación (Carlsson, 2021), interviniendo e influyendo de esta forma cada vez más en la educación iberoamericana, con fuertes implicaciones pedagógicas y políticas.

En esa sintonía Ramos(2022) Del estudio realizado se puede concluir, que la sociedad se encuentra en constante evolución y los sistemas educativos no pueden quedar rezagados porque pierden efectividad, y ante la actual revolución tecnológica, requieren ser estructurados de acuerdo a la transformación de la sociedad, ya que el contexto caracterizado por la variedad de tendencias y desafíos así lo determinan.

Por el contrario, González et als(2023) La escuela, como está resultando aparatosamente visible estos días, no sólo se ocupa de impartir o promover aprendizajes. También y, antes que nada, la escuela les ofrece a millones de niños alimentación, así como un conjunto de horas en un espacio seguro que contribuye a organizar y estructurar la vida regular de las familias.

En complementación Chi,Porres,&Velez(2023) En efecto, parecería que los directores son los olvidados del sistema educativo. Generalmente se presentan como claves para implementar programas educativos o para desempeñar tareas importantes que van desde temas administrativos hasta asuntos comunitarios pasando por roles como capacitadores de docentes, consejeros pedagógicos, usuarios del monitoreo y la evaluación, controladores de los almuerzos escolares, manejador del ausentismo docente, clave insumo para los resultados de los estudiantes, pero pocas veces entran a ser parte de los programas de desarrollo educativos de los países.

Según Rodríguez & Alsina(2023) En síntesis, el aprendizaje lúdico y la educación STEAM son vías potentes de desarrollo de conocimientos y habilidades de manera interdisciplinar y aplicable a los distintos niveles educativos.

Por otra parte Caizapanta,Garcés&Ocampo(2023) Con respecto a los factores económicos se evidencia que la falta de estos afecta en la educación, puesto que la mayoría de los estudiantes aseguran que la condición económica de ellos y de sus padres influyen en la deserción escolar. Entre tanto Kulichenko et als(2023) Así, la resistencia en aprender y estudiar es un proceso complejo de múltiples niveles relacionado con la base de la actividad mental de los profesores y estudiantes universitarios de Ucrania.

METODOLOGÍA

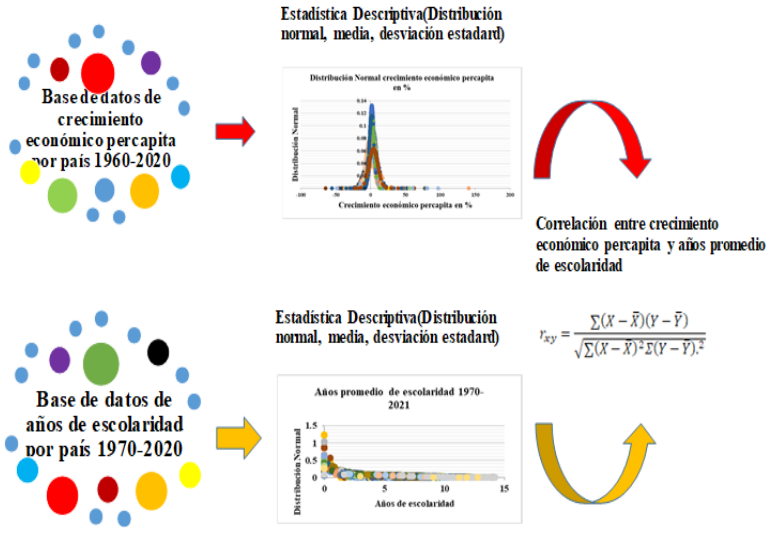
La investigación es de tipo aplicada o empírica, por su profundización es descriptiva y correlacional, su inferencia es hipotética. Las bases de datos de las variables son cuantitativas, y la temporalidad es longitudinal. La población de las bases de datos es 241 países (incluye islas y zonas administrativas), para la distribución normal del Crecimiento Económico se tomó una muestra de 220 países. En la distribución normal de años promedio de escolaridad de 241 países (incluye islas y zonas administrativas) y en el análisis de correlación se incluyeron 181 países.

1. La hipótesis propuesta fue que a más años promedio de escolaridad mayor crecimiento económico del PIB per cápita como % anual.
2. Para la variable (Y) crecimiento económico per cápita % anual de 1960 a 2021 por país se utilizó la base de datos elaborada por el banco mundial disponible en: https://datos.bancomundial.org/indicator/NY.GDP.PCAP.KD.ZG
3. En la variable (X) años de escolaridad promedio por país preparado por la UNESCO de 1970 al 2020, disponible en: http://data.uis.unesco.org/#

4. Modelo de investigación utilizado fue de variables dual: variable (Y) crecimiento económico per cápita % anual y variable (X) años promedio de escolaridad por país.

Figura 1

Modelo de investigación binario: años promedio de escolaridad y crecimiento económico per cápita % anual



Fuente: Elaboración propia, 2023.

RESULTADOS Y DISCUSION

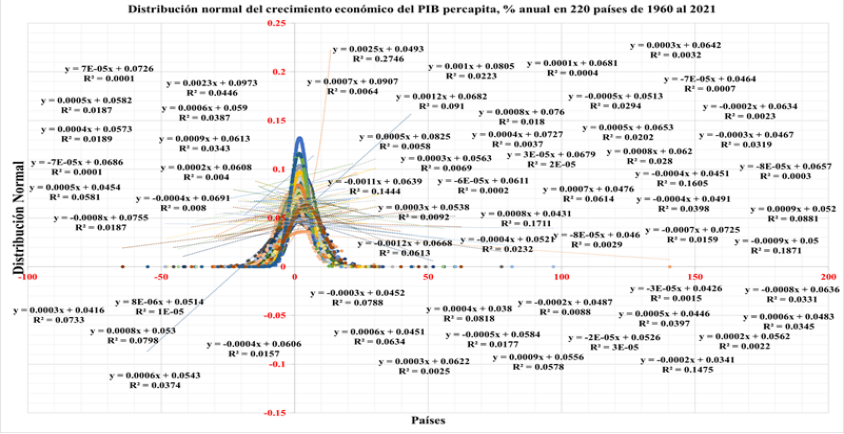
Desarrollo de la Investigación

1. La distribución normal $\Phi\mu, \sigma^2(x) = \int_{-\infty}^{x} \varphi\, \mu, \sigma^2(u)du =$ $\frac{1}{\sigma\sqrt{2\,\pi}} \int_{-\infty}^{x} e^{-\frac{(u-\mu)\hat{}2}{2\sigma\hat{}2}}\, du, x \in R$ del crecimiento económico del PIB per cápita como % anual, de 1960 al 2021 muestra una asimetría positiva según (Alvarado, Almendarez, & Centeno, 2023), elaborada en Excel 2016, con la siguiente formula: DISTR.NORM.N(dato; media; desviación estándar) y luego se elaboró un gráfico de dispersión (X,Y), versión completa en[3]

[3] *https://photos.google.com/search/_tra_/photo/AF1QipOaPQJEJkNoRjI9meKmmSQiRazs8wPBBGnmkTXz*

Figura 2

Distribución Normal del crecimiento económico per cápita del PIB cómo % anual de 1960 al 2021



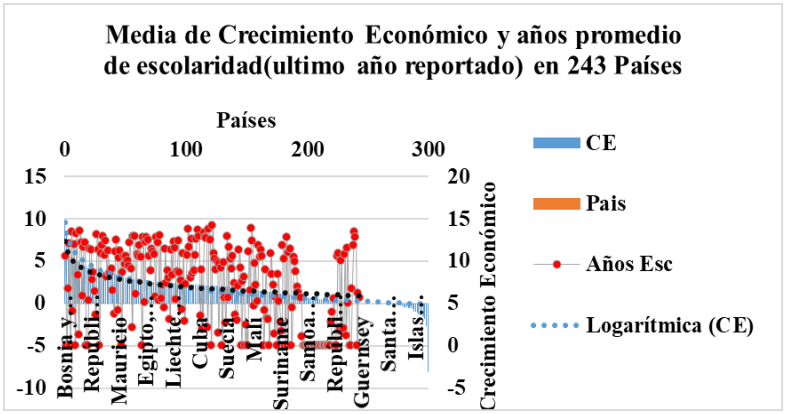
Fuente: Alvarado et als. Base de datos Banco Mundial año 2023.

2.En el siguiente grafico descriptivo mostramos la media elaborada con la notación: =PROMEDIO.SI(RANGO; "<>0") del crecimiento económico del PIB per cápita como % anual de 1960 al 2021 por país y el ultimo promedio reportado por los países de los años de escolaridad, lo que podemos concluir es que al ordenar de mayor a menor el crecimiento económico per cápita, como porcentaje anual, notamos es que los años promedios de escolaridad en algunos países, no sigue la misma tendencia; sino que esta varia. Grafico ampliado en[4].

[4] *https://photos.google.com/photo/AF1QipMcCrSGpgNVqi_riHKz1KV8UCUR6Qccu7JV07MX*

Figura 3

Media de crecimiento económico del PIB per cápita como % anual y la media de años de escolaridad

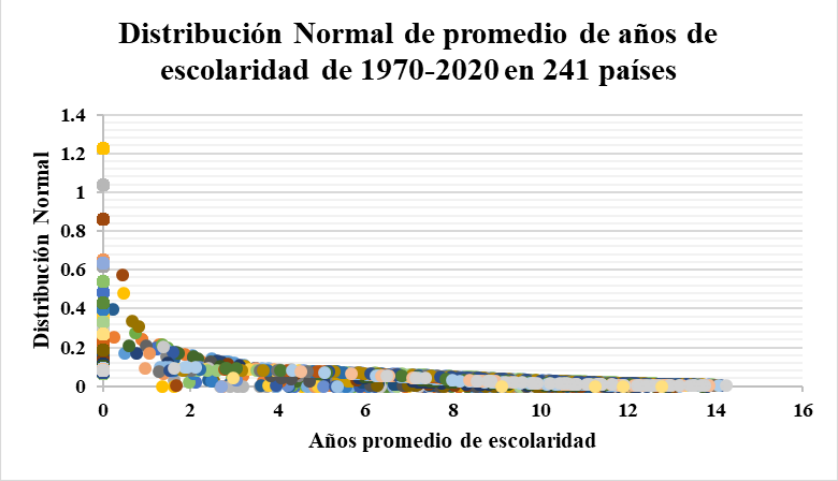


Fuente: elaboración propia, Base de datos BM, UNESCO año 2023.

3.Como podemos observar la distribución normal $\Phi\mu,\sigma^2(x) = \int_{-\infty}^{x} \varphi\,\mu,\sigma^2(u)du = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\,\pi}} \int_{-\infty}^{x} e^{-\frac{(u-\mu)\hat{}2}{2\sigma\hat{}2}}\, du, x \in R$ tiene asimetría positiva, elaborada en Excel 2016, con la siguiente formula: DISTR.NORM.N(dato; media; desviación estándar) y luego se elaboró un gráfico de dispersión (X,Y), versión completa en[5].

Figura 4

Distribución Normal del promedio de años de escolaridad de 1970 al 2020 en 241 países



Fuente: Elaboración propia, base de datos UNESCO año 2023.

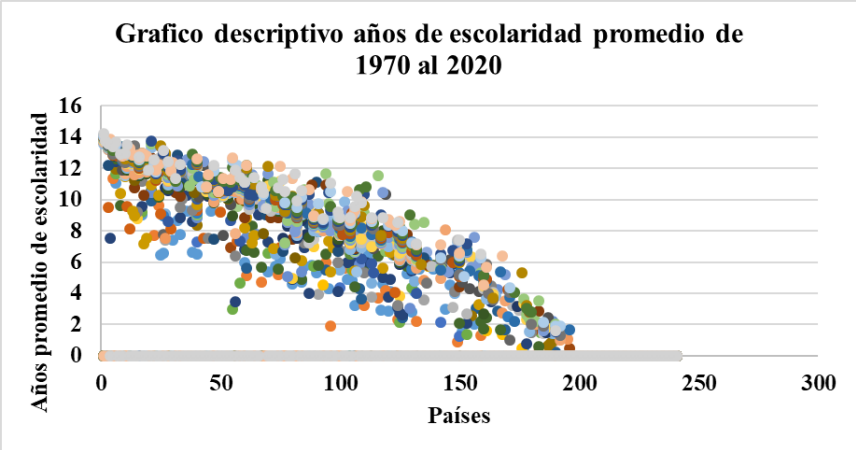
4. En el siguiente grafico descriptivo visualizamos que países están a la cabeza en la formación del recurso humano o capital humano desde 1970 al 2020, entre los que podemos mencionar

[5] *https://photos.google.com/photo/AF1QipNAOGpjH9psCem-Oi5GU0ei1NF3hiu9LmcUoxuB*

en orden descendente: Alemania, Islandia, Estonia, Suiza, Reino Unido, Estados Unidos de América, Nueva Zelanda, grafico detallado en[6].

Figura 5

Grafico descriptivo del promedio de años de escolaridad en 241 países (islas y regiones administrativas)



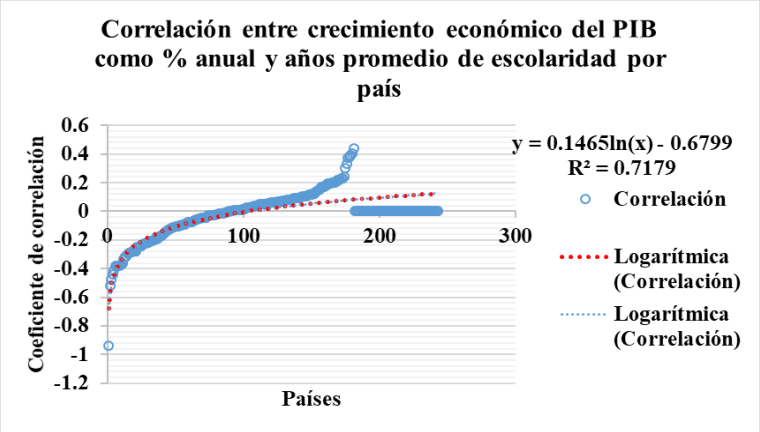
Fuente: Elaboración propia, Base de datos de la UNESCO, año 2023.

5.El grafico del coeficiente de correlación $r_{xy} = \frac{\sum(X-\bar{X})(Y-\bar{Y})}{\sqrt{\sum(X-\bar{X})^2 \Sigma(Y-\bar{Y}).^2}}$ computado de 1970 al 2020, en 181 países entre las variables relacionadas (X) crecimiento económico del PIB per cápita, como % anual y (Y) el promedio de años escolaridad de la población, estimado con la notación en Excel 2016: COEF.DE.CORREL(matriz1;matriz2), pone a la vista que 90 países tienen un coeficiente negativo y 91 países tienen una correlación positiva. Vista ampliada en[7].

[6] *https://photos.google.com/search/_tra_/photo/AF1QipN5ETKthbsuqWcCAklaELfozA8A7nbmI9OCJ5K1*
[7] *https://photos.google.com/photo/AF1QipPVJjcJwmhXanW4DDjr2ADAaVpyMikB9d7x7NWy*

Figura 6

Correlación entre crecimiento económico del PIB como % anual y años promedio de escolaridad por país de 1970 al 2020 en 181 países



Fuente: Elaboración propia, Base de datos Banco Mundial y la UNESCO año 2023.

6.Se realizó el cálculo del coeficiente de correlación $r_{xy} = \frac{\sum(X-\bar{X})(Y-\bar{Y})}{\sqrt{\sum(X-\bar{X})^2 \Sigma(Y-\bar{Y}).^2}}$ en décadas(tabla 1) Para identificar los cambios en periodos longitudinales menores, de 1970 al 2020, en 181 países entre las variables relacionadas (X) crecimiento económico del PIB per cápita, como % anual y (Y) el promedio de años escolaridad de la población, estimado con la notación en Excel 2016: COEF.DE.CORREL(matriz1;matriz2), en la década del año 2000 se produce la mayor disrupción entre ambas variables pasando de 36 países con coeficiente de correlación positiva a 90 países en la década de 2010, grafico completo en[8]:

[8] *https://photos.google.com/photo/AF1QipPpuOV4_pF5Mpjod6RsMI1URywAmjYRHQaBCFy0*

Tabla 1

Correlación en décadas entre crecimiento económico y años promedio de escolaridad de 1970 al 2020

Valor correlación	Cantidad países	Valor correlación	Cantidad países	Fuerza relación
Década de 1970 a 1979				
de -1 a -0.50	8	de 0.50 a 1	5.00	Fuerte
de -0.50 a -0.30	6	de 0.30 a 0.50	11.00	Moderada
de -0.30 a -0.01	20	de 0.01 a 0.30	20.00	Débil
de -1	-	de 1	-	Ninguna
Década de 1980 a 1989				
de -1 a -0.50	6	de 0.50 a 1	8.00	Fuerte
de -0.50 a -0.30	9	de 0.30 a 0.50	9.00	Moderada
de -0.30 a -0.01	16	de 0.01 a 0.30	21.00	Débil
de -1	-	de 1	-	Ninguna
Década de 1990 a 1999				
de -1 a -0.50	9	de 0.50 a 1	6.00	Fuerte
de -0.50 a -0.30	5	de 0.30 a 0.50	9.00	Moderada
de -0.30 a -0.01	12	de 0.01 a 0.30	24.00	Débil
de -1	-	de 1	-	Ninguna
Década de 2000 a 2009				
de -1 a -0.50	13	de 0.50 a 1	11.00	Fuerte
de -0.50 a -0.30	20	de 0.30 a 0.50	21.00	Moderada
de -0.30 a -0.01	48	de 0.01 a 0.30	25.00	Débil
de -1	-	de 1	-	Ninguna
Década de 2010 a 2020				
de -1 a -0.50	13	de 0.50 a 1	13.00	Fuerte
de -0.50 a -0.30	9	de 0.30 a 0.50	18.00	Moderada
de -0.30 a -0.01	37	de 0.01 a 0.30	59.00	Débil
de -1	-	de 1	-	Ninguna

Fuente: Elaboración propia, base datos Banco Mundial y UNESCO año 2023.

CONCLUSIONES

En la (figura 2) y (figura 4) se comprueba que tanto la variable (Y) crecimiento económico del PIB per cápita como % anual de 1960 al 2020 y los años promedios de escolaridad variable (X) de 1970 al 2020, tienen asimetría positiva. En la (figura 3) muestra que al ordenar en forma descendente el crecimiento económico, los países con mayor crecimiento económico del PIB, presentan diferentes niveles de años promedio de escolaridad. Estos resultados están acorde al objetivo específico de cómo se comportan estadísticamente las variables.

La hipótesis propuesta fue que a más años de escolaridad mayor crecimiento económico del PIB, per cápita como % anual. Los resultados muestran (figura 6) que en el periodo longitudinal de 1970 al 2020, 91 países tienen un coeficiente de correlación negativo y 90 países tienen un coeficiente de correlación positivo. Para los países con coeficiente positivo les da la posibilidad de seguir trabajando en el aumento de años de escolaridad para pronosticar crecimiento económico.

En la (tabla 1), del coeficiente de correlación en décadas revela que, a partir de la década del año 2000, hubo un aumento en la cantidad de países con coeficiente de correlación positiva. Por tanto, se acepta la hipótesis parcialmente. Con estos resultados se logra el objetivo general de la investigación que era establecer el coeficiente de correlación entre el crecimiento del PIB per cápita cómo % anual variable (Y) y los años promedio de escolaridad variable (X), porque proporciona resultados consistentes sobre la relación.

Para el periodo longitudinal de 1970 al 2020 podemos encontrar el coeficiente de correlación de los 181 países revisados en la siguiente dirección:
https://photos.google.com/photo/AF1QipPVJjcJwmhXanW4DDjr2ADAaVpyMikB9d7x7NWy

Para el periodo longitudinal en décadas de 1970,1980,1990,2000,2010 podemos visualizar el coeficiente de correlación de los 181 países revisados en la siguiente dirección:
https://photos.google.com/photo/AF1QipPpuOV4_pF5Mpjod6RsMI1URywAmjYRHQaBCFy0

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarco Tosoni, G. (2017). Tratados de libre comercio, crecimiento y producto potencial en Chile, México y Perú. Economía UNAM, 14(42), 44. doi:https://doi.org/10.1016/j.eunam.2017.09.001

Alvarado, M., Almendarez, I., & Centeno, R. (Marzo-Abril de 2023). El impacto del crecimiento económico en la desocupación en 179 países, de 1960 al 2022. Ciencia Latina, 7(2), 6736. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5820

Caizapanta, G., Garcés , C., & Ocampo, P. (2023). La deserción escolar en el bachillerato del colegio Gabriela Mistral. Ciencia Latina, 7(1), 19. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4833

Canales García, A., & Cerda Ruiz, M. (2017). Determinantes del crecimiento económico de Nicaragua en el periodo 1990-2017. Nexo Revista cientifica, 71. doi: https://doi.org/10.5377/nexo.v36i02.15999

Chi, J., Porres, A., & Velez, E. (2023). Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar. Cuadernos de investigación Educativa, 10-11. doi: https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277

Clavellina, J. (2013). Crédito Bancario y crecimiento económico en México. Economía Informa, 33. doi:https://doi.org/10.1016/S0185-0849(13)71306-9

Das, P. (2022). Unequal opportunity and growth in India: A dynamic panel analysis by using survey data. Asia and the Global Economy, 7. doi: https://doi.org/10.1016/j.aglobe.2022.100032

de la Fuente, A., & Doménech, R. (2016). El nivel educativo de la población en España y sus regiones: 1960-2011. Journal of Regional Research, 91. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28945294004

e Fox, S., Levit, P., & A. Nelson, C. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. child development, 81(1), 36. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x

González, S., Valente, C., Espino, J., Flores, M., & González, F. (2023). Sistema educativo Mexicano, problemáticas que ha presentado frente a la pandemia del COVID-19. Ciencia Latina revista multidiciplinar, 7(1), 8-9. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4878

Herrala, R., & Orlandi, F. (2021). Win-win? Assessing the global impact of the Chinese economy. Asia and the Global Economy, 7. doi:https://doi.org/10.1016/j.aglobe.2021.100006

Hussain, L., palb, S., & Villanthenkodath, M. (2023). Towards sustainable development: The impact of transport infrastructure expenditure on the ecological footprint in India. Innovación y Desarrollo Verde, 8. doi:https://doi.org/10.1016/j.igd.2023.100037

J. Bailey, M., Sun, S., & Timpe, B. (2021). Prep School for Poor Kids: The Long-Run Impacts of Head Start on Human Capital and Economic Self-Sufficiency. American Economic Review, III(12), 3997. doi:https://doi.org/10.1257/aer.20181801

Jarquin, M., & Diez, E. (2022). Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación. Revista Española de Educación Comparada(42), 256. doi:https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34322

Kulichenko, A., Shramko, R., Rakhno, M., & Polyezhayev, Y. (2023). Resistencia educativa bidimensional en el establecimiento educativo terciario moderno de Ucrania. Revista de Investigación Apuntes Universitarios, 490. doi:https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1351

Levy, N. (2017). Política monetaria: qué relación tiene con el crecimiento y la estabilidad. Economía Informa, 23. doi:https://doi.org/10.1016/j.ecin.2017.05.009

Maiza, A., & Bustillo, R. (2016). Reformas sociales en China: 2016-2020. Revista Problemas del Desarrollo, 29. doi:https://doi.org/10.1016/j.rpd.2016.08.009

Martinez, S. (2017). China: ¿oportunidad o utopía para el crecimiento económico de México y de América Latina? Económia Informa, 33. doi:https://doi.org/10.1016/j.ecin.2017.05.002

Marúm Espinosa, E., & Reynoso Cantú, E. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(12), 152. doi:https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71947-X

Raccanello, K., Carrillo Cubillas, L., & Guzmán Yerena, M. (2017). Acceso y uso de los mercados financieros para el pago de los gastos de la educación básica. Contaduría y Administración, 854. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.cya.2016.03.002

Ramos, R. (2022). SISTEMAS EDUCATIVOS: TENDENCIAS Y DESAFÍOS. DIALOGUS ISSN, 178. doi:https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.368

Rodrigues, J., & Alsina, Á. (2023). LA EDUCACIÓN STEAM Y EL APRENDIZAJE LÚDICO EN TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS. Revista Prâksis, 204.

Capítulo 6

Acompañamiento pedagógico docente: una alternativa para fortalecer las competencias docentes y la mejora del aprendizaje de los estudiantes

Lorena Isabel Mejia Cadavid
Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (Umecit)
Panamá
lmejia2428@gmail.com

Lina Maria Salazar Figueroa
Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (Umecit)
Panamá
linasalazarfigueroa@gmail.com

RESUMEN

En el artículo se plantearon los objetivos siguientes: Definir los conceptos de acompañamiento pedagógico y la práctica pedagógica, Identificar las características del acompañamiento pedagógico al docente, Determinar las estrategias pedagógicas para el desempeño del docente. La metodología se centró en un tipo de investigación documental, de diseño bibliográfico, de nivel cuantitativo, mediante la técnica de caso de estudio mediante instrumentos como el cuestionario con instrumento de aplicación de una encuesta. Los resultados arrojaron que en una muestra de 5 docentes acompañados coincidieron en la efectividad del acompañamiento para el fortalecimiento de sus habilidades y formación con impacto positivo en los estudiantes que se motivan por la implementación de estrategias y diseños novedosos para el estudio. Ante la necesidad de brindar asistencia técnica a docentes, para que éstos mejoren su desempeño en el desarrollo de los procesos de aprendizaje enseñanza y como consecuencia elevar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes. Se concluyó que el acompañamiento docente permitió que los docentes tuvieran altos niveles de desempeño en su práctica educativa, incidiendo positivamente en el bienestar integral de la comunidad educativa, más aún, en la promoción e implementación de cambios transformadores. La experiencia de otros docentes es un factor que incide favorablemente en quienes están en formación o reciente formación educadora. Se realizan acciones para acompañar y retroalimentar las prácticas De los docentes en el proceso de implementación de los aprendizajes abordados en los espacios de formación de cada ciclo.

Palabras clave: *acompañamiento pedagógico; desempeño docente; metodologías; gestión del conocimiento; formación docente; entornos virtuales de formación*

ABSTRACT

The following objectives were set out in the article: Define the concepts of pedagogical support and pedagogical practice, Identify the characteristics of pedagogical support for the teacher, Determine the pedagogical strategies for the teacher's performance. The methodology focused on a type of documentary research, bibliographic design, quantitative level, using the case study technique using instruments such as the questionnaire with a survey application instrument. The results showed that a sample of 5 accompanied teachers agreed on the effectiveness of the accompaniment to strengthen their skills and training with a positive impact on students who are motivated by the implementation of innovative strategies and designs for the study. Given the need to provide technical assistance to teachers, so that they improve their performance in the development of teaching learning processes and, as a consequence, raise the level of learning achievement of students. It was concluded that teacher support allowed teachers to have high levels of performance in their educational practice, positively affecting the comprehensive well-being of the educational community, even more so, in the promotion and implementation of transformative changes. The experience of other teachers is a factor that favorably affects those who are in training or recent educational training. Actions are carried out to accompany and provide feedback to the practices. Of the teachers in the process of implementing the learning addressed in the training spaces of each cycle.

Keywords: *pedagogical support; teaching performance; methodologies; knowledge management; teacher training; virtual training environments.*

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la profesión de un educador es una muestra de sus conocimientos teóricos en función de la enseñanza a otros individuos que necesitan ser formados y guiados por éste, sin embargo, la falta de experiencia puede provocar retrasos o tropiezos innecesarios que pueden resultar mejor si cuentan con un acompañamiento pedagógico que les ayude a enfrentar diferentes situaciones e implementar estrategias apropiadas en el proceso de enseñanza que fortalezcan su práctica pedagógica.

La práctica docente es una labor intensa e incesante por quienes la ejercen con calidad y con una perspectiva social y educativa que busca internalizar en la formación de cada individuo. Cada docente implementa una estrategia de formación educativa dependiendo del nivel en el cual pone en práctica su profesión, sin embargo, es menos complejo cuando recibe el acompañamiento durante su proceso educativo para con sus estudiantes, lo cual puede ayudarle a resolver inquietudes durante la construcción de relaciones en un proyecto educativo trascendente que se articule con el contexto pragmático y a veces, un tanto utópico, pero que con sus acciones y actividades significativas, puede lograr cambios orientados hacia nuevos horizontes.

El acompañamiento pedagógico al docente resalta el devenir del ejercicio de la profesión con éxito, basado en un aprendizaje teórico práctico donde la experiencia compartida es primordial y sustentada en el conocimiento adquirido por medio de una fuente directa enriquecedora para el acompañado, para el fortalecimiento de sus capacidades y habilidades que emprende como docente que guarda relevancia dentro del contexto educativo por la perspectiva en un entorno real y actualizado que produce eficiencia en la enseñanza del estudiantado con responsabilidad y formación concreta.

Acompañamiento pedagógico al educador iniciante

Hablar de acompañamiento pedagógico es hacer referencia a una de las variantes de la formación didáctica que corresponde a la labor científico-técnica en la educación primaria. La coordinación y ejecución de esta estrategia de formación docente están bajo la responsabilidad de los miembros de los equipos de gestión (coordinador y director) de los centros educativos.

En el acompañamiento pedagógico docente es pertinente conocer la definición del primer concepto. De acuerdo al diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (s.f.), en su primera acepción, acompañar significa "estar o ir en compañía de otra u otras personas",

y acompañamiento lo define como “acción y efecto de acompañar o acompañarse” (Real Academia Española, s.f.). Acompañar o hacer el acompañamiento al profesional docente puede ayudar a resolver una problemática que se presenta en algunas ocasiones, como cuando el docente no cuenta con la experiencia suficiente en los procedimientos pedagógicos.

En este mismo orden de ideas, acompañamiento pedagógico puede definirse como un proceso metódico y constante que se mantiene acompañando e interactuando con el educador para el buen desenvolvimiento al momento de poner en práctica sus conocimientos teóricos en su rol docente, ayudándole en la toma de decisiones de aquellos cambios que sean necesarios en función de transformar y garantizar su aprendizaje de manera integral (Minez Oliva, s.f.).

El acompañamiento pedagógico tiene un enfoque que comprende un antes, un durante y un después del aula de clases en donde el docente junto con quien le hace el acompañamiento puede revisar las estrategias implementadas y fortalecerlas o modificarlas y, justamente, el acompañante le orienta en la perfección de su instrucción y adecuación a las situaciones presentadas y detectadas en conjunto (Mellado Hernández & Villagra Bravo, s.f.).

Modalidad y enfoques del acompañamiento pedagógico

En cuanto a la modalidad, se precisa que la realización de las actividades de manera presencial en el aula y en contacto directo con los estudiantes y con los equipos pedagógicos forman parte de “los programas de educación abierta a distancia” (Ngoepe, 2014, citado por Tavera-Sánchez & López-Yáñez, 2023), pero que también puede efectuarse de modo virtual “asincrónica y sincrónica en la modalidad online mentoring” (Abdelrahman et al., 2021; Ávalos, 2016; Colazzo-Duarte y Cardozo-Gaibisso, 2021, citados por (Tavera-Sánchez & López-Yáñez, 2023).

Dificultades en la práctica pedagógica

Para San Martín, et. al. (2021), la práctica pedagógica contiene dificultades que necesita una estructura organizacional para brindar apoyo al docente dentro de lo que comporta su centro de trabajo. Alude a concepciones de juicio que pueden presentarse entre el tutor o acompañante y el educador inexperto, cuestiones personales, de simpatía o no entre sí que, pueden afectar la colaboración y el respaldo que el docente con experiencia limita compartirla bajo criterios subjetivos que afectan en el aprendizaje del docente acompañado.

Estos son solamente algunos de los motivos que pueden hacer que algunos educadores sientan inseguridad y temor, por la inexperiencia y desconocimiento para llevar a cabo su labor

como docentes que, se enfrentan con factores que pueden limitar su buen desempeño, un educador se prepara teóricamente, pero se enfrenta a un escenario que lo conduce al momento de poner en práctica sus conocimientos, provocando que un educador sin experiencia cumpla con su rol. Un educador sin experiencia necesita del acompañamiento para cumplir con su labor, requieren supervisión para las prácticas de enseñanza para obtener un buen producto de aprendizaje que le permita ir mejorando y fortaleciendo su desempeño (Aravena, Montanero & Mellado, 2022).

Las variables como el acompañamiento pedagógico y la práctica pedagógica del docente encuentra importante la participación de otro educador con experiencia dentro del desenvolvimiento inicial de aquel otro, siendo necesario enfatizar que es un proceso progresivo por el que muchos profesionales transitan hasta lograr consolidar sus conocimientos prácticos, evitando así que se estanque o frustre en su esfuerzo por ejercer su profesión (Pineda, Talepcio, Ortega & Quispe, 2021).

Si los educadores iniciales cuentan con el apoyo y la guía de educadores expertos, pueden conseguir mejores resultados en su labor de enseñanza. Muchos educadores no tendrían que someterse a una especie de ensayo y error para aprender el ejercicio de su profesión, pueden obtener mayor seguridad y confianza mediante técnicas de aprendizajes oportunos que le harán ganar tiempo de experiencia y conocer previamente las formas de resolver una dificultad dentro de su centro de enseñanza (Lara, Campaña, Villamarín & Balarezo, 2022).

La formación docente es una estrategia que asegura que esté preparado y pueda ejercer sus funciones eficientemente, lo que se traduce en un mejor proceso educativo, por lo que se hace muye necesaria para el crecimiento profesional, descubre el desarrollo de competencias en los docentes. Por esto, están referidas al conjunto de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes que requieren los profesores para solucionar satisfactoriamente las situaciones a las que se enfrentan en su actividad profesional.

En la actualidad, los docentes deben tener competencias TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) debido a que el proceso de enseñanza aprendizaje ha avanzado, incluso de manera obligada por la pandemia que ha llevada a la educación virtual. En efecto, el contexto educativo es cada día más exigente en el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por parte del maestro y del profesorado universitario que, en el siglo XXI, debe tener su dominio.

Incluso, hay libros que señalan la necesidad del desarrollo de competencias docentes a partir de trayectos formativos desde el acompañamiento situado. Los trayectos formativos se tratan de programa promovidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Programa Todos a Aprender (PTA), que tienen por finalidad ofrecer al profesorado herramientas y recursos que los ayuden a implementar iniciativas de innovación y mejora en sus actividades docentes a través de las estrategias pedagógicas en las líneas de lenguaje, matemáticas y competencias socioemocionales en espacios de formación, por parte de formadores a docentes tutores, y de tutores a docentes desde la presencialidad y la mediación virtual. Dentro de las estrategias pedagógicas aportadas, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), son una fortaleza, que aporta insumos para el desarrollo de competencias docentes.

Por lo tanto, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las competencias docentes, tienen la prioridad de construir una nueva identidad en sus prácticas educativas para proporcionar una formación de habilidades específicas. Esto permitirá articular los procesos de aprendizaje y la gestión del ambiente, así como movilizar los saberes para reflexionar las experiencias. La implementación de un programa de TIC a nivel educativo, exige una capacitación rigurosa del profesorado, sobre todo, de aquellos docentes que aún no están muy familiarizados con estas técnicas. Se trata de aprovechar el recurso humano disponible, para que este sea partícipe del proceso de cambio. Igualmente, se requiere del análisis de una diversidad de variables y del concurso de todos los actores del proceso: gobierno, instituciones educativas, profesores, alumnos y la sociedad en general.

Siendo así, las TIC se están difundiendo a nivel mundial, en Colombia se creó el Ministerio de Tecnologías de Información y las Telecomunicaciones, con el fin de que este país no quede rezagado en el concierto internacional. Es por eso que dentro de sus funciones figura el incrementar y facilitar el acceso de los habitantes del territorio nacional a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y a sus beneficios.

Por otra parte, la educación se asocia a la estrategia formativa basada en la transferencia de habilidades y conocimientos a través de un medio digital e-learning y, por ende, es exigible a todos los actores que intervienen en ella: profesores, estudiantes y el propio centro escolar deberán actuar en la proyección del aprendizaje. El uso de las TIC, en un escenario de educación, ha tenido procesos de cambios reveladores, se le ha reconocido su impacto con relación a las reformas, se sabe que el impacto de cualquier tecnología depende de cómo se

use, en qué contexto y para qué fines, puesto que abre posibilidades como también nuevas exigencias (Bebell, 2005).

Importancia de las competencias

El desarrollo de competencias docentes requiere de un saber específico y tienen una gran importancia donde se reconocen mediante las siguientes consideraciones:

- Permiten a desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el estudiante se desempeñe en los diversos ámbitos de la vida social.
- Constituye un factor para formar los ciudadanos capaces para convivir en sociedades por la diversidad y prepara la integración y solidaridad.
- Los actores principales en el proceso de mejoramiento en la calidad educativa, donde se promueve el desarrollo de los valores y las actitudes que constituyen el saber ser y hacer.
- Representan elementos del proceso y aprendizaje que responde los requerimientos del proceso productivo, sus competencias laborales orgánicas y las nuevas tecnologías de la información.

Debido a eso, el desarrollo de competencias docentes cuando están en un nivel superior puede abarcar todo el contenido en su práctica docente. Teniendo la finalidad y preocupación por mejorarla con profesionalismo, deben cumplir tres asuntos: el contenido, la clasificación y formación, es decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué, desde la perspectiva de las necesidades del desarrollo económico y social y, más concretamente, de las demandas del sistema productivo (Barnett, 2001; Álvarez y López, 2009). Este tipo de educación hace evidente el tránsito de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, lo cual supone redefinir la organización de los procesos de aprendizaje y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

Cabe destacar qué, la formación por competencias se inició en Estados Unidos en la década de 1960 bajo la denominación de "enseñanza de profesores basada en rendimiento" y se caracterizaba por el análisis detallado de aspectos conductuales. Las tareas profesionales se describían en largas listas con sus respectivos elementos evaluables (Wesselink, Biemans, Mulder, y van den Elsen, citados en Chang, 2009). Se trata, pues, del antecedente más representativo del siglo pasado, cuando surgió el movimiento o enfoque de la formación basada en la competencia como respuesta a los requerimientos de los sectores industrial y comercial que demandaban resultados. Es así que los programas de formación del profesorado

se centraron en el rendimiento de los estudiantes y en la vinculación entre el aprendizaje del alumno y la competencia del profesor.

Otro ejemplo, se ubica en el Reino Unido, a principios de la década de 1980 el Departamento del Empleo público la iniciativa "A New Training Initiative". Eran mecanismos para incorporar cambios en el sistema de las cualificaciones y la formación profesional. La finalidad fue incrementar y mejorar las competencias de los trabajadores, necesarias ante la explosión demográfica y la recesión económica de finales de esa década. Tiempo después, en países como Australia, Canadá, Irlanda y Nueva Zelanda, se incorporó este nuevo enfoque a los programas de formación profesional. A principios de la década de 1990 se adoptó este mismo enfoque para la reforma del sistema educativo de España y, en general, en el espacio europeo de la educación superior. En estos países se insistió en trazar puentes para transitar de la formación a la ocupación, como requisito para que una universidad fuera competitiva y tuviera ventajas sobre las universidades asiáticas y americanas (Zabalza, 2005; Álvarez, González y López Aguilar, 2009). Lo mismo sucedió en países de Latinoamérica, como México (Vázquez, 2001; De Asís, 2007), producto de un mundo globalizado.

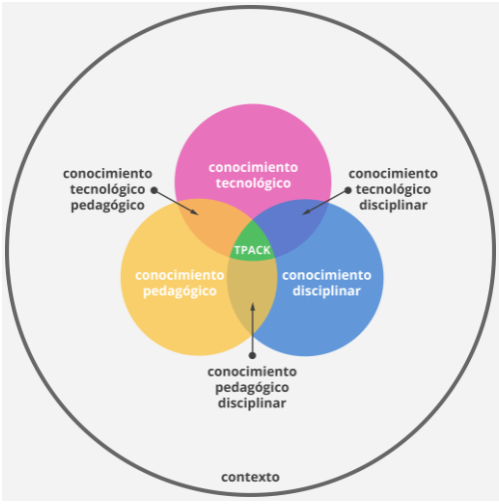
Además, la globalización trajo consigo, en primer lugar, una serie de implicaciones en los ámbitos social, económico y educativo. Respecto a este último, la consecuencia ha sido la universalización, es decir: un mayor acceso a la educación, la incorporación de nuevos métodos de enseñanza, la atribución del docente como mediador en el proceso de aprendizaje y la inserción de las competencias en la educación (Castells, citado en Bruner, 2001, p. 15). En segundo lugar, la globalización trajo consigo cambios en el contenido del trabajo: se generaron nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimientos (véase gráfica 1). Todo esto ha implicado un desafío a la formación profesional, donde la educación aparece ligada estrechamente al mercado laboral globalizado. A su vez impulsando al docente a innivar en nuevas plataformas para involucrar al estudiante en la nueva era tecnológica, entrelazada con el aprendizaje continuo y sistemático.

Al mismo tiempo, la evolución constante entre los escenarios está requiriendo un perfil permanentemente en cambio de los docentes. Se trata de manejarse en ambientes que al mismo tiempo que incorporan estos tipos de aprendizaje van a requerir nuevas competencias para manejarse en el e-learning (Salinas, 2012):

- Un e-learning inclusivo: maestría de los dispositivos de aprendizaje en entornos digitales, en el proceso de trabajo.
- Un e-learning extensivo: maestría de la ergonomía cognitiva sobre soportes móviles, en entornos físicos de transición.
- Un e-learning contributivo: maestría de las dinámicas de contribución y de reputación digital en las redes sociales.

Así pues, lo que se pretende es contribuir a mejorar las competencias docentes asociadas al uso de las TIC, el modelo TPACK aporta las dimensiones adecuadas para su tratamiento y estudio. El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Este modelo fue introducido por Shulman (1986) y Mishra y Koehler (2006; 2008) en las investigaciones educativas con el fin de dar una explicación al conocimiento que requiere un docente para la correcta adaptación de la tecnología a su campo de trabajo en el aula.

Figura 1. Modelo TPACK (www.tpack.org)



En particular, el conocimiento tecnológico, para ser comprendido debe estar entrelazado a la metodología adecuada de los nuevos escenarios de aprendizaje. Tanto desde el terreno de los escenarios de aprendizaje como del de los modelos y desarrollo de competencias pedagógicas para el mundo digital, la actual situación se enfrenta a distintos desafíos que provienen de una nueva forma de entender el aprendizaje a lo largo de la vida, a lo largo del

trabajo y con los otros (en un mundo digital). Es decir, el futuro próximo se está caracterizando por un aprendizaje embebido, continuo y basado en el aprendizaje social (Salinas, 2012):

- Aprendizaje embebido, en cuanto que cada vez toma mayor importancia
- la formación a lo largo del trabajo, dentro del trabajo, sin solución de continuidad.
- Aprendizaje continuo, asociado a una gestión personal del aprendizaje, sin
- solución de continuidad en el tiempo y en el espacio, disminuyendo la diferencia entre vivir, trabajar y aprender.
- Aprendizaje social, desde el momento que existe una organización colectiva y contributiva del aprendizaje, con valorización de los aportes y del apoyo entre pares.

Es así qué, estos tres tipos de aprendizaje se caracterizan, cada vez más, por una creciente porosidad que se presenta entre distintos escenarios y que puede observarse, por ejemplo, entre lo real y lo virtual, entre jugar y aprender, entre formarse e informarse (o mejor gestionar información), entre vivir, trabajar y aprender. En su análisis, Argudín (2001) afirma que la competencia es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos, cognoscitivos, psicológicos y sensoriales que permiten desempeñar un papel, una actividad o tarea. Se observan tres factores constitutivos básicos en la competencia:

- **Diseña:** conocimientos, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, entre otros.
- **Ejecuta:** pone en juego o moviliza los atributos mencionados arriba (desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento y ejecución).
- **Evalúa:** alude a la movilización de los atributos y resultados esperados, de la tarea o función requerida y del desempeño satisfactorio, eficiente, eficaz y exitoso.

Por tanto, el punto de partida para diseñar un programa orientado hacia las competencias sería integrar conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios del aprendizaje y el desempeño. La competencia, entonces, es una interacción reflexiva y funcional de saberes (cognitivos, procedimentales, actitudinales y

metacognitivos) enmarcada por la motivación de los estudiantes por aprender y desarrollarse como personas que puedan actuar en distintos contextos y transformar su entorno.

Entre tanto, "la competencia como producto de un aprendizaje, es poder actuar eficazmente en una clase de situaciones movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales" (Le Boterf, citado en Perrenoud, 2014, p. 20). En esta definición se hace referencia a los recursos internos agrupados en tres categorías: saberes declarativos (saber saber), procedimentales (saber hacer) y condicionales (saber ser y actuar); mientras que las situaciones se refieren a la familia de problemas a los que se hace frente como producto del aprendizaje. En resumen, un individuo es competente cuando identifica varias alternativas y elige un esquema de actuación ante situaciones complejas, tanto en lo individual, lo colectivo y lo profesional (Denyer, Furnémont, Poulain y cols., 2007; Zabala, y Arnau, 2008).

Principales Competencias Docentes.

En la antigüedad, los profesores no debían preocuparse por la forma que impartían sus lecciones. Por eso la educación era la manera de adquirir el conocimiento y la mayoría de los estudiantes se contentaban por asistir a las clases. No obstante, hoy en día la situación ha cambiado y las personas pueden acceder a cualquier tipo de información por internet. Por eso, los profesores tienen que aportar más que los conocimientos, ser personas multidisciplinares que abarcan cualquier ámbito laboral., así que te mostraremos cómo es el desarrollo de competencias docentes:

- Establecer y diseñar las situaciones de aprendizaje: Los docentes deben tener una serie de objetivos claros que orienten al estudiante sobre qué puede estudiar.
- Planificar la progresión de lo aprendido: Los alumnos irán adquiriendo conocimientos y habilidades previas, para mantener al estudiante motivado en seguir aprendiendo.
- Dominar la materia: El docente no solo debe conocer la asignatura que imparte sino debe ser un experto, para enseñar el tema concreto.
- Mejorar constantemente: La educación como proceso fundamenta deben comprometer en hacer su trabajo todos los días, incentivar en el estudiante los valores como la responsabilidad.

- Gestionar la clase: Los mayores retos que enfrentan los estudiantes son aclarar las inquietudes de todos los estudiantes, para eso, debe controlar a los alumnos para gestionar problemas que sucedan en el aula.
- Dar ejemplo: Los profesores contribuyen a gran parte del aprendizaje de los niños, por eso los docentes deben ser consciente de la influencia que tiene sobre los estudiantes.
- Atender a la diversidad: Todos los alumnos son distintos y es deber del profesor atenderlos a todos por igual sin descuidar los objetivos de cada clase.

Objetivos

A razón del objetivo general de este artículo que es precisar el acompañamiento pedagógico docente para el fortalecimiento de la práctica pedagógica, se plantearon los objetivos específicos siguientes:

- Definir los conceptos de acompañamiento pedagógico y la práctica pedagógica.
- Identificar las características del acompañamiento pedagógico al docente.
- Determinar las estrategias pedagógicas para el desempeño del docente.
- Identificar las necesidades de formación y actualización de los docentes respecto a la nueva concepción de la docencia con la implantación de los Programa Todos a Aprender (PTA) y el desarrollo del aprendizaje significativo a través de las modalidades de aprendizaje (e-learning).
- Evaluar el trabajo pedagógico en el aula.
- Comprobar acompañamiento pedagógico y las competencias docentes poseen influencia dentro del aprendizaje significativo en las instituciones educativas.
- Orientar al docente en el mejoramiento de su práctica pedagógica.
- Identificar las necesidades de capacitación de los docentes,

METODOLOGÍA

La investigación tuvo como finalidad, analizar los términos de aprendizaje pedagógico y acompañamiento docente conformado por una muestra de cinco (05) a quienes se les preguntó si ello influye positivamente en el fortalecimiento de la práctica pedagógica que representaron las variables que produjeron el interés para la realización de este estudio. Para la comprensión y análisis se utilizó una metodología que correspondió a la revisión sistemática de la literatura acerca de estos términos.

Para cumplir con el propósito, se llevó a cabo la revisión de los últimos diez años en bases de datos de revistas, hemerotecas científicas y repositorios digitales en español e inglés como Scielo, Redalyc, Scopus, Web Science, Dialnet y repositorios institucionales. Las palabras claves usadas para las búsquedas en bases de datos fueron “aprendizaje pedagógico, acompañamiento pedagógico, acompañamiento al docente, fortalecimiento de la práctica docente, acompañante pedagógico”, porque envolvieron la problemática enfocada de la investigación.

Primeramente, la búsqueda tuvo 40 resultados en español y 1 en inglés, no obstante, una proporción de textos científicos tuvieron un enfoque en una o tres de las variables descritas. No todos resultaron adecuados, motivo por el cual se filtró la información, reduciéndose al final a 26 documentos. Los criterios de inclusión que se consideraron fueron a trabajos desarrollados en los últimos 10 años que abordaron las variables del estudio y cuyo idioma fueron en español o en inglés. Luego, de las encuestas a los 5 docentes acompañantes resultaron que consideran que siempre fortalece la práctica pedagógica, la experiencia a los docentes.

Tipo de estudio

El trabajo se basó en un tipo de estudio documental, de diseño bibliográfico, de corte cuantitativo mediante la presentación de caso de estudio que permitió conocer una de las posturas por quienes consideran que el acompañamiento no resulta positivo y fortalece sus habilidades para el desempeño docente por la línea horizontal y enmarcada en la estricta supervisión al docente, lo cual es una diferencia porque la mayoría de los trabajos de investigación que se expusieron en el presente artículo de revisión conducen a una posición positiva de este recurso, sin embargo, aquel caso no fue concluyente ni definitorio para los resultados y conclusiones del presente trabajo.

Galeano (2012) sostiene que “una investigación documental no amerita la participación del investigador porque su trabajo lo hace desde el exterior, es decir, sin estar internamente sumergido en el caso objeto de su estudio” (p. 113). El modo de la investigación documental comprendió información numérica y no numérica, y constituyó un aspecto que no determina el valor dentro de lo que son los métodos de triangulación de información. Por otra parte, es posible que la investigadora profundice en contenidos oportunos acerca de una problemática educativa dentro del actual contexto, con la intención de obtener respuestas a las

interrogantes planteadas. A tales fines, se determinó que las fuentes de tipo documental fueron material electrónico como libros, revistas, tesis, artículos científicos.

El diseño de investigación bibliográfico, comprendió una revisión ordenada, ajustada y puntual de documentos de diferentes tipos, presentando los términos que guardaron relación entre variables, por ende, el diseño fue de carácter bibliográfico (Arias, 2012). Fue cuantitativa por la recolección de datos que numéricamente pudieron abarcar la finalidad y tipo de artículo presentado en función de haber alcanzado la revisión de la bibliografía.

Método de estudio

Debido a distintos enfoques que se manejaron para organizar los estudios, se esbozó un proceso de sistematización en base a algunos pasos propuestos por el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews), definida como "una guía que permite planificar, preparar y publicar las revisiones sistemáticas" (Huttona, López & Moher, 2016). Por ello, el trabajo fue desarrollado de acuerdo con los criterios que se mencionan a continuación:

- Formulación de preguntas de investigación
- Investigación sistemática
- Selección de estudios cuyas respuestas fueron en base a los criterios señalados
- Criterios de inclusión y exclusión
- Extracción de datos de interés en los trabajos escogidos

DESARROLLO

Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se define como la oportunidad de preparar y proporcionar crecimiento profesional del educador. Es el medio que permite observar y llevar a cabo las prácticas educativas con ocasión de recibir la ayuda y el asesoramiento correspondiente para conseguir el mejoramiento ante las diferentes situaciones que realizan el tutor o acompañante y el estudiante o principiantes en la profesión de educación o con poca o ninguna experiencia (Munchi, 2018). Este autor, continúa expresando que para el acompañamiento pedagógico es importante la preparación del acompañante en función de comprender lo que significa guiar, orientar y ser tutor de otro, pues, se requiere de una formación y competencias para saber acompañar pedagógicamente a un estudiante o a quien ya es profesional pero no tiene experiencia.

Para Guzmán, Carrion & Osorio (2023) el acompañamiento pedagógico tiene como propósito el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes

sean autónomos dentro de ambientes reflexivos y de coevaluación dentro del trabajo. Por lo tanto, la actividad prioritaria y central del Acompañamiento Pedagógico es el brindar apoyo al docente en el mismo momento del proceso de enseñanza aprendizaje, en las condiciones reales de su propia aula, por tanto, el acompañante pedagógico debe estar alerta para identificar las necesidades del docente, y poder intervenir inmediatamente.

Enfoque de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica forma parte del aprendizaje convirtiéndose en un proceso eficiente que tiene como finalidad establecer cambios en la conducta y a nivel cognitivo que, deriva de la experiencia obtenida y adaptable al ambiente en la que se ponga en práctica y a las exigencias que se requieran conforme al caso (Garcés y Mora, 2020).

Para Páez (2015) acompañar significa un proceso de formación de los educadores que requiere conocimientos teóricos, pensar, sentir y hacer, aunado a la experiencia práctica que confluye el saber hacer para lograr un efectivo y buen desempeño profesional del educador o docente.

Esto implica, conforme a Giné (2005, citado por Páez, 2015), ciertas condiciones o componentes esenciales para un correcto acompañamiento pedagógico al docente, tales como:

- Contar con una relación positiva entre el docente (acompañante) y el otro docente (acompañado).
- Hacer saber cuáles son las expectativas docentes.
- Planear, estructurar, organizar y evaluar el proceso de formación.
- Crear una lista de estrategias de enseñanza que coadyuven en el acompañamiento para fortalecer el aprendizaje.
- Contar con espacio y tiempo para discutir, compartir experiencias y hacer la reflexión necesaria.
- Hacer un reconocimiento de los alcances y las limitaciones.

Dichas consideraciones se pueden resumir en formación, formación pedagógica y práctica pedagógica que constituyen las estrategias pedagógicas que se mencionan más adelante.

Características del acompañamiento pedagógico y el desempeño docente

El acompañamiento pedagógico, es comprendido entonces, como un proceso sistemático y permanente que impulsa el crecimiento idóneo de la práctica pedagógica del docente, promoviendo autonomía y reflexión crítica de su propio quehacer brindándole soporte y fortalecimiento profesional.

Sin duda la labor docente requiere de una reflexión y un análisis constante de la propia práctica, esto con el fin de identificar las fortalezas, así como aquellos aspectos que se deban perfeccionar. Esto implica no solamente el trabajo en el aula, sino que abarca otros ámbitos relacionados con el funcionamiento de la escuela, por lo que es preciso mantenerse actualizados y en búsqueda de la mejora permanente.

Conoce a tus Alumnos

Identifica sus ritmos estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y características. De igual forma es recomendable que te familiarices con el contexto en que se desenvuelven y conozcas qué materiales y recursos están a su alcance, así como qué elementos socioculturales se pueden tomar como ventaja para favorecer el aprendizaje. Todo esto hará que las actividades que incluyas en la planificación tengan más posibilidades de lograr el propósito deseado.

Emplea los Enfoques Pedagógicos

Conocer los enfoques pedagógicos te ayudará a saber cómo planificar y organizar las actividades de las diversas asignaturas. Por ejemplo, existen diferencias entre los enfoques de Matemáticas y Lengua materna y ello determina la manera de diseñar y organizar las actividades en cada una: para Matemáticas es recomendable plantear situaciones problemáticas contextualizadas; mientras que para Lengua Materna el enfoque sugiere plantear actividades en las cuales los alumnos participen en situaciones comunicativas con propósitos específicos e interlocutores concretos.

Planifica tus Clases

Es importante que tengas claros los aprendizajes esperados, los propósitos de la clase y que tomes en cuenta a los alumnos, sus intereses y necesidades, los materiales disponibles en el contexto, así como el enfoque pedagógico de la asignatura. Organiza las actividades en una secuencia didáctica con inicio, desarrollo y cierre; incluye también la manera en que vas e evaluar (tipos de evaluación e instrumentos).

Emplea Diversas Técnicas y Estrategias de Enseñanza

La enseñanza tradicional en donde los alumnos escuchan pasivamente y el docente explica el contenido ha quedado atrás, ahora es necesario que los profesores implementen técnicas variadas en clase como: , dramatizaciones, debate, foro, juego de roles, mesa redonda; así como estrategias diversas, como: Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje basado en problemas, Aula invertida, Aprendizaje situado, Aprendizaje basado en desafíos, entre otras.

Utiliza las TIC

Cuando son bien utilizadas, las tecnologías de la información y la comunicación resultan un excelente recurso para favorecer el aprendizaje, además de que los alumnos se motivan y se interesan más en los temas. Por ello es recomendable emplear las TIC siempre que sea posible, pero sin perder de vista los aprendizajes esperados y los propósitos de la clase.

Promueve el Trabajo Colaborativo

Al implementar el trabajo colaborativo se crea sinergia al aprovechar el conocimiento y experiencia de los alumnos, se estimulan las habilidades personales y del grupo, aumenta la motivación y la confianza para realizar las actividades, se propicia la generación de un lenguaje común y se genera una interdependencia positiva.

Sé Empático

Cuando se es empático y se promueve la empatía, se favorece un ambiente agradable en el aula, los problemas de indisciplina disminuyen, aumenta la autoestima de los estudiantes y mejoran los resultados educativos. Algunas recomendaciones para ser un docente empático son: conocer a los alumnos, sus gustos e intereses; tener altas expectativas sobre ellos; interesarse por lo que sienten y piensan; ver más allá de las calificaciones y aprender a escuchar e interpretar las señales no verbales de los estudiantes.

Implementa Diferentes Tipos y Formas de Evaluación

Es necesario implementar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, así como no olvidar que la evaluación debe realizarse bajo un enfoque formativo, es decir, ser un proceso permanente (no evaluar solamente al final), en el cual se recopile información diversa, que nos ayude a tomar decisiones con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos, así como a mejorar nuestra práctica docente.

En el mismo sentido, para evaluar es recomendable no centrarse únicamente en el examen escrito y utilizar instrumentos y recursos distintos como: listas de cotejo, rúbricas,

diarios de clase, portafolio de evidencias, ensayos, exposiciones orales, organizadores gráficos, maquetas, debates, líneas del tiempo, entre otros.

Brinda Retroalimentación a los Alumnos

Los resultados de las evaluaciones deben sistematizarse, analizarse y comunicarse a los alumnos mediante la retroalimentación, ya que a partir de ello se percatan de las fortalezas y de las dificultades enfrentadas. De igual forma esto permite establecer acciones concretas que permitan mejorar el aprendizaje. Para ofrecer retroalimentación se sugiere: crear un clima de confianza, iniciar señalando los aspectos positivos, ofrecer oportunidades para que los alumnos identifiquen por sí mismos sus fortalezas y áreas de mejora (esto puede ser mediante preguntas) y clarificar las acciones a seguir para continuar avanzando.

Involucra a los Padres de Familia

La formación de los alumnos es una tarea compartida, por lo que es necesario involucrar a los padres de familia; es de sobra conocido que cuando se trabaja de manera cercana y articulada los resultados educativos mejoran significativamente. Por ello resulta fundamental el mantener una comunicación cercana con las familias de los estudiantes, así como hacerles saber qué acciones precisas pueden llevar a cabo en casa y en la escuela para apoyar la educación de sus hijos. El acompañamiento que se hace al docente comprende la oportunidad de monitorear las actividades para el buen desempeño docente, que también le es útil para aclarar inquietudes, tomar decisiones al momento y en conjunto con quien le guía, se pueden resumir en los siguientes:

- Seguimiento, registro y análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Toma de decisiones estratégicas de acuerdo al previo análisis y observación del entorno y los objetivos educativos.
- Reporte de los resultados tanto cuantitativos como cualitativos.
- Elaboración de propuestas y otras opciones para mejorar el desempeño.
- Brindar confianza, seguridad, orientación e impulso en la práctica docente
- Intercambiar ideas profesionales

Estos son algunos de los elementos de los efectos del acompañamiento que ofrece la capacitación a los docentes que influye en su en su aprendizaje (Kozantis, Ménard & Boucher, 2018).

Perfil del acompañante pedagógico

El acompañamiento pedagógico es el acto de ofrecer asesoría continua mediante

estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica. Acompañar a las escuelas significa ayudarlas a cumplir las líneas y propósitos que forman parte de la política educativa partiendo de sus realidades y potencialidades. Esta tarea requiere siempre de un doble movimiento: interrumpir, cuestionar, develar, desnaturalizar prácticas y promover espacios de encuentro que habiliten nuevas propuestas para el hacer de las escuelas; y a la vez, conservar, potenciar y sistematizar aquellas prácticas que favorecen los logros de las metas propuestas, que redundan en una tradición pedagógica popular y democrática que tiene como pilares la garantía del derecho a la educación a todos nuestros niños y niñas.

Por consiguiente, El acompañante pedagógico concibe la acción supervisora como un servicio de apoyo y orientación al supervisado y los demás agentes que contribuyen al logro de los aprendizajes previstos. Promueve a los demás, estimulando y reconociendo permanentemente la innovación y las buenas prácticas pedagógicas durante el proceso, así como los óptimos resultados, y · Aplica su capacidad para exhortar y persuadir a los actores educativos y demanda, procurando mantener altas expectativas respecto a las potencialidades de los estudiantes para alcanzar altos niveles de aprendizaje.

Para Ortiz (2014), algunos rasgos que debe poseer el acompañante pedagógico son:

El acompañante pedagógico es un supervisor que presta su apoyo y orientación al docente supervisado.

- Contribuye al aprendizaje que requiere el docente.
- Es un cooperador que conduce a trabajar en equipo.
- Hace aportes.
- Dispone de habilidades de comunicación que favorece la interacción de un modo positivo.
- Sabe expresarse con asertividad, claridad y prudencia
- Impulsa, estimula y reconoce las buenas prácticas pedagógicas del docente que acompaña.
- Reconoce los avances significativos de quien acompaña.

- Utiliza diversos recursos para alcanzar los objetivos de enseñanza al docente.
- Identifica las deficiencias y necesidades del acompañante.
- Sugiere cambios positivos.
- Aplica y comparte conocimientos actualizados en el desempeño docente.
- Es solidario y responsable con las situaciones que se presentan en la práctica docente.
- Maneja la autonomía y la inteligencia emocional en su actuación.

Función del acompañante en el proceso de acompañamiento pedagógico al docente

La función del acompañante pedagógico consiste en dar asesoría planificada, continua, contextualizada y respetuosa a los docentes mejorar su práctica pedagógica y de gestión. Además, corresponde a un proceso de mediación formativa, basado en una relación de ayuda, en la que se propicia el crecimiento profesional y emocional con el propósito de llegar a una meta o de conseguirla conjuntamente.

El acompañamiento docente no consiste en eventos o instancias aisladas en una institución, mucho menos en una etapa con fases predeterminadas y acotadas. Se debe concebir como un proceso dinámico, sistemático, sostenido, holístico e interdisciplinario, que se debe asumir desde supuestos constructivistas y teoría sociocrítica, siendo la realidad del contexto el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio

Según Páez (2015) el acompañante tiene varias funciones dentro del acompañamiento al docente que tienen que ver con los elementos siguientes:

- Establecer actividades para la capacitación.
- Impulsar la participación de docentes para el acompañamiento.
- Optimizar la calidad educadora.
- Poner en práctica los conocimientos teóricos del docente.
- Organizar una agenda de actividades didácticas y de capacitación para el docente.
- Escoger el material más apropiado y adecuado para el proceso de enseñanza de los educadores.
- Apoyar y colaborar al desempeño docente.

Planificación conjunta

Genovez-Aburto, Maguiña-Vizcarra (2022) La planificación conjunta es una de las características del acompañamiento pedagógico que resalta en función de preparar las lecciones de forma conjunta, entre el docente que orienta y el docente que requiere del acompañamiento.

- Suministrar información certera que conduzca a decisiones confiables.
- Orientar y asesorar en función de fortalecer la práctica pedagógica que permitan romper con las limitaciones y obstáculos durante el proceso pedagógico.
- Dar apoyo y estimular la labor del docente.
- Ofrecer un buen trato y ser respetuoso.
- Fortalecer las relaciones y la gestión educativa.
- Apoyar integral y permanentemente.
- Monitorear y seguir el proceso pedagógico de formación docente.
- Disponer de calidad educativa.
- Ser sistemático y metódico en el proceso y práctica pedagógica.
- Implementar instrumentos, técnicas y proce3dimientos acordes con el nivel de enseñanza del docente
- Ser objetivo y planificado
- Verificar, analizar y evaluar al docente buscando que sus destrezas se fortalezcan cada vez más.

La planificación de lecciones enriquece la práctica docente

El aprendizaje pedagógico comprende de la planificación de acciones que dentro de un modelo intervencionista solo se concibe dar las directrices a los docentes generando resistencia de cumplimiento pero en un modelo de línea horizontal se presta a la planificación conjunta de actividades educativas y de aprendizaje para el docente mejorando la calidad de éste en un contexto de confianza recíproca y de crecimiento profesional y de permanente interacción y de colaboración del docente acompañado. Espinola (2022).

La finalidad del acompañamiento pedagógico

- Conocer el modelo de aprendizaje que aplica el docente.
- Desarrollar capacidades en la práctica docente.
- Evaluar el desempeño del docente.

- Brindar orientación y recomendaciones al docente en función de mejorar cada vez más su práctica pedagógica.
- Detectar cualquier necesidad o deficiencia del docente.

Desarrollo profesional

El seguimiento constante en el trabajo educativo de los profesores permite identificar las fortalezas y necesidades de su desempeño que permitirá ayudarlo frente a sus resultados y desarrollo profesional (Valverde, Cardoso, Rodríguez, Miranda & Contreras, 2022).

Estrategias pedagógicas y modelos de acompañamiento

Hernández, et.al. (2021), explican que las estrategias pedagógicas se inician desde la etapa de estudios iniciales o desde que se está formando como docente para facilitar el proceso de aprendizaje al estudiante que, en la actualidad, demanda una especial atención por la globalización y avances tecnológicos que exigen mayor atención e intereses de desarrollo competitivo y fundamentalmente en el ámbito laboral a la hora de desempeñarse en su futuro papel como educador.

Las técnicas fundamentadas en modelos tanto teóricos como prácticos pueden ser útiles para quien se encuentra en el proceso de estudios de la carrera de docencia, determinaron que la experimentación y la práctica referidas a laboratorio, trabajo de campo y la ejecución de proyectos en el aula hacen más cónsono el proceso de aprendizaje que pueden conllevar al éxito en la formación profesional.

Ortiz y Soza (2014) sugirieron entre otras técnicas de acompañamiento, la reunión, la observación y el diálogo. La reunión entendida como el agrupamiento personas con interés en un mismo asunto o tema que consideran para analizar, discutir y plantear conclusiones, soluciones o propuestas que, llevadas al campo laboral pueden versar sobre la coordinación de acciones o labores, evaluación de actividades, hacer sugerencias, concertar opiniones, suministrar información, analizar formaciones y capacitaciones, tomar decisiones, resolver problemas, proponer planes, hacer programaciones, entre otros.

Diseño de programas

Moulding et al., (2014, citado por Taveras-Sánchez & López-Yáñez, 2023) afirma "Las percepciones del profesorado guían la práctica educativa; por consiguiente, conocer las perspectivas del profesorado acompañado y de los acompañantes es esencial para diseñar programas formativos dirigidos a mejorar sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, el rendimiento estudiantil".

El diseño conviene en elaboración conjunta entre los mentores y los acompañados durante el proceso de acuerdo con sus propia y directas percepciones y formación práctica promoviendo cambios considerables para el acompañamiento (Ambrosetti, 2010; Eby et al., 2008; Moseley y Ramsey, 2005, citados ´por Tavares-Sánchez & López –Yáñez, 2023), lo cual conlleva a tener éxito en la formación docente.

Observación y retroalimentación

La observación permite la apreciación directa de una situación educativa en medio de la práctica en el aula de clase de una forma planificada, sistemática y evaluada bajo criterios de acompañamiento pedagógico y su relación con el desempeño docente en cuanto a las técnicas de enseñanza, los contenidos y formas de trabajarlos, actividades y el proceso de las mismas, el modo de evaluación, el uso de recursos y la distribución del tiempo, interacción con el estudiantado, la manera de relacionarse, las tareas y responsabilidades (Maddens, Depaepe, Janssen, Raes, y Elen, 2020).

En la medida en que sean fomentadas las estrategias y prácticas en abundante experiencia se mejora la formación del profesional, capacitándolo aún más en su profesión. Esto se logra a través de la implementación de estrategias pedagógicas enriquecedoras y que deben precisarse en el contenido de los programas de formación docente direccionadas hacia el desarrollo de competencias (Maddens, Depaepe, Janssen, Raes, y Elen, 2020).

Entre las estrategias pedagógicas se puede hablar de una especie de pirámide que engloba aspectos como: escuchar, demostrar, argumentar, practicar y enseñar a otros (Hernández, et. al., 2021). Se concibe así que, para efectos de la práctica de acompañamiento pedagógico es importante tener la experiencia para poder transmitir a otro en función de directrices comprobables en base a la propia experiencia pero que se sepan explicar y compartir por quien la necesite, pues, todos los docentes para lograr tener base y fundamento práctico tienen que pasar por situaciones que le permitan adquirir experiencia y lograr desenvolverse en el camino hasta llegar a ser ellos quienes sean capaces de compartir dichas experiencias y enseñar a otros (Hernández, et. al., 2021).

Reflexión y autoevaluación: el acompañamiento fomenta la reflexión crítica y la autoevaluación del docente

El diálogo es pertinente a modo de expresar, discutir y analizar los aspectos observados, compartiendo impresiones, dudas y sentimientos entre acompañante y acompañado en función del apoyo, intercambio de ideas y reflexión en el equipo docente a fin ser críticos,

creativos y autónomos en el proceso de formación (Maddens, Depaepe, Janssen, Raes, y Elen, 2020).

La reflexión permite analizar los factores sociales, psicológicos, pedagógicos y personales que se asocia con el proceso formativo y educativo de los profesionales haciendo posible su autoevaluación (Taveras-Sánches & López-Yáñez, 2023).

Importancia de las técnicas y estrategias pedagógicas

Su relevancia, según Rabanal, et. al. (2020), radica entre otros aspectos, a los siguientes:

- Recoge información de forma sistemática.
- Mantiene contacto directo con el docente.
- Corresponde a acciones de asesoramiento, orientación y perfeccionamiento docente.
- Se aplica para observar, entrevistar, demostrar, reunirse con docentes, trabajar en grupo, instruir y compartir experiencias en una relación de enseñanza-aprendizaje al docente.
- Obtención de información de útil para el análisis y discusión en pro de mejorar el desempeño del docente.

El acompañamiento al docente y su impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes

En la medida en que los docentes tengan formación y acompañamiento de otros docentes expertos, se evidencia mejor desarrollo tanto de sus propias competencias como la de los propios estudiantes sobre quienes tienen influencia e instruyen formándolos e impartiendo educación, conocimientos mediante su enseñanza (Lay, Ramírez, Parra, 2019).

Lay, et. al (2019) precisa que esto es relevante a efectos no solamente de la formación del docente y de sus estudiantes, sino que también puede impactar en las oportunidades de empleo a futuro, de modo que, el educador logre afianzar y consolidar avanzados conocimientos y mejores prácticas en su rol como docente para adquirir nuevos desafíos, desarrollando más competencias y habilidades. “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004).

Hay situaciones que resultan complicadas en la formación de los estudiantes que el docente debe conocer y saber manejar y mediante el acompañamiento al docente puede combatirse y lograr superar las adversidades, de hecho, convertirse en la base que necesita su estudiante para consolidar el aprendizaje. Las razones por las que el educador que se está

iniciando necesita del apoyo de otro profesional que jerárquicamente le oriente a resolver conflictos en el aula y que, a su vez, coadyuve a solucionar o al menos, saber enfrentar las diferentes problemáticas con los estudiantes (Parra, et. al., 2019).

Esto comprende influenciar de forma positiva en el transitar tanto curricular del docente como de la formación que, al mismo tiempo, está impartiendo dentro del salón de clases. Se trata de que los estudiantes sepan que tienen el apoyo de un educador que le puede orientar en el uso de otro tipo de método de enseñanza para que éste pueda superar las limitaciones o dificultades de aprendizaje. (Campos y Moya2011, como se citó en Genovés W. Maguiña, J. 2022) mencionan que dentro del proceso formativo se adquiere las diferentes habilidades y destrezas, las cuales son muy variadas y llegan a consolidarse en estrategias metodológicas, didácticas y técnicas de enseñanza, etc. Por eso el docente debe saber identificar las diferencias entre ellas, ya que cada una tiene particularidades que se hacen notar según el sujeto y objeto de la enseñanza (Perdomo, 2018, como se citó en Genovés W. Maguiña, J. 2022).

Para (Fariñas. 2005, como se citó en Genovés W. Maguiña, J. 2022) nos dice que el procedimiento de enseñanza es de mucha importancia, pues al tener las estrategias de enseñanza, este permite personalizar acciones, herramientas, y estilos según las necesidades del estudiante, por lo que se puede construir su propio aprendizaje en base a la enseñanza desarrollada (p. 19).

Mejora de competencias

El conocimiento adquirido por los docentes implica habilidades, actitudes, emociones, creencias y valores: denominado como el pensamiento práctico del profesor; que ofrece tanto recursos profesionales como personales cuyos cambios en el pensamiento práctico ameritan experiencias prácticas que coadyuvan en la teoría, en la práctica y en la experimentación dentro del proceso dialéctico para la innovación curricular y en la reconstrucción y fortalecimiento de todos los docentes (Soto, Serván, Peña & Pérez, 2019).

El acompañamiento pedagógico es fundamental dentro del proceso de la buena y que mejora la práctica pedagógica del docente que se refleja e impacta en el logro de las competencias en los estudiantes e incide consecuencialmente en la calidad educativa. El acompañamiento pedagógico constituye toda una serie de acciones concebidas para la planificación, organización, ejecución y control ordenada y permanentemente en función de alcanzar el perfeccionamiento en el desempeño de los docentes que, se consolidan en las

interacciones pedagógicas para potenciar las cualidades y conocimientos de los docentes que influye para consolidar la práctica y lograr las metas propuestas (Espinola, 2022).

Aprendizaje cooperativo

La forma de enseñanza a nivel universitario y de formación de educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto implementada a través de medios virtuales y uso de los medios de la tecnología y de la comunicación, que cumplen con la elaboración de trabajos que se entregan en plataformas y medios electrónicos (González, García & Ramírez, 2015).

No ocurre el contacto directamente físico de prácticas de las teorías estudiadas lo cual influye en la capacitación, la preparación y la experiencia previa que puede adquirir un futuro docente, esto repercute en la inexperiencia y capacidad de afrontar escenarios reales, haciendo necesario e indispensable que un estudiante que obtenga su título como educador tenga indiscutiblemente que ser acompañado por un docente con experiencia que le guíe en la ejecución y proceso de aplicación de sus conocimientos en un aula de clases que sea producido por un trabajo cooperativo con herramientas propias de la práctica pedagógica.

Importancia del acompañamiento en la competencia laboral docente y la práctica pedagógica

La práctica docente es fundamental para llevar a cabo las labores pertinentes de la docencia en un marco de conocimientos prácticos derivados de la investigación constante que permita la inserción del educador en el campo laboral de forma exitosa (Buendía, 2018).

Los programas de pregrado afianzan la formación por medio de la experiencia de la práctica profesional docente que debe cumplir cualquier estudiante que coadyuve a desarrollar investigaciones dentro del contexto actual en el campo de la educación, esto permitirá que desde la etapa de estudiante de pregrado se realicen cambios sustanciales, de creatividad, sensibilización y se haga laborioso aplicando aspectos técnicos, conducentes a innovar en el proceso pedagógico y de transformación de la realidad educativa que den soluciones a problemas en la práctica educativa.

Beneficios y Resultados del Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico es uno de los mejores métodos de asesoramiento pedagógico que se ejecutan en centros educativos que desarrolla la percepción del profesorado directamente trabajando en aula que impacta en el mejoramiento del desarrollo profesional del docente (Aravena, Montanero & Mellado, 2022). Beneficia el aprendizaje de la

práctica docente y concibiendo resultados positivos para la formación del docente y a los propios estudiantes que se incentivan en la realización de actividades que se tornan diferentes.

Estudio de caso: ejemplo concreto en una institución educativa que implementa exitosamente el acompañamiento pedagógico

En un estudio realizado por Aravena, Montanero & Mellado (2022), con participación de ciento sesenta docentes, más ciento veinte directores entre sesenta centros educativos ubicados en la comuna de Temuco, de la región de La Araucanía, en Chile, cuya investigación fue de tipo descriptivo, utilizaron una metodología cualicuantitativa, cuya técnica para la recolección de la información se hizo a través de un cuestionario acerca de la valoración del acompañamiento pedagógico, se fijaron tres consideraciones o dimensiones: la primera, sobre Las competencias profesionales; la segunda, acerca del Aprendizaje colaborativo y, por último, de Las prácticas educativas. Conformaron grupos para la discusión de muestra aleatoria de participantes. Obtuvieron como resultado, distintas posiciones o valoraciones del acompañamiento pedagógico, entre los directores y los docentes, siendo que, para los primeros, manejan y le dan mucho valor a la aplicación de esta estrategia, con fuerte reconocimiento por su aporte durante el desarrollo de las capacidades y la colaboración docente. Los segundos (docentes) consideraron que el acompañamiento sirve de supervisión y control que no permite la reflexión ni capacitación de las prácticas pedagógicas. Concluyeron que es primordial cambiar la metodología del acompañamiento desde una perspectiva de la colaboración y de ser abiertos a la escucha e intercambio de ideas por los acompañados por medio de un constructo nuevo de trabajo conjunto en modelos para el desarrollo profesional con influencia en la mejora de oportunidades para el aprendizaje de estudiantes.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Toda vez que se efectuaron filtros, la extracción de documentos se redujo a 15 textos que incluyen artículo de revistas científicas, que además de abordar la temática, cumplieron con los criterios de inclusión/exclusión y el filtro de calidad.

Munchi (2018) realizó una investigación de tipo documental, de diseño bibliográfico, de nivel analítico donde concibe una definición acerca del acompañamiento pedagógico. Definiendo que es una oportunidad para preparar al docente mediante la observación, seguimiento, orientación y asesoría que brinda otro en virtud de mejorar su desenvolvimiento de una manera práctica de la docencia.

Páez (2015) en su investigación documental propuso que el término acompañar está dirigido hacia la adquisición de conocimientos y de formación del docente donde quien le acompaña maneja no solamente la teoría sino la forma práctica, mediante el sentir y hacer que facilita la experiencia en los educadores.

El artículo de Buendía, et. al. (2018) se centró en resultados de un estudio para determinar que 7 programas académicos de la Facultad de Educación impulsan el desarrollo de competitividades investigativas de la práctica profesional pedagógica. Recolectó información bajo un enfoque cualitativo-descriptivo a través de encuestas, entrevistas y análisis documental. Utilizó instrumentos de análisis de contenido. Sus hallazgos fueron la ausencia del desarrollo de competencias investigativas exploradas en su estudio y la desarticulación entre práctica pedagógica e investigación. Concluyó en la necesidad de re-conceptualizar la práctica pedagógica que dé cabida a la reflexión y a la investigación.

Ortiz y Soza (2014), realizaron un trabajo metodológicamente con un enfoque cuanti-cualitativo, de corte correlacional, retro y prospectivo que hizo para una propuesta de plan de capacitación, en ésta seleccionó a la directora, 3 docentes y 45 estudiantes. Aplicó instrumentos como la entrevista, la encuesta y también realizó una revisión documental, donde describió el perfil del acompañante pedagógico bajo los parámetros de la figura del supervisor.

González, et. al. (2015) presentó un trabajo de bajo la influencia de la enseñanza universitaria con tendencia del uso de las tecnologías donde se imparten clases y un proceso de enseñanza-aprendizaje por vía virtual, concluyendo en la necesidad del contacto físico y de la realidad para el correcto desempeño docente mediante las prácticas pedagógicas.

Hernández, et. al. (2021), explican en su trabajo de tipo cualitativo, las estrategias pedagógicas para la formación teórico-práctica del docente para un buen desenvolvimiento laboral. Describen las distintas estrategias que se han de aplicar para el reconocimiento del docente dentro del ámbito laboral en función de su mejoramiento y obtención de experiencia.

Minez (s.f.) desarrolló una investigación de tipo documental en la que explana definiciones acerca del acompañamiento pedagógico y los elementos o aspectos que lo constituyen, considerando finalmente que es un proceso de interacción y de preparación que conlleva al fortalecimiento del docente.

Mellado, et. al. (s.f.), presentaron un trabajo de tipo documental y bibliográfico en donde exponen estrategias de fortalecimiento para el docente, concluyendo en que se pueden

mejorar y modificar en la medida en que se instruye y se experimentan situaciones diversas dentro del aula de clase en compañía del docente que le sirve de guía.

San Martín, et. al. (2021) en su trabajo de corte descriptivo y analítico, resaltaron la importancia del apoyo al docente bajo la premisa de la inexperiencia frente a quien por su currículo y desempeño le puede enseñar de manera práctica la forma de enfrentar situaciones y que el docente acompañante debe ser objetivo y empático frente a la falta de experiencia y orientar al docente que se inicia en el ejercicio de su profesión para fortalecer sus cualidades ante las inseguridades que pudiera presentar.

En el trabajo de Maddens, et. al. (2020) se evidencia el planteamiento de técnicas y estrategias pedagógicas que permiten la retroalimentación y la aplicación de habilidades en la formación de competencias enriquecedoras para la formación y capacitación docente para conseguir la optimización de su desempeño docente.

Rabanal, et. al. (2020), en su trabajo de metodología cuantitativa con aplicación de encuestas y entrevistas a los docentes en medio de su práctica profesional determinaron que con la conducción y orientación pedagógica se puede conseguir datos e información precisa de una manera sistemática que coadyuva en la instrucción del docente y que es de gran utilidad a efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lay, et. al. (2019), desarrollaron un trabajo en el que se consolida y afirma que el acompañamiento al docente puede influir en mejores prácticas que coadyuven en el buen desenvolvimiento profesional y desarrollo de habilidades que solo puede aprender durante la práctica pedagógica porque puede afianzarse en aquel docente orientador, con conocimientos prácticos para el manejo de determinadas circunstancias por las que ya ha pasado y puede asesorar acerca del modo en el que se puede abarcar y superar.

Parra, et. al. (2019), enfatizan por medio de su investigación que en el acompañamiento pedagógico existe una relación jerárquica en la cual el docente observa, evalúa y dirige en una perspectiva positivamente práctica y valiosa para los estudiantes o quienes se inician como educadores, influenciando positivamente en el ejercicio de la docencia.

Garcés y Mora (2020) plantearon conforme a su investigación de tipo cualitativo, de alcance descriptivo, la necesidad de identificar aquellos aspectos que incidan en la práctica docente para efectuar cambios que hagan posible la adaptación de los conocimientos de acuerdo a la experiencia, orientado tanto a nivel de conocimientos como de la experiencia.

San Martín, et. al. (2021) en su estudio cuantitativo, en aplicación de instrumentos de cuestionarios y encuestas, demostraron que en el lugar de trabajo docente es posible que se presenten prejuicios o percepciones personales que afectan la práctica pedagógica del docente inexperto, en consecuencia, puede hacerse ineficiente el aprendizaje. Un docente inexperto requiere del acompañamiento para fortalecer su desempeño.

Guzmán, Carrión y Osorio (2022) hicieron un trabajo de análisis de tipo documental donde revisaron la variable del acompañante docente en texto de Google Academic, Redalyc, Scielo, concluyendo que el acompañante educativo debe tener un perfil que se relacione con su formación profesional, debe poseer experiencia educativa para que pueda ofrecer asesoramiento a otros

Taveras-Sánchez & López-Yáñez (2023), presentaron un estudio sobre el acompañamiento pedagógico, de tipo cualitativo donde analizaron la percepción de la práctica pedagógica en República Dominicana, constante de coordinadores pedagógicos, directores y técnicos, con trescientos cuarenta participantes a quienes se les aplicó un cuestionario. Los resultados fueron contradictorios asumiendo que para las prácticas pedagógicas tienen que ser formadas por docentes capacitados previamente para cumplir con el acompañamiento. Concluyeron en la necesidad de desarrollar programas orientados a la capacitación de docentes acompañantes.

DISCUSIÓN

En base a la revisión de la literatura que se realizó en la sección anterior, se identifican las respuestas a las interrogantes de investigaciones realizadas, mismas que se detallan a continuación.

- ¿Qué se entiende por acompañamiento pedagógico y cómo fortalece las competencias docentes para la mejora práctica pedagógica?

En la investigación se obtuvieron hallazgos que conllevaron a definir el acompañamiento pedagógico como el propuesto por Munchi (2018), concibiéndolo como esa oportunidad para que un docente inexperto pueda aprender a desenvolverse, aprovechando la orientación y la guía como una oportunidad de aprendizaje. Conjuntamente a lo que indica Minez (s.f.) es un proceso que permite la interacción para que puedan tomarse decisiones que garantice el aprendizaje.

Concuerda igualmente con lo expuesto con Mellado (s.f.) a modo que sirve para fortalecer y perfeccionar al docente en su carrera, que el acompañamiento debe ser entonces,

aprovechado para adecuarlo a las distintas situaciones, esto es, tomar decisiones de acuerdo a lo que se presenta para mejorar.

Coincide con Ortiz (2014) al referirse que el perfil del acompañante pedagógico obedece al apoyo y al servicio de orientar al supervisado, implica que se posean habilidades para una correcta interacción en concordancia con Páez (2015) en cuanto a enmarcar ciertas funciones que debe cumplir el acompañante, estableciendo la práctica y organización de actividades que reflejen esa interacción de la que habla Ortiz (2014).

Esto implica como refirió San Martín (2021) que la práctica pedagógica, pese a presentarse con dificultades puede que, mediante la estructura organizacional, se muestre un acompañamiento, una colaboración que permita el aprendizaje del docente, entonces, el acompañamiento pedagógico conducirá al fortalecimiento de la práctica pedagógica en una concepción de darse una relación entre el acompañante y acompañado.

Esto corresponde a determinar el perfil del acompañante pedagógico de Ortiz (2014) que se refirió como la persona que supervisa, pues, quien está aprendiendo, está siendo observado y evaluado para poder ayudarle a mejorar, corregir y fortalecer su práctica pedagógica.

La práctica pedagógica fue definida por Páez (2015) y Garcés y Mora (2020) como ese factor que está presente en el aprendizaje, que va alimentando la experiencia y se puede adaptar conforme al espacio y tiempo de la práctica pedagógica para ponerlo a funcionar en el caso en que se requiera.

A su vez, las estrategias pedagógicas de Hernández (2021) y las técnicas de acompañamiento de las que llegaron a identificar Ortiz y Soza (2014) en los parámetros de hallazgos similares respecto de hacer un acompañamiento para emprender reuniones derivadas de la observación, el diálogo, el argumento del que también mencionaran Maddens, et. al. (2020) e incluso Hernández, et. al. (2021) en lo que concuerdan en que las formas, modos, técnicas o estrategias son implementadas para enseñar y brindar una oportunidad para aprender y entender la práctica pedagógica dada la experiencia y el crecimiento como educador.

Dentro de otros hallazgos, Lay, et. al. (2019), demostró que el acompañamiento al docente puede influir en el estudiante porque en la medida en que logra desarrollar sus propias competencias puede fortalecer sus conocimientos que harán mejor sus prácticas pedagógicas desde el inicio y para su futura inserción en el trabajo, tal como es coincidente

con Buendía (2018), lo cual ayuda a la resolución de problemas o conflictos en el momento de llevar a efecto la puesta en la práctica educativa.

Con respecto a las características del acompañamiento se consiguieron elementos que apuntaron a hacer el seguimiento, hacer propuestas, cambios, orientar asesorar, ofrecer confianza que ayudan a perfeccionar la labor docente, así se confirmó igualmente con Munchi (2018), Mellado (s.f.) y Minez (s.f.) dentro de las concepciones de la práctica y acompañamiento pedagógico.

Kozantis, Ménard & Boucher (2018) acerca de las características y los elementos que deben contener el aprendizaje pedagógico la resalta como una valiosa oportunidad para conocer, ampliar conocimientos, adquirir experiencia, intercambiar ideas entre profesionales, el impulso y la seguridad que se brinda para el crecimiento profesional.

Soto, Serván, Peña & Pérez (2019) conciben que el acompañamiento pedagógico influye en la construcción de pensamiento reflexivo para la buena praxis del docente, tanto como, Espinola (2022) que enfatiza en la pertinencia del diálogo, interaprendizaje y autorreflexión, promueven las estrategias de enseñanza y la toma de decisiones pedagógicas que refuerzas las prácticas educativas.

Taveras-Sánchez & López-Yáñez (2023), consideran que la práctica pedagógica, así como Guzmán, Carrión y Osorio (2022) debe ser instruida con la debida formación de los docentes que hacen el acompañamiento para producir resultados efectivos y positivos tanto en el docente en formación como en el contexto de los educandos. Conjuntamente con lo que significa el desarrollo profesional donde esto incide notablemente para determinar el fortalecimiento de los docentes (Valverde, Cardoso, Rodríguez, Miranda & Contrera, 2022).

Soto, Serván, Peña & Pérez (2019) las prácticas pedagógicas impactan en el aprendizaje no solamente de los docentes sino también en los estudiantes en la realización de las actividades para lograr satisfactoriamente sus objetivos. También Espinola (2022) señaló que son buenas prácticas que pueden influenciar en la interacción de los actores en el propósito de sus proyecciones educativas.

Las dificultades o limitantes en el acompañamiento y práctica pedagógica conducen a la preparación del docente que imparte y acompaña para poder ofrecer alternativas válidas y orientadoras al docente que necesita adquirir y aprender de las experiencias y ejercicio de su profesión en la realidad. Aravena, Montanero & Mellado (2022). Siendo para Pineda, Talepcio, Ortega & Quispe (2021) el producto de conocimientos prácticos que ayudarán en el

fortalecimiento de la capacidad y conocimiento del docente encaminado a lograr con éxito el aprendizaje práctico.

En este plano, los líderes educativos asumen un papel fundamental, sobre todo en los centros escolares más vulnerables, donde estudiantes y profesores pasan a ser el motor de la gestión directiva (Tapia et al., 2011, citado en Razeto, 2017). Es decir, cuando las relaciones interpersonales están alimentadas por la confianza, los vínculos entre profesores y directivos se constituyen en parte de los cimientos de la organización escolar que posibilita el trabajo colectivo (Bryk & Schneider, 2002) y facilitan la mejora del funcionamiento para desarrollar un proceso sostenible de cambio asentado en el vínculo social.

CONCLUSIONES

Un acompañamiento se caracteriza por la asesoría, la supervisión que se hace bajo los parámetros de la planificación contextualizada, de forma continua, interactiva y de manera respetuosa al docente que puede incidir en la calidad del desempeño docente desde en una visión particular con repercusión global.

El acompañamiento impulsa a mejorar profesionalmente y enriquece el currículo en miras del perfeccionamiento del ejercicio de la docencia capaz de medir la ejecución y responsabilidad del educador, incentivándolo a seguir creciendo y cuyas experiencias impulsen a mejores métodos de aprendizaje y enseñanza que mediante la práctica se difunda más conocimiento para otros en una perspectiva de desarrollo profesional y personal que abarque no solamente a nivel particular sino para otros tantos que se inician, se han iniciado y quieren caminar en un sendero firme y de constante formación cuya práctica sirva para conseguir objetivos dirigidos a quienes enseñan, sus estudiantes.

Se concluyó que el acompañamiento pedagógico al docente o incluso a un estudiante puede ir fortaleciendo su práctica pedagógica, donde es importante que se realice tempranamente porque ayuda a tener experiencias que le ayudarán a tener mejores destrezas para resolver problemas o inconvenientes en el ejercicio profesional, además, será una oportunidad de gran valor el hecho de ir tomado de la mano de un docente experto que le vaya guiando en una metodología que le muestre la manera de llevar la teoría a la práctica de una forma más sencilla que le conducirá a tener más confianza y a tomar decisiones certeras en el momento en que lo necesite o, por el contrario, saber el modo en el que puede evitar situaciones comprometedoras.

Se puede recomendar el uso de salas virtuales donde se discutan mediante un foro participativo en línea horizontal nuevas fórmulas para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico y con la principal consideración perspectiva de los docentes acompañados ya que son quienes pueden ofrecer un planteamiento no solamente de inquietudes sobre la práctica profesional sino que son quienes pueden proponer las formas en las que se facilitaría el aprendizaje, son los que tienen necesidades de descubrir ese contexto de práctica docente. Por otro lado, la experiencia de los docentes, llámense mentores, tutores, guías, etc., deben tener técnicas que conduzcan a la orientación por la simple experiencia no siempre se sabe explicar, también deben ser formados para saber impartir sus conocimientos y plantear mecanismos que vayan más allá de supervisar y dirigir en línea vertical a los docentes.

Asimismo, el uso de la tecnología permite que se investigue, comparta y se propongan nuevas formas que alimenten la formación, incluso crear un aula virtual puede aumentar las capacidades que luego se pondrán en práctica en un espacio físico, sin embargo, es conducente manejar estrategias virtuales porque cada vez son más la metodología que se aplica por internet para dar formación educativa, esto prácticamente obliga a que se sepa utilizar y aplicar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles y para todos los actores que se presenta como un desafío.

Dentro de acciones desafiantes no debe olvidarse la incursión de la inteligencia artificial que puede ser objeto de estudio de otro trabajo de investigación. En definitiva, el acompañamiento pedagógico cumple un papel sumamente esencial para fortalecer la práctica del docente, llevándolo al terreno real y actual dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las tres líneas de investigación tratadas en el artículo constituyen algunos de los ámbitos clave a la hora de avanzar con las posibilidades de los nuevos escenarios de aprendizaje y aportar conocimiento desde una perspectiva pedagógica. Aunque no son las únicas y, probablemente, tampoco las más importantes, desde nuestro punto de vista aportan elementos de mayor investigación, de discusión y de reflexión en el campo de la Tecnología Educativa.

Como se dice en Salinas (2004), gestionar un entorno de formación para docentes supone un conjunto de decisiones en forma de juego de equilibrio entre el modelo pedagógico (siempre considerando los usuarios según el rol de profesores y alumnos, el contexto, el ámbito de conocimientos de que se trate, etc.), las posibilidades de la tecnología y el marco

organizativo, y utilizando una vasta cantidad de recursos de red existentes, despliega autonomía y creatividad, y el profesor actúa como mediador, asesor, facilitador.

Seguir reflexionando sobre los modelos adecuados a las nuevas situaciones didácticas aportará, sin duda, bases para desarrollar otros aspectos también importantes, para integrar las distintas líneas en las que se está investigando y para dar coherencia al conocimiento creado y a los principios de diseño didáctico que se van desarrollando.

Para nosotros, desarrollar competencias comunicativas y docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje resulta crucial, y este proceso puede apoyarse en ideas que no son nuevas, pero que adquieren nueva importancia en este nuevo contexto donde el docente contribuye a que el estudiante comprenda qué se le requiere en un nuevo entorno de aprendizaje que no le es familiar: inducción al estudio, guía de estudio, contratos de aprendizaje y un conjunto de estrategias para la enseñanza en grupo, para la individualización y para la colaboración —estrategias centradas en el alumno— que contribuyen a que tanto profesores como estudiantes acomoden sus formas de comunicación, se apropien y dominen el nuevo entorno, para que se produzca el aprendizaje, la construcción personal del conocimiento, la realidad del conocimiento compartido.

En este sentido, avanzar en el nuevo rol del docente, en el cual va tomando cada vez mayor importancia una nueva gestión y organización de los recursos de aprendizaje, unas destrezas en la selección, agregación, organización y distribución de los recursos de información valiosos de la red, un dominio del nuevo espacio comunicativo generado por la integración de entornos virtuales institucionales, sociales y personales, viene a constituir uno de los hitos clave de la agenda de investigación en Tecnología Educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aravena, Montanero & Mellado. (2022). PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN AULA. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado, VOL.26, Nº1 (Marzo, 2022)*. doi:https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/74554/13460-Texto%20del%20art%c3%adculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arias. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la investigación científica. 6ta. Edición. Editorial Episteme.*

Buendía. (2018). *El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica.* Revista FOLIOS. Segunda época, núm. 47, Primer semestre de 2018. doi:https://doi.org/10.17227/folios.47-7405

Española, R. A. (s.f.). doi:https://dle.rae.es/acompa%C3%B1amiento?m=form

Espinola. (2022). Acompañamiento pedagógico, . *Sinergias educativas*. doi: https://doi.org/10.37954/se.vi.282

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. . Sao Paulo, Brasil: Editorial Paz y Tierra SA.

Galeano. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. .* La Carreta Editores. Obtenido de https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Estrategias_de_investigacion_social_cualitativa.pdf

Garcés y Mora. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales,*, 2, 49-55.

Genovés W. Maguiña, J. (12 de Marzo de 2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de estudiantes. *Pol. Con.*, 910-926. Obtenido de https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399886.pdf

Genovez-Aburto & Maguiña-Vizcarra. (2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de estudiantes de educación primaria. *Polo del Conocimiento Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*. Obtenido de https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3769/html

González, García & Ramírez. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios Pedagógicos XLI, N° 1:, pp. 111-124, 201.* Obtenido de https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art07.pdf

Guzmán Ríos, Carrion Chinga & Osorio Sandoval . (2023). Acompañamiento pedagógico comoestrategia educativa (artículo de revisión). *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 6(6), 12724-12737.* doi:https//doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4278

Hernández, et. al. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 255. doi:DOI:10.31876/rcs.v27i2.35911

Hernández, I.; Lay, N.; Herrera, H. & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXVII*(2), pp. 242-255. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/

Huttona, López & Moher. (2016). *La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan meta análisis en red: PRISMA NMA.*

Kozantis, Ménard & Boucher. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. Práxis Educativa, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 294–311, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.

Lara, Campaña, Villamarín & Balarezo. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista venezolana de gerencia, vol. 27, núm. 97 (2022).* . Obtenido de https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/37522

Lay, Ramírez, Parra. (2019). *Desarrollo de conductas ciudadanas en estudiantes del octavo grado de una institución educativa de Barranquilla. En R. López, Memorias del I Congreso Internacional en Educación e Innovación en Educación Superior.* . (F. E. UPEL, Ed.) Caracas, Venezuela.

Maddens, Depaepe, Janssen, Raes, y Elen. (2020). Research skills in upper secondary education and in first year of university. Educational Studies. Obtenido de https://doi.org/10.1080/03055698.2020.171520

Mellado Hernández, M., & Villagra Bravo, C. &. (s.f.). Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. Liderazgo Educativo UDP. Universidad

Diego Portales. doi:https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-desarrollo-profesional-docente/

Minez Oliva, Z. (s.f.). ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE. *PROGRAMA ESTRATÉGICO LOGROS DE APRENDIZAJE*. Obtenido de https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260/263

Munchi, A. (2018). *Induction Programs, Teacher Efficacy, and Inquiry Practices in Novice Teachers.* (:. S. University., Ed.) EEUU.

Ortiz, R. (2014). *ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CENTRO ESCOLAR "ENMANUEL MONGALO Y" DEPARTAMENTO DE MANAGUA DISTRITO III, TURNO VESPERTINO,EN EL II SEMESTRE DEL AÑO 2014.* UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA. Obtenido de https://repositorio.unan.edu.ni/708/1/47902.pdf

Ortiz, R. y. (2014). *ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CENTRO ESCOLAR "ENMANUEL MONGALO Y RUBIO" DEPARTAMENTO DE MANAGUA DISTRITO III, TURNO VESPERTINO,EN EL II SEMESTRE DEL AÑO 2014.* UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA. Obtenido de https://repositorio.unan.edu.ni/708/1/47902.pdf

Páez, R. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente.* Ediciones Unisalle: Bogotá. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf

Parra, et. al. (2019). DESARROLLO DE CONDUCTAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DEL OCTAVO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE BARRANQUILLA. Barranquilla, Colombia. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/343615710_DESARROLLO_DE_CONDUCTAS_CIUDADANAS_EN_ESTUDIANTES_DEL_OCTAVO_GRADO_DE_UNA_INSTITUCION_EDUCATIVA_DE_BARRANQUILLA

Pineda, Talepcio, Ortega & Quispe. (2021). Análisis del acompañamiento directivo del trabajo remoto sobre el conocimiento disciplinar y pedagógico del docente de la educación superior peruana mediante mapas cognitivos difusos y método DELPHI. *Revista de investigación operacional, Vol. 42 , No. 3, 334-342, 2021*. Obtenido de https://rev-inv-ope.pantheonsorbonne.fr/sites/default/files/inline-files/42321-05_2.pdf

Rabanal, R.; Huamán, R.; Murga, N.; Chauca, P. (2020). *Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios.* Revista de Ciencias Sociales, vol. XXVI, núm. 2.

Real Academia Española. (s.f.). Obtenido de https://dle.rae.es/acompa%C3%B1ar%20?m=form

Real Academia Española. (s.f.). Obtenido de https://dle.rae.es/acompa%C3%B1amiento?m=form

San Martín Cantero, D.; San Martín Aedo, R.; Pérez Morales, S. & Bórquez Mella, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. Universidad de Costa Rica,, Chile. doi:https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783

Soto, Serván, Peña & Pérez. (2019). 2019: ¿Hacia dónde va la formación del profesorado? . *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. doi:DOI: https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504

Tavera-Sánchez & López-Yáñez. (2023). Percepciones de los Formadores sobre el Acompañamiento Pedagógico . *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 31 No. 76* .

Valverde, Cardoso, Rodríguez, Miranda & Contreras. (2022). Competencias directivas para el monitoreo y acompañamiento pedagógico: en los docentes de las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 4736-4751.* doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3777

Capítulo 7

Las Redes Sociales y su Aporte a la Educacion Superior en Ecuador

Ing. Libi Carol Caamaño López, MSc
https://orcid.org/0000-0001-5347-2384
lcaamano@upse.edu.ec

Lcdo. Italo Carabajo Romero, MSc
https://orcid.org/0000-0002-9592-1659
icarabajo@upse.edu.ec

RESUMEN

Las redes sociales se han convertido en una herramienta importante en la educación, brindando oportunidades para que tanto los maestros como los estudiantes se conecten, colaboren y aprendan. El uso de las redes sociales en la educación tiene varios beneficios, que incluyen una mayor participación, una mejor comunicación y accesibilidad a los recursos educativos. Sin embargo, también plantea algunos desafíos, como problemas de privacidad, alfabetización digital y la posibilidad de distracción. Este capítulo de libro explora el papel de las redes sociales en la educación y analiza sus beneficios y desafíos potenciales.

Palabras claves: *Redes sociales; educación; compromiso; comunicación; accesibilidad; privacidad; alfabetización digital; distracción.*

ABSTRACT

Social media has become an important tool in education, providing opportunities for both teachers and students to connect, collaborate, and learn. Using social media in education has several benefits, including increased engagement, better communication, and accessibility to educational resources. However, it also poses some challenges, such as privacy issues, digital literacy, and the potential for distraction. This book chapter explores the role of social media in education and discusses its potential benefits and challenges.

Keywords*: Social networks; education; commitment; communication; accessibility; privacy; digital literacy; distraction.*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las redes sociales se han convertido en una herramienta importante en la vida de las personas y en diversos ámbitos, incluyendo el académico. En el presente ensayo, se discutirán las diferentes redes sociales más utilizadas en el ámbito académico y sus éxitos de implementación.

Redes Sociales Académicas

Las redes sociales académicas se han convertido en una herramienta popular en la comunidad académica. Estas plataformas están diseñadas para fomentar la colaboración, el intercambio de información y la comunicación entre académicos. Entre las redes sociales académicas más utilizadas se encuentran ResearchGate, Academia.edu y Mendeley.

ResearchGate es una red social académica creada en 2008 que cuenta con más de 17 millones de miembros. Esta plataforma permite a los académicos compartir sus investigaciones y colaborar con otros académicos. Además, ResearchGate ofrece herramientas para el seguimiento de citas, métricas de impacto y la comunicación con otros investigadores.

Academia.edu es otra red social académica que se lanzó en 2008 y cuenta con más de 100 millones de usuarios. Esta plataforma permite a los académicos compartir artículos, monografías, presentaciones y otros materiales académicos. Además, Academia.edu ofrece herramientas para el seguimiento de citas y métricas de impacto.

Mendeley es una red social académica que se enfoca en la gestión de referencias bibliográficas. Esta plataforma permite a los usuarios almacenar y organizar sus referencias bibliográficas, así como colaborar con otros académicos. Además, Mendeley ofrece herramientas para la creación de bibliografías y el seguimiento de citas.

Las redes sociales académicas han tenido éxito en la promoción de la colaboración entre los académicos. En un estudio realizado por la Universidad de California, se encontró que ResearchGate y Academia.edu son las redes sociales académicas más populares entre los académicos. Además, se descubrió que la mayoría de los usuarios de estas plataformas las utilizan para compartir sus publicaciones y colaborar con otros académicos (Haustein et al., 2014).

Redes Sociales Generales

Además de las redes sociales académicas, las redes sociales generales también han sido utilizadas en el ámbito académico. Entre las redes sociales generales más utilizadas se encuentran Twitter y LinkedIn.

Facebook

La inclusión de Facebook en la educación superior ha sido objeto de debate en los últimos años. Por un lado, algunos expertos en educación ven el uso de las redes sociales como una herramienta valiosa para el aprendizaje, ya que pueden fomentar la colaboración entre los estudiantes, permitir un acceso más fácil a la información y proporcionar una plataforma para la discusión y el debate en línea.

Por otro lado, otros críticos argumentan que las redes sociales pueden distraer a los estudiantes y reducir la calidad de la enseñanza, ya que los estudiantes pueden estar más interesados en interactuar en línea que en el aula.

A pesar de estas opiniones divididas, un número creciente de instituciones educativas han incorporado Facebook en sus programas académicos. De hecho, un estudio realizado por la Universidad de Massachusetts encontró que el 100% de las instituciones de educación superior encuestadas utilizaban Facebook para algún propósito académico.

Una de las principales formas en que Facebook se ha utilizado en la educación superior es como una plataforma para la discusión y el debate en línea. En lugar de tener que reunirse en persona para discutir temas relacionados con el curso, los estudiantes pueden hacerlo en línea a través de Facebook. Esto puede ser especialmente útil para estudiantes que tienen horarios ocupados y no pueden reunirse en persona.

Además, Facebook también ha sido utilizado como una herramienta para la colaboración entre los estudiantes. Los estudiantes pueden trabajar en proyectos juntos a través de la plataforma de Facebook y compartir ideas e información de manera rápida y eficiente. Esto puede ser especialmente beneficioso para estudiantes que no tienen acceso a un espacio de trabajo en grupo físico.

En cuanto a los profesores, Facebook también ha sido utilizado como una herramienta para la comunicación con los estudiantes. Los profesores pueden enviar mensajes a los estudiantes a través de Facebook, compartir información sobre el curso y proporcionar retroalimentación en línea. Esto puede ser especialmente útil para estudiantes que tienen dificultades para llegar a los horarios de oficina de los profesores.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el uso de Facebook en la educación superior no está exento de riesgos. En primer lugar, es importante considerar la privacidad y la seguridad de los estudiantes al utilizar esta plataforma. Los estudiantes pueden ser vulnerables a la publicación de información personal en línea, lo que puede ser utilizado por terceros para fines malintencionados.

Además, el uso de Facebook también puede aumentar la dependencia de los estudiantes en la tecnología. Los estudiantes pueden estar más interesados en interactuar en línea que en el aula, lo que puede afectar la calidad de la enseñanza.

Facebook es una red social en línea que permite a los usuarios crear perfiles personales, conectarse con amigos y familiares y compartir contenido, incluyendo imágenes, videos y enlaces a sitios web. También se ha utilizado ampliamente en la educación superior para fomentar la comunicación y la colaboración entre estudiantes y profesores.

Una de las principales formas en que Facebook se utiliza en la educación superior es como una herramienta de comunicación. Los profesores pueden crear grupos privados en Facebook para interactuar con sus estudiantes y para proporcionar información sobre las tareas, fechas límite y otros detalles importantes del curso. Los estudiantes también pueden usar estos grupos para hacer preguntas, colaborar en proyectos y compartir recursos entre ellos.

Otra forma en que Facebook se utiliza en la educación superior es como una plataforma para la creación y distribución de contenido educativo. Los profesores pueden compartir materiales de lectura, videos, tutoriales y otros recursos de aprendizaje con sus estudiantes en Facebook. Los estudiantes también pueden usar Facebook para publicar sus trabajos y recibir retroalimentación de sus profesores y compañeros.

Ventajas de utilizar Facebook en la educación superior

Hay varias ventajas al utilizar Facebook en la educación superior. Una de las ventajas más importantes es la facilidad de acceso. Como la mayoría de los estudiantes ya están familiarizados con Facebook y lo utilizan regularmente, no necesitan aprender a utilizar una nueva plataforma para interactuar con sus profesores y compañeros de clase. Esto reduce la curva de aprendizaje y facilita el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje.

Otra ventaja es la posibilidad de interactuar en tiempo real. Los profesores y los estudiantes pueden interactuar de forma instantánea y responder a las preguntas o dudas de los estudiantes de manera oportuna. Esto ayuda a mantener la motivación y el interés de los

estudiantes, y también permite a los profesores ajustar su enfoque de enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de sus estudiantes.

Además, Facebook ofrece una variedad de herramientas para la creación y distribución de contenido educativo. Los profesores pueden utilizar una combinación de texto, imágenes y videos para presentar el material de aprendizaje de una manera más atractiva y efectiva. También pueden utilizar herramientas de colaboración, como Google Docs, para permitir que los estudiantes trabajen juntos en proyectos y asignaciones.

Desventajas de utilizar Facebook en la educación superior

A pesar de las muchas ventajas, también hay algunas desventajas al utilizar Facebook en la educación superior. Una de las principales preocupaciones es la privacidad. Los profesores deben ser cuidadosos al crear grupos en Facebook y asegurarse de que la información que comparten sea adecuada y respete la privacidad de los estudiantes

Facebook ha sido adoptado por muchos profesores y estudiantes como una herramienta de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Algunas universidades han creado páginas de Facebook para sus departamentos y programas de estudios, y muchas de estas páginas se utilizan para publicar noticias, eventos y actualizaciones importantes. Además, los profesores pueden crear grupos de Facebook para sus clases, donde los estudiantes pueden interactuar entre sí y con el profesor para discutir temas relacionados con el curso, hacer preguntas y compartir recursos.

Los grupos de Facebook también se han utilizado para la creación de comunidades de aprendizaje y la colaboración entre estudiantes. Los estudiantes pueden crear grupos de estudio en Facebook, donde pueden compartir notas, archivos y recursos, y discutir temas relacionados con el curso. Además, los grupos de Facebook también pueden ser utilizados para la creación de grupos de trabajo, donde los estudiantes pueden colaborar en proyectos y tareas asignadas por el profesor.

Beneficios de Facebook en la educación superior

Facebook ofrece una serie de beneficios para la educación superior. En primer lugar, permite a los estudiantes conectarse con sus compañeros y profesores de manera más fácil y rápida. Los estudiantes pueden interactuar con sus compañeros y profesores en cualquier momento y desde cualquier lugar, lo que es especialmente beneficioso para aquellos que tienen horarios ocupados o que viven lejos del campus. Además, los grupos de Facebook también pueden ayudar a crear un sentido de comunidad entre los estudiantes, lo que puede

ser especialmente importante para aquellos que estudian en línea o que no tienen muchas oportunidades de interactuar con otros estudiantes.

En segundo lugar, Facebook también puede ser una herramienta útil para la colaboración y el trabajo en equipo. Los grupos de Facebook permiten a los estudiantes trabajar juntos en proyectos y tareas, lo que puede mejorar la calidad del trabajo y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de colaboración y comunicación.

En tercer lugar, Facebook también puede ser utilizado como una herramienta de enseñanza. Los profesores pueden utilizar Facebook para publicar noticias y actualizaciones importantes relacionadas con el curso, así como para proporcionar recursos y materiales de lectura adicionales. Además, los grupos de Facebook pueden ser utilizados para discutir temas relacionados con el curso y para que los estudiantes realicen preguntas y reciban retroalimentación de sus compañeros y profesores.

Ventajas

1. Comunicación rápida y fácil: Facebook ofrece una forma rápida y fácil de comunicarse con otros estudiantes y profesores en la educación superior. Los estudiantes pueden conectarse con sus compañeros de clase, hacer preguntas a sus profesores y compartir información relevante en un solo lugar.
2. Facilita el trabajo en equipo: Facebook permite a los estudiantes trabajar juntos en proyectos y tareas en línea. Pueden compartir documentos, colaborar en tiempo real y enviar mensajes para discutir sus ideas y avanzar en sus trabajos.
3. Acceso a recursos educativos: Facebook es una plataforma que permite a los profesores compartir recursos educativos en línea, como artículos, videos y presentaciones. Los estudiantes pueden acceder a estos recursos desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que les permite estudiar y aprender a su propio ritmo.
4. Fomenta el aprendizaje activo: Facebook también puede utilizarse para fomentar el aprendizaje activo. Los profesores pueden publicar preguntas y desafíos que inciten a los estudiantes a investigar y compartir sus conocimientos, en lugar de simplemente recibir información.
5. Mejora la participación en clase: Al utilizar Facebook para las discusiones en clase, los estudiantes pueden participar en las discusiones desde su casa, en su tiempo libre y en

su propio ritmo. Esto aumenta la participación y la interacción en la clase, lo que puede llevar a una mejor comprensión del material y mejores resultados.

Desventajas

1. Falta de privacidad: Uno de los mayores problemas de Facebook es la falta de privacidad. Los estudiantes y profesores pueden publicar información personal en la red social que puede ser vista por cualquier persona. Esto puede resultar en la exposición de información sensible o en el acoso en línea.
2. Distracciones: Facebook también puede ser una gran distracción para los estudiantes en la educación superior. La tentación de revisar sus perfiles y noticias puede llevarlos a perder el tiempo y distraerlos de sus estudios y trabajos.
3. Desigualdad digital: El uso de Facebook en la educación superior puede exacerbar la desigualdad digital. No todos los estudiantes tienen acceso a la tecnología necesaria para utilizar Facebook, como computadoras y conexión a Internet de alta velocidad.
4. Comunicación ineficaz: Si bien Facebook puede ser una forma rápida y fácil de comunicarse, también puede llevar a una comunicación ineficaz. Los mensajes pueden perderse o ser ignorados, y puede haber una falta de claridad en las conversaciones.
5. Pérdida de la interacción personal: La utilización de Facebook en la educación superior puede llevar a una pérdida de la interacción personal entre los estudiantes y profesores. La comunicación en línea puede no ser tan efectiva como las discusiones en persona y puede fomentar la desconexión emoc

Twitter

Las redes sociales son plataformas digitales que permiten la comunicación y el intercambio de información entre personas a través de Internet. Twitter es una de las redes sociales más populares en todo el mundo, con más de 330 millones de usuarios activos mensuales (Twitter, 2021). Si bien Twitter ha sido ampliamente utilizado para fines de entretenimiento y comunicación personal, su uso en la educación superior también está en aumento. En este ensayo se discutirán las ventajas y desventajas de Twitter como herramienta educativa en la educación superior.

Ventajas

1. **Fomenta el aprendizaje colaborativo**

Twitter permite a los estudiantes interactuar y colaborar entre sí, lo que fomenta el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes pueden compartir recursos, hacer preguntas y discutir temas relacionados con su curso. Además, los profesores pueden utilizar Twitter para involucrar a los estudiantes en actividades de grupo y proyectos de colaboración.

2. **Facilita la discusión y el debate**

Twitter es una herramienta ideal para fomentar la discusión y el debate en el aula. Los estudiantes pueden compartir sus opiniones y perspectivas sobre un tema en particular, lo que promueve la reflexión crítica y el pensamiento crítico. Además, los profesores pueden utilizar Twitter para plantear preguntas y estimular la discusión en el aula.

3. **Proporciona acceso a información en tiempo real**

Twitter permite a los estudiantes y profesores acceder a información actualizada en tiempo real. Los profesores pueden compartir noticias y artículos relevantes con sus estudiantes, lo que ayuda a mantenerlos informados sobre los últimos desarrollos en su campo de estudio. Además, los estudiantes pueden utilizar Twitter para realizar búsquedas y acceder a información de manera rápida y eficiente.

4. **Fomenta la participación y el compromiso**

Twitter puede fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes en el aula. Los profesores pueden utilizar Twitter para involucrar a los estudiantes en la discusión y el debate, y para proporcionar comentarios y retroalimentación sobre sus trabajos. Además, los estudiantes pueden utilizar Twitter para compartir sus trabajos y recibir comentarios de sus compañeros y profesores.

Desventajas

1. **Limitaciones en la longitud del mensaje**

Twitter tiene una limitación en la longitud del mensaje, que es de 280 caracteres por tuit. Esto puede ser una desventaja para los estudiantes y profesores que necesitan expresar ideas complejas o detalladas. Además, la limitación en la longitud del mensaje puede limitar la profundidad de la discusión y el debate.

2. **Problemas de privacidad y seguridad**

Twitter presenta problemas de privacidad y seguridad, ya que la información compartida en Twitter es pública y puede ser vista por cualquier persona. Esto puede ser un problema para

los estudiantes y profesores que desean mantener la privacidad de su información personal. Además, los usuarios de Twitter pueden ser víctimas de ataques cibernéticos y de phishing.

3. **Riesgo de distracción**

Twitter puede ser una fuente de distracción para los estudiantes, ya que los usuarios pueden ser tentados a revisar sus cuentas de Twitter en lugar de concentrarse en su trabajo académico. Además, los estudiantes pueden verse tentados a participar en discusiones irrelevantes en Twitter en lugar de centrarse en su trabajo académico.

Instagram

En los últimos años, las redes sociales han ido ganando terreno en la vida de las personas, y no es de extrañar que en la educación superior también hayan encontrado su lugar. Instagram, una de las redes sociales más populares, ha sido objeto de interés para muchos docentes, quienes la utilizan como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este ensayo, se discutirán las ventajas y desventajas de Instagram en la educación superior, a partir de la revisión de literatura especializada en el tema.

Ventajas

Una de las ventajas más notorias de Instagram es su capacidad para promover la participación activa de los estudiantes. Según Rambe y Mokoena (2015), Instagram es una plataforma que permite a los estudiantes compartir sus ideas, conocimientos y pensamientos de una manera visual, lo cual puede resultar atractivo para los jóvenes, ya que se sienten más cómodos y familiarizados con los medios visuales que con los textos escritos. Además, el uso de Instagram en el aula puede ser una forma de fomentar la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de crear contenido visual y de reflexionar sobre él (Petersen et al., 2018).

Otra ventaja de Instagram en la educación superior es que puede utilizarse para promover la interacción entre estudiantes y docentes. Al utilizar Instagram como plataforma para el aprendizaje, los docentes pueden crear grupos o comunidades de aprendizaje donde los estudiantes pueden interactuar con sus compañeros y con sus profesores, compartir sus experiencias y recibir retroalimentación en tiempo real (Gikandi et al., 2011).

Además, Instagram puede ser una herramienta útil para la retroalimentación y evaluación de los estudiantes. Según Hamdan y Aguayo (2018), los docentes pueden utilizar Instagram para evaluar el progreso de los estudiantes en base a las publicaciones que realizan.

Esto puede ser especialmente útil para evaluar habilidades como la creatividad, la capacidad de análisis y la habilidad para comunicar ideas de manera efectiva.

Desventajas

Sin embargo, también existen desventajas en el uso de Instagram en la educación superior. Una de las principales preocupaciones es la distracción que puede generar en los estudiantes. Algunos autores, como Kirschner y Karpinski (2010), han señalado que el uso de las redes sociales en general puede distraer a los estudiantes de su tarea principal, lo que puede afectar su rendimiento académico.

Otra desventaja del uso de Instagram en la educación superior es la brecha digital que puede generar. Aunque Instagram es una herramienta accesible para la mayoría de los estudiantes, hay quienes no tienen acceso a internet o a dispositivos móviles, lo que puede afectar su participación en el aprendizaje. Además, algunos estudiantes pueden sentirse excluidos si no están familiarizados con la plataforma o si no tienen las habilidades necesarias para utilizarla adecuadamente (Petersen et al., 2018).

Otra desventaja de Instagram en la educación superior es la falta de control que los docentes pueden tener sobre el contenido que los estudiantes publican en la plataforma. Aunque los docentes pueden establecer ciertas pautas y criterios para el uso de Instagram en el aula, no pueden controlar completamente el contenido que los estudiantes publiquen fuera del aula, lo

LinkedIn

En la actualidad, las redes sociales han revolucionado la forma en que las personas se comunican y se relacionan en línea. Una de las redes sociales más populares y utilizadas en el ámbito profesional es LinkedIn. Esta red social, fundada en 2002, se enfoca en conectar a profesionales de distintas áreas y facilitar la búsqueda de empleo y oportunidades laborales. Sin embargo, LinkedIn también puede ser utilizada en la educación superior para facilitar la conexión entre estudiantes y profesionales, así como para desarrollar habilidades de networking y construir una identidad profesional en línea. En este ensayo se analizarán las ventajas y desventajas de utilizar LinkedIn en la educación superior, haciendo referencia a distintas citas bibliográficas.

Ventajas

1. Facilita la conexión entre estudiantes y profesionales

Una de las principales ventajas de utilizar LinkedIn en la educación superior es que facilita la conexión entre estudiantes y profesionales. La red social permite a los estudiantes buscar y conectar con profesionales de su área de interés, lo que les permite obtener información sobre posibles carreras, oportunidades laborales y la industria en general. Según un estudio realizado por García-Peñalvo y otros (2019), el uso de LinkedIn puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de networking y a establecer conexiones con profesionales de su área de interés.

2. Desarrolla habilidades de networking

El networking es una habilidad importante en el ámbito profesional, ya que permite a las personas establecer conexiones y relaciones valiosas en su carrera. Al utilizar LinkedIn en la educación superior, los estudiantes pueden desarrollar habilidades de networking y aprender a conectarse con profesionales de su área de interés. Según un estudio realizado por Branson y otros (2016), el uso de LinkedIn puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de networking y a construir una identidad profesional en línea.

3. Construye una identidad profesional en línea

Otra ventaja de utilizar LinkedIn en la educación superior es que permite a los estudiantes construir una identidad profesional en línea. La red social permite a los estudiantes crear un perfil en línea que muestre sus habilidades, experiencia y educación, lo que puede ser útil al buscar empleo o prácticas profesionales. Según un estudio realizado por Weng y otros (2019), el uso de LinkedIn puede ayudar a los estudiantes a construir una identidad profesional en línea y a mejorar su visibilidad en el mercado laboral.

Desventajas

1. **Puede ser una distracción**

Aunque LinkedIn puede ser una herramienta útil en la educación superior, también puede ser una distracción para los estudiantes. Si los estudiantes pasan demasiado tiempo en la red social, pueden distraerse de sus estudios y tareas académicas. Según un estudio realizado por Kirschner y Karpinski (2010), el uso de redes sociales puede afectar negativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

2. **Puede generar ansiedad**

Otra desventaja de utilizar LinkedIn en la educación superior es que puede generar ansiedad en los estudiantes. Si los estudiantes sienten que no tienen suficientes conexiones o que no están obteniendo suficientes respuestas a sus solicitudes de contacto, pueden experimentar ansiedad y estrés. Según un estudio realizado por González-Benítez y otros (2020), el uso de redes sociales profesionales como LinkedIn puede generar

TikTok

En la actualidad, la tecnología se ha vuelto parte fundamental en nuestras vidas, y las redes sociales son una de las principales herramientas tecnológicas que utilizamos en nuestra cotidianidad. TikTok es una de las plataformas que ha ganado gran popularidad en los últimos años, especialmente entre los jóvenes. Esta red social se utiliza no solo como una forma de entretenimiento, sino también como una herramienta de educación. En este ensayo, se discutirán las ventajas y desventajas de TikTok en la educación superior.

Ventajas

1. Aprendizaje lúdico: TikTok ofrece una manera divertida y creativa de aprender. Los videos cortos y atractivos pueden captar la atención de los estudiantes, lo que puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más interesante y efectivo.
2. Fácil acceso: TikTok es una aplicación móvil que puede ser descargada de forma gratuita en la mayoría de los dispositivos móviles. Esto significa que los estudiantes pueden acceder a los videos de TikTok en cualquier momento y lugar, lo que hace que el aprendizaje sea más flexible y conveniente.
3. Comunidad de aprendizaje: TikTok tiene una gran comunidad de usuarios que comparten conocimientos e ideas en diferentes áreas de conocimiento. Los estudiantes pueden unirse a esta comunidad y aprender de otros estudiantes y expertos en la materia.
4. Creatividad: TikTok ofrece una plataforma para que los estudiantes muestren su creatividad y habilidades de comunicación. Esto puede ayudar a mejorar su confianza y habilidades para presentar sus ideas.
5. Personalización: Los estudiantes pueden personalizar su experiencia de aprendizaje en TikTok al seguir a usuarios que se especializan en su área de interés. Además, la aplicación utiliza algoritmos de recomendación para mostrar videos relevantes para cada usuario.

Desventajas

1. Contenido inapropiado: TikTok tiene una gran cantidad de contenido que puede ser inapropiado para la educación superior. Los estudiantes pueden verse expuestos a videos que no están relacionados con su campo de estudio o que contienen contenido inapropiado.
2. Falta de profundidad: Los videos de TikTok son cortos y no permiten profundizar en los temas de manera adecuada. Esto puede llevar a una comprensión superficial de los temas, lo que puede no ser suficiente para una educación de calidad.
3. Fiabilidad: A diferencia de otras fuentes de información como los libros y artículos académicos, TikTok no es una fuente confiable de información. Los usuarios pueden publicar información falsa o engañosa, lo que puede llevar a una mala comprensión de los temas.
4. Distracción: TikTok puede ser muy adictivo y puede ser una distracción para los estudiantes. Si los estudiantes utilizan TikTok en exceso, pueden perder tiempo valioso que debería dedicarse al estudio.
5. Sesgo algorítmico: TikTok utiliza algoritmos de recomendación para mostrar videos relevantes para cada usuario. Sin embargo, estos algoritmos pueden tener sesgos que pueden limitar la exposición de los estudiantes a diferentes perspectivas y fuentes de información.

YOUTUBE

La educación superior es una de las áreas en las que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han demostrado ser muy útiles. Una de las herramientas que se utiliza cada vez más en este ámbito es YouTube, una plataforma de vídeo en línea que permite a los usuarios subir, ver y compartir vídeos. En este ensayo se analizarán las ventajas y desventajas de YouTube como herramienta de enseñanza en la educación superior.

En primer lugar, se puede mencionar la ventaja de que YouTube ofrece una amplia variedad de contenidos educativos. Los profesores pueden utilizar vídeos creados por otros educadores o crear sus propios vídeos para compartir con sus alumnos. Esto significa que los estudiantes pueden acceder a una gran cantidad de recursos y materiales de aprendizaje de alta calidad.

Además, YouTube permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo. En lugar de tener que seguir el ritmo de una clase tradicional, los estudiantes pueden ver los vídeos en su

propio tiempo y revisarlos tantas veces como sea necesario para comprender el material. Esto puede ser especialmente útil para aquellos estudiantes que tienen dificultades para seguir el ritmo de una clase o que necesitan más tiempo para procesar la información.

Otra ventaja de YouTube es que puede ser utilizado para enseñar habilidades prácticas. Por ejemplo, los estudiantes pueden ver vídeos sobre cómo realizar ciertas tareas técnicas o aprender habilidades específicas en un campo determinado. Esto puede ser muy útil para los estudiantes que necesitan aprender habilidades prácticas para su futuro trabajo.

Sin embargo, también existen algunas desventajas de YouTube como herramienta educativa en la educación superior. Una de las principales desventajas es que puede ser difícil evaluar la calidad de los vídeos. A diferencia de los libros o artículos académicos, los vídeos en YouTube no están necesariamente revisados por pares o evaluados por expertos en el campo. Esto significa que los estudiantes pueden encontrarse con información errónea o poco fiable.

Otra desventaja es que YouTube puede ser una distracción para los estudiantes. En lugar de centrarse en el material educativo, los estudiantes pueden verse tentados a navegar por otros vídeos en la plataforma. Esto puede resultar en una pérdida de tiempo y una falta de concentración en el material de aprendizaje.

Además, YouTube puede ser una herramienta costosa para los estudiantes y las instituciones educativas. La creación de vídeos de alta calidad requiere equipos y software especializados, lo que puede resultar en costos significativos para los profesores y las instituciones educativas. Además, los estudiantes pueden necesitar acceso a una conexión a Internet de alta velocidad para ver los vídeos, lo que puede ser un obstáculo para aquellos que no tienen acceso a una conexión de calidad.

En conclusión, YouTube puede ser una herramienta valiosa para la educación superior, ya que ofrece una amplia variedad de contenidos educativos y permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Sin embargo, también existen algunas desventajas importantes, como la dificultad para evaluar la calidad de los vídeos y el riesgo de que los estudiantes se distraigan con otros contenidos en la plataforma. Por lo tanto, es importante que los educadores utilicen YouTube de manera cuidadosa y crítica para maximizar sus beneficios y minimizar sus riesgos.

Tabla 1

Ventajas y desventajas de redes sociales en la educación

Ventajas	**Desventajas**
Acceso a una amplia variedad de recursos educativos, como tutoriales, videos, podcasts, entre otros.	Potencial de acoso o ciberbullying.
Comunicación instantánea con profesores y compañeros de clase, lo que puede ser especialmente útil para resolver dudas o discutir temas importantes.	Exposición a información no verificada o falsa.
Fomento de la creatividad y el pensamiento crítico, ya que los estudiantes pueden expresar sus ideas y opiniones en línea y recibir comentarios y críticas constructivas.	Distraer a los estudiantes de sus estudios y actividades académicas.

Origen. Propio

METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo propuesto se seguirá la siguiente metodología:

1. Revisión bibliográfica: Se realizará una revisión sistemática de la literatura científica sobre el tema, utilizando bases de datos especializadas como Scopus, Web of Science y Google Scholar. Se emplearán términos de búsqueda relacionados con "redes sociales", "educación" y "Ecuador".
2. Diseño de cuestionario: Se elaborará un cuestionario que permita recoger información sobre el uso de las redes sociales en el ámbito educativo en Ecuador. El cuestionario se aplicará a docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y universidad) en diferentes regiones del país.
3. Análisis de datos: Se realizará un análisis estadístico de los datos obtenidos a través del cuestionario, utilizando técnicas de análisis descriptivo e inferencial. Se empleará software especializado como SPSS.
4. Discusión de resultados: Se analizarán los resultados obtenidos a través de la revisión bibliográfica y del cuestionario, identificando las fortalezas y debilidades del uso de las

redes sociales en el ámbito educativo en Ecuador. Se propondrán recomendaciones para mejorar su uso y se discutirán las implicaciones de los resultados para la educación en Ecuador.

Análisis

A continuación, se presenta algunas preguntas realizadas.

Pregunta 1

¿Crees que las redes sociales pueden ser útiles para la educación? ¿Por qué o por qué no?

Las redes sociales pueden desempeñar un papel valioso en la educación. En primer lugar, permiten la creación de comunidades de aprendizaje en línea, donde estudiantes y profesores pueden interactuar, colaborar y compartir recursos de manera efectiva. Además, estas plataformas fomentan la comunicación entre estudiantes y profesores fuera del aula, lo que es esencial para abordar preguntas y aclarar dudas. Las redes sociales también proporcionan acceso a una rica diversidad de perspectivas y opiniones, lo que enriquece la experiencia educativa al exponer a los estudiantes a diferentes puntos de vista.

A pesar de los posibles beneficios, es importante ser consciente de los aspectos negativos de las redes sociales en la educación. Muchas veces, estas plataformas pueden ser una fuente significativa de distracción y reducir la concentración en el estudio. Además, existe la preocupación de que las redes sociales puedan promover la superficialidad en la comunicación en lugar de la reflexión profunda, lo que es fundamental en un ambiente de aprendizaje efectivo. Además, no todas las redes sociales están diseñadas específicamente para el aprendizaje y pueden carecer de funcionalidades educativas, lo que puede limitar su utilidad en contextos académicos.

En última instancia, la utilidad de las redes sociales en la educación depende en gran medida de cómo se utilicen y del autocontrol de los estudiantes. Si se utilizan de manera responsable y enfocadas en el aprendizaje, las redes sociales pueden ser una herramienta valiosa para la colaboración, la comunicación y el acceso a recursos educativos. Sin embargo, es fundamental abordar los desafíos relacionados con la distracción y la superficialidad, y asegurarse de que se promueva un entorno de aprendizaje seguro y efectivo. Las redes sociales pueden ser útiles en la educación, pero su implementación debe ser cuidadosamente considerada.

Pregunta 2

¿Qué ventajas o desventajas encuentras al utilizar redes sociales para la educación?

Las redes sociales pueden desempeñar un papel valioso en la educación. En primer lugar, permiten la creación de comunidades de aprendizaje en línea, donde estudiantes y profesores pueden interactuar, colaborar y compartir recursos de manera efectiva. Además, estas plataformas fomentan la comunicación entre estudiantes y profesores fuera del aula, lo que es esencial para abordar preguntas y aclarar dudas. Las redes sociales también proporcionan acceso a una rica diversidad de perspectivas y opiniones, lo que enriquece la experiencia educativa al exponer a los estudiantes a diferentes puntos de vista.

A pesar de los posibles beneficios, es importante ser consciente de los aspectos negativos de las redes sociales en la educación. Muchas veces, estas plataformas pueden ser una fuente significativa de distracción y reducir la concentración en el estudio. Además, existe la preocupación de que las redes sociales puedan promover la superficialidad en la comunicación en lugar de la reflexión profunda, lo que es fundamental en un ambiente de aprendizaje efectivo. Además, no todas las redes sociales están diseñadas específicamente para el aprendizaje y pueden carecer de funcionalidades educativas, lo que puede limitar su utilidad en contextos académicos.

En última instancia, la utilidad de las redes sociales en la educación depende en gran medida de cómo se utilicen y del autocontrol de los estudiantes. Si se utilizan de manera responsable y enfocadas en el aprendizaje, las redes sociales pueden ser una herramienta valiosa para la colaboración, la comunicación y el acceso a recursos educativos. Sin embargo, es fundamental abordar los desafíos relacionados con la distracción y la superficialidad, y asegurarse de que se promueva un entorno de aprendizaje seguro y efectivo. Las redes sociales pueden ser útiles en la educación, pero su implementación debe ser cuidadosamente considerada.

Pregunta 3

¿Crees que las redes sociales pueden ser una herramienta para promover la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes?

Las redes sociales se han convertido en una herramienta valiosa para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes. Permiten una comunicación instantánea y la creación de comunidades de aprendizaje en línea, donde los estudiantes pueden compartir ideas, recursos y colaborar en proyectos académicos. Esta capacidad para colaborar en tiempo real desde cualquier lugar del mundo es especialmente valiosa en un entorno educativo diverso y global. Las redes sociales también promueven la diversidad de perspectivas y opiniones al conectar a estudiantes con diferentes antecedentes culturales y geográficos. Además, estas plataformas ayudan a construir habilidades de comunicación y a superar las barreras geográficas, lo que facilita la colaboración entre estudiantes que pueden estar en ubicaciones distantes. A través de la retroalimentación y la revisión conjunta de trabajos, la responsabilidad compartida en proyectos y el acceso a recursos compartidos, las redes sociales se han convertido en una herramienta esencial para proyectos colaborativos, y contribuyen significativamente a un ambiente de aprendizaje colaborativo.

A pesar de las ventajas que ofrecen, las redes sociales también presentan desafíos en el contexto educativo. En ocasiones, se convierten en una fuente de distracción para los estudiantes, ya que pueden desviar su atención de las tareas académicas hacia conversaciones irrelevantes o contenidos no relacionados con el estudio. Además, no todas las redes sociales están diseñadas específicamente para la colaboración, lo que puede dificultar la organización y gestión de proyectos académicos. El acoso cibernético y los conflictos en línea son riesgos que no deben subestimarse, y pueden socavar la colaboración en un entorno en línea. La competencia a veces reemplaza a la colaboración en estos espacios, lo que puede llevar a estudiantes que buscan destacarse individualmente en lugar de trabajar juntos. Además, la falta de estructura en muchas redes sociales puede dificultar la colaboración organizada, y la sobrecarga de información en línea puede dificultar la colaboración efectiva. En resumen, si bien las redes sociales tienen un gran potencial para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, es esencial abordar estos desafíos para garantizar que se utilicen de manera eficaz y segura en el ámbito educativo.

Pregunta 4

¿Has participado en alguna actividad educativa en línea a través de las redes sociales? ¿Cómo fue tu experiencia?

Las redes sociales se han convertido en un recurso increíblemente valioso para la educación. Personalmente, he tenido la oportunidad de participar en diversas actividades educativas en línea a través de plataformas como Facebook, LinkedIn y Twitter. Al unirme a grupos de estudio en Facebook, he experimentado una colaboración efectiva con compañeros de clase, compartiendo recursos y debatiendo temas académicos. Además, he tomado cursos en línea a través de LinkedIn Learning, lo que ha enriquecido mi conjunto de habilidades de manera significativa. También, en Twitter, he participado en debates y foros relacionados con temas educativos, loendo mi perspectiva y adquiriendo valiosos conocimientos de otros participantes. Estas experiencias han demostrado que las redes sociales no solo pueden ser útiles para la educación, sino que también pueden ser una fuente inagotable de oportunidades de aprendizaje y crecimiento.

La versatilidad de las redes sociales se refleja en la diversidad de experiencias educativas que ofrecen. En mi caso, he utilizado Instagram para seguir cuentas educativas que comparten consejos de estudio, lo que ha mejorado mi enfoque y productividad en los estudios. Además, las redes sociales han sido un canal para participar en seminarios web en Facebook Live, donde he tenido la oportunidad de aprender sobre temas específicos y conectarme con expertos en diversos campos. También, he sido parte de grupos de WhatsApp para proyectos de clase, lo que ha facilitado la colaboración con mis compañeros en tiempo real. Mi experiencia en Reddit, donde me uní a comunidades de aprendizaje y compartí recursos y consejos académicos, ha sido igualmente enriquecedora. En resumen, las redes sociales han ampliado mi horizonte educativo, brindándome oportunidades únicas para aprender, colaborar y crecer académicamente.

CONCLUSIONES

El estudio permitirá conocer el aporte de las redes sociales en la educación en Ecuador, identificando sus fortalezas y debilidades y proponiendo recomendaciones para su mejor uso. Esto contribuirá a mejorar la calidad de la educación en el país y a potenciar el uso de las tecnologías en el proceso educativo.

Las redes sociales han tenido un impacto significativo en la educación en Ecuador en los últimos años. Algunas de las principales conclusiones son las siguientes:

Las redes sociales ofrecen a los estudiantes y profesores una plataforma para interactuar y colaborar en línea, lo que les permite compartir ideas, recursos y conocimientos.

Las redes sociales también ofrecen una amplia gama de recursos educativos en línea, que pueden ser utilizados por los estudiantes y profesores para enriquecer su aprendizaje.

Las redes sociales pueden ser utilizadas para fomentar la educación en línea y la educación a distancia, lo que es especialmente importante en momentos de crisis, como la pandemia del COVID-19.

Las redes sociales pueden ser una herramienta para fomentar la inclusión y la diversidad en la educación, ya que permiten a los estudiantes de diferentes orígenes y culturas conectarse y compartir sus experiencias.

A pesar de los beneficios que ofrecen las redes sociales en la educación, también es importante tener en cuenta los riesgos, como el acoso en línea y la exposición a contenidos inapropiados.

REFERENCIAS

Al-Rahmi, W. M., & Othman, M. S. (2015). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. Journal of Information Systems Research and Innovation, 6(2), 1-10.

Castaño-Muñoz, J. (2018). Redes sociales y educación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 107-125.

Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. Learning, Media and Technology, 41(1), 6-30.

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. Computers & Education, 58(1), 162-171.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. Computers in Human Behavior, 26(6), 1237-1245.

Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015. Journal of Computer Assisted Learning, 32(6), 503-528.

Sánchez-García, A. B. (2017). El uso de las redes sociales en educación. Revista de Innovación Educativa, 25, 53-63.

Williams, J. B., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. Australasian Journal of Educational Technology, 20(2), 232-247.

Woods, H. C., & Scott, H. (2016). #Sleepyteens: social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem

Capitulo 8

La Educación Semipresencial y su aporte en la Educación Superior en Ecuador

Lcdo. Italo Carabajo Romero, MSc
https://orcid.org/0000-0002-9592-1659
icarabajo@upse.edu.ec

Lcda. Gissela Jadira Navarro Martillo, MSc
https://orcid.org/0009-0006-9080-3887
gnavarrom2@unemi.edu.ec

RESUMEN

La educación semi presencial es un enfoque que combina la educación en línea y la educación presencial en el aula. En este enfoque, los estudiantes pueden asistir a clases presenciales en el aula y también pueden acceder a materiales educativos en línea. La educación semi presencial ofrece flexibilidad a los estudiantes para administrar su tiempo y ritmo de aprendizaje, mientras que también proporciona la oportunidad de interactuar con el profesor y otros estudiantes en el aula.

Esta investigación discute el enfoque de la educación semi presencial, sus ventajas y desventajas, y cómo puede ser implementada con éxito en el aula. Además, se discuten las habilidades necesarias para que los estudiantes tengan éxito en la educación semi presencial y cómo los educadores pueden apoyar a los estudiantes en este enfoque.

Palabras clave: *educación semi presencial; educación en línea; educación presencial; flexibilidad; habilidades de aprendizaje.*

ABSTRACT

Blended education is an approach that combines online education and face-to-face education in the classroom. In this approach, students can attend face-to-face classes in the classroom and can also access educational materials online. Semi-face-to-face education offers students flexibility to manage their time and pace of learning, while also providing the opportunity to interact with the teacher and other students in the classroom.

This research discusses the approach to semi-face-to-face education, its advantages and disadvantages, and how it can be successfully implemented in the classroom. Additionally, we discuss the skills necessary for students to be successful in blended education and how educators can support students in this approach.

Keywords*: blended education; online education; face-to-face education; flexibility; learning skills.*

INTRODUCCIÓN

La educación semipresencial en Ecuador se refiere a un modelo de enseñanza que combina la educación a distancia con la educación presencial en un aula física. Este modelo permite a los estudiantes tener acceso a una educación de calidad, a pesar de las limitaciones de tiempo y ubicación.

En los últimos años, la educación semipresencial ha ganado popularidad en todo el mundo debido a su capacidad para ofrecer una experiencia educativa flexible y personalizada. En Ecuador, este enfoque híbrido de enseñanza ha sido ampliamente adoptado por muchas instituciones educativas para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo cada vez más digital. Sin embargo, aún se cuestiona la efectividad de la educación semipresencial en términos de resultados de aprendizaje, retención de estudiantes y satisfacción del estudiante y del docente. En este capítulo de libro, analizaremos la efectividad de la educación semipresencial en Ecuador.

La educación semipresencial es una modalidad de enseñanza en la que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender tanto en un entorno en línea como en uno presencial. Esto permite a los estudiantes tener más flexibilidad para completar tareas y asistir a clases, al tiempo que les brinda la oportunidad de interactuar con sus profesores y compañeros de clase en persona. Los defensores de la educación semipresencial argumentan que esta modalidad de enseñanza puede mejorar la retención de estudiantes al permitirles aprender a su propio ritmo, mientras que también puede aumentar la satisfacción del estudiante al ofrecer una experiencia de aprendizaje más personalizada. Sin embargo, también hay preocupaciones sobre la efectividad de la educación semipresencial en términos de resultados de aprendizaje.

En Ecuador, la educación semipresencial se ha implementado ampliamente en muchas instituciones educativas, desde la educación básica hasta la universidad. Muchas de estas instituciones informan que los estudiantes que participan en programas semipresenciales muestran un mayor compromiso y motivación para el aprendizaje. Además, los estudiantes también tienen la oportunidad de participar en proyectos prácticos y colaborativos, lo que puede aumentar su comprensión y retención del material.

Sin embargo, algunos críticos cuestionan la efectividad de la educación semipresencial en términos de resultados de aprendizaje. En particular, algunos argumentan que la educación semipresencial puede no ser adecuada para todos los estudiantes, especialmente aquellos que necesitan más apoyo o estructura. Además, algunos cuestionan si los estudiantes están

recibiendo la misma calidad de enseñanza en línea que en el aula tradicional. Aunque se han realizado algunos estudios sobre la efectividad de la educación semipresencial en Ecuador, los resultados son mixtos y no concluyentes.

Además de los resultados de aprendizaje, también es importante considerar la retención de estudiantes y la satisfacción del estudiante y del docente. En términos de retención, algunos estudios sugieren que los estudiantes que participan en programas semipresenciales tienen una tasa de retención más alta que los que no lo hacen. Esto puede deberse en parte a la flexibilidad que ofrece la educación semipresencial, que permite a los estudiantes equilibrar mejor sus responsabilidades laborales y familiares con sus estudios.

En términos de satisfacción del estudiante y del docente, los resultados son también mixtos. Algunos estudios sugieren que los estudiantes están muy satisfechos con su experiencia de aprendizaje en programas semipresenciales, mientras que otros sugieren que algunos estudiantes pueden sentirse aislados y desconectados de su clase en línea.

Resultados de aprendizaje

En cuanto a los resultados de aprendizaje, algunos estudios demuestran que la educación semipresencial es igualmente efectiva que la educación presencial. Un estudio realizado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) indica que el aprendizaje en línea puede ser tan efectivo como el aprendizaje en un aula convencional (Pappas, 2021). Además, un estudio realizado en la Universidad Central del Ecuador concluyó que los estudiantes de educación semipresencial obtienen calificaciones similares a las obtenidas por los estudiantes de educación presencial (González, 2018). Estos resultados demuestran que la educación semipresencial es efectiva en términos de resultados de aprendizaje.

Retención de estudiantes En cuanto a la retención de estudiantes, la educación semipresencial también tiene buenos resultados. Un estudio realizado en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) indica que la retención de estudiantes en programas de educación semipresencial es mayor que en programas de educación presencial (Barros, 2019). Esto se debe en gran parte a la flexibilidad de los horarios y la facilidad de acceso a los materiales de estudio. Los estudiantes pueden organizar su tiempo de manera más efectiva y tienen acceso a los materiales de estudio en cualquier momento, lo que les permite avanzar a su propio ritmo.

Satisfacción del estudiante y del docente En cuanto a la satisfacción del estudiante y del docente, la educación semipresencial también tiene resultados positivos. Un estudio realizado

por la Universidad Politécnica Salesiana indica que el 90% de los estudiantes de educación semipresencial se sienten satisfechos con la modalidad (López, 2021). Además, un estudio realizado por la UTPL indica que el 80% de los docentes se sienten cómodos impartiendo clases en esta modalidad (Barros, 2019). Estos resultados demuestran que tanto los estudiantes como los docentes están satisfechos con la educación semipresencial.

En la educación semipresencial, los estudiantes pueden recibir clases en línea, participar en foros de discusión, realizar tareas y evaluaciones, y comunicarse con sus profesores y compañeros de clase a través de plataformas virtuales. Además, también deben asistir a clases presenciales programadas en un centro educativo, donde pueden interactuar directamente con sus profesores y compañeros, realizar prácticas, trabajos en equipo y presentaciones en vivo.

Este modelo de educación ha ganado popularidad en Ecuador debido a su flexibilidad y accesibilidad, lo que permite a los estudiantes trabajar y estudiar al mismo tiempo, reducir los costos de transporte y vivienda, y acceder a la educación superior en regiones remotas del país. Además, la educación semipresencial también ha demostrado ser efectiva en la mejora del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

La educación semipresencial o educación a distancia combinada con sesiones presenciales ha evolucionado significativamente en Ecuador en las últimas décadas. A continuación, se presentan algunas citas bibliográficas relevantes que ilustran esta evolución:

1. "La educación semipresencial en Ecuador se inicia a partir de la creación del Instituto de Educación Abierta (IDEA) en 1985" (Mena, 2005, p. 59).
2. "El desarrollo de la educación semipresencial en Ecuador ha sido significativo en los últimos años, gracias a la creciente demanda de educación superior y a la necesidad de llegar a sectores que no pueden acceder a la educación presencial" (Calderón, 2014, p. 97).
3. "En el año 2006 se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la cual se enfoca en la formación de docentes a través de un modelo de educación semipresencial" (Paredes, 2017, p. 45).
4. "La educación semipresencial en Ecuador ha permitido ampliar la cobertura educativa y llegar a zonas rurales y urbanas marginadas, lo que ha contribuido a reducir la brecha educativa y mejorar la equidad" (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018, p. 23).

5. "En la actualidad, la educación semipresencial en Ecuador está experimentando un fuerte impulso debido al uso de tecnologías digitales y la innovación educativa, lo que permite ofrecer una formación de calidad y flexible" (Ecuador TV, 2021).

En resumen, la educación semipresencial en Ecuador ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, permitiendo ampliar la cobertura educativa y llegar a sectores marginados, gracias a la creación de instituciones y modelos educativos específicos y al uso de tecnologías digitales.

La educación semipresencial en Ecuador ha tenido un desarrollo significativo en los últimos años, en respuesta a las necesidades de flexibilidad y accesibilidad de la educación superior. A continuación, se presenta una breve historia y evolución de la educación semipresencial en Ecuador:

Orígenes de la educación semipresencial en Ecuador

La educación semipresencial en Ecuador tuvo sus primeros antecedentes a finales de los años 90, cuando se iniciaron los programas de educación a distancia en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Según Pérez (2015), "la UTPL fue pionera en la implementación de un modelo semipresencial en Ecuador, con el objetivo de ampliar la cobertura educativa y ofrecer a los estudiantes una opción flexible y accesible para obtener una educación superior de calidad" (p. 87).

La educación semipresencial es un modelo educativo que combina la educación en línea y la educación presencial. Este modelo se ha vuelto cada vez más popular en los últimos años debido a su flexibilidad y capacidad para llegar a una audiencia más amplia. En Ecuador, la educación semipresencial tiene sus raíces en la historia de la educación a distancia en el país, así como en la creciente demanda de educación de alta calidad y accesible.

La educación a distancia en Ecuador se remonta a la década de 1970, cuando el Ministerio de Educación comenzó a ofrecer programas de educación a distancia para adultos. En la década de 1990, la educación a distancia se expandió para incluir programas de educación superior en línea. Sin embargo, la educación en línea enfrentó una serie de desafíos, incluyendo la falta de infraestructura tecnológica y la necesidad de una mayor capacitación de los docentes en línea.

A medida que la tecnología se hizo más accesible y las habilidades de los docentes mejoraron, la educación semipresencial comenzó a surgir como una solución viable para los desafíos de la educación en línea. La educación semipresencial se enfocó en combinar lo mejor

de ambos mundos: la flexibilidad de la educación en línea y la interacción en persona de la educación presencial. Este enfoque permitió a los estudiantes tener acceso a los materiales de educación en línea, mientras que aún podían tener la oportunidad de interactuar con sus profesores y compañeros de clase en un entorno de aula tradicional.

La educación semipresencial en Ecuador se ha expandido rápidamente en los últimos años. Muchas universidades y escuelas técnicas ahora ofrecen programas de educación semipresencial en áreas como negocios, ingeniería, educación y ciencias sociales. Estos programas están diseñados para satisfacer las necesidades de los estudiantes que tienen responsabilidades laborales y familiares, pero que aún desean obtener una educación de alta calidad.

Además, la educación semipresencial también ha demostrado ser una solución efectiva para llegar a estudiantes en áreas rurales y marginadas. La educación en línea ha permitido que los estudiantes en áreas remotas tengan acceso a los materiales de educación, mientras que la educación presencial les permite interactuar con sus profesores y compañeros de clase.

En conclusión, la educación semipresencial en Ecuador tiene sus raíces en la historia de la educación a distancia en el país, así como en la creciente demanda de educación de alta calidad y accesible. A través de la combinación de la educación en línea y la educación presencial, la educación semipresencial ha demostrado ser una solución efectiva para los desafíos de la educación en línea y para llegar a una audiencia más amplia de estudiantes. Con el continuo avance de la tecnología y la capacitación de los docentes en línea, es probable que la educación semipresencial siga expandiéndose en el futuro en Ecuador y en todo el mundo.

Desarrollo de la educación semipresencial en Ecuador

Desde entonces, la educación semipresencial en Ecuador ha experimentado un crecimiento significativo, tanto en la oferta de programas como en la cantidad de estudiantes matriculados. Según el Consejo de Educación Superior (CES), en el año 2019, el 24% de los estudiantes universitarios en Ecuador estaban matriculados en programas semipresenciales (CES, 2019).

En Ecuador, la educación semipresencial comenzó a ser implementada en las universidades en la década de 1990, pero se ha expandido en los últimos años debido al creciente uso de la tecnología en el país. Este modelo es una respuesta a las necesidades de los estudiantes que requieren flexibilidad en sus horarios debido a trabajos, responsabilidades familiares u otras razones. También es una solución para aquellos estudiantes que viven en

zonas rurales o alejadas de las ciudades y tienen dificultades para acceder a la educación presencial.

Una de las principales ventajas de la educación semipresencial es la flexibilidad que ofrece. Los estudiantes pueden acceder a los recursos y contenidos en línea en cualquier momento y lugar, lo que les permite adaptar su aprendizaje a su horario y ritmo de vida. Además, este modelo permite a los estudiantes combinar el aprendizaje en línea con la educación presencial, lo que les permite interactuar con otros estudiantes y profesores, y participar en discusiones y debates.

Otra ventaja de la educación semipresencial es la reducción de los costos y el tiempo de desplazamiento. Al no tener que viajar a la universidad todos los días, los estudiantes pueden ahorrar dinero en transporte y tiempo. Además, la educación en línea puede reducir los costos de materiales y libros de texto, lo que hace que la educación sea más accesible para todos.

Sin embargo, la educación semipresencial también tiene sus desafíos. Uno de los principales desafíos es la falta de interacción cara a cara entre los estudiantes y los profesores. Aunque la educación en línea ofrece una serie de herramientas de comunicación, como videoconferencias y chat en línea, no puede replicar completamente la experiencia de aprendizaje que se obtiene en un aula tradicional. También es posible que los estudiantes se sientan aislados y desconectados de la comunidad académica.

Otro desafío es la necesidad de infraestructura y tecnología adecuada. Para que la educación semipresencial sea efectiva, es necesario que los estudiantes tengan acceso a dispositivos y conexión a internet confiables. También es necesario que las instituciones educativas proporcionen el soporte y la capacitación necesarios para que los estudiantes y los profesores puedan utilizar eficazmente las herramientas y plataformas en línea.

A pesar de estos desafíos, la educación semipresencial puede mejorar la calidad de la educación en Ecuador. Este modelo ofrece una mayor flexibilidad para los estudiantes y les permite acceder a recursos y contenidos en línea de manera más fácil y asequible. También puede ayudar a reducir la brecha educativa entre las zonas urbanas y rurales, y a mejorar la inclusión y la accesibilidad de la educación.

Marco normativo de la educación semipresencial en Ecuador

El marco normativo de la educación semipresencial en Ecuador está establecido por el Consejo de Educación Superior (CES), que regula y supervisa los programas de educación superior en el país. Según el CES (2017), "los programas semipresenciales deben cumplir con

los mismos estándares de calidad que los programas presenciales, y garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad y adecuada a sus necesidades y expectativas" (p. 13).

El marco normativo de la educación semipresencial en Ecuador se encuentra principalmente en la Constitución de la República del Ecuador de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 y el Reglamento de Educación a Distancia y Virtual de 2016. Estas leyes establecen los principios, objetivos y regulaciones que deben ser seguidos por las instituciones educativas que ofrecen programas de educación semipresencial.

La Constitución de la República del Ecuador establece el derecho a la educación como un derecho fundamental y reconoce la educación como un servicio público que debe ser universal, gratuito, inclusivo y de calidad. Además, la Constitución reconoce la importancia de la educación en línea y establece la necesidad de que se adapte a las necesidades y características de los estudiantes.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 establece los principios, objetivos y políticas para la educación en Ecuador, incluyendo la educación semipresencial. Esta ley define la educación semipresencial como aquella que combina la modalidad presencial y a distancia, y establece que las instituciones educativas deben cumplir con los mismos estándares de calidad que la educación presencial.

El Reglamento de Educación a Distancia y Virtual de 2016 es la normativa específica que regula la educación semipresencial y establece los requisitos y estándares para la oferta de programas educativos en esta modalidad. Este reglamento establece que las instituciones educativas que ofrecen programas de educación semipresencial deben contar con un plan de estudio que incluya actividades presenciales y a distancia, así como un sistema de evaluación que garantice la calidad y pertinencia de la educación ofrecida.

Además, el Reglamento de Educación a Distancia y Virtual establece los requisitos para la acreditación y registro de programas de educación semipresencial, así como los requisitos para la acreditación de las instituciones educativas que ofrecen programas de educación semipresencial.

En resumen, el marco normativo de la educación semipresencial en Ecuador se basa en la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el Reglamento de Educación a Distancia y Virtual. Estas normativas establecen los principios, objetivos y regulaciones necesarias para garantizar la calidad y pertinencia de la educación

semipresencial ofrecida en el país. Es importante que las instituciones educativas que ofrecen programas de educación semipresencial cumplan con estos estándares y requisitos para garantizar la calidad de la educación y el éxito de esta modalidad educativa en el país.

Retos y perspectivas de la educación semipresencial en Ecuador

A pesar del crecimiento y desarrollo de la educación semipresencial en Ecuador, aún existen desafíos que deben ser abordados para garantizar la calidad y efectividad de estos programas. Según Torres (2020), "es necesario fortalecer la formación y capacitación de los docentes y tutores, mejorar la infraestructura y equipamiento tecnológico, y establecer mecanismos efectivos de evaluación y seguimiento de los programas semipresenciales" (p. 45).

Uno de los principales retos de la educación semipresencial en Ecuador es garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Aunque el acceso a la tecnología ha mejorado en los últimos años, todavía hay sectores de la población que no tienen acceso a dispositivos electrónicos y conexiones a Internet estables. Por lo tanto, es fundamental que el gobierno y las instituciones educativas trabajen en conjunto para proporcionar recursos tecnológicos a todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica y su situación económica.

Otro desafío que enfrenta la educación semipresencial es la falta de interacción social entre estudiantes y docentes. Aunque la tecnología permite la comunicación en tiempo real, la ausencia de interacción física puede dificultar el proceso de aprendizaje. Por esta razón, es importante que las instituciones educativas fomenten la interacción social a través de actividades extracurriculares, clubes, grupos de estudio y otros espacios donde los estudiantes puedan interactuar entre sí y con sus profesores.

Además, la educación semipresencial requiere una mayor planificación y organización por parte de los docentes. En lugar de simplemente impartir clases en el aula, los profesores deben diseñar actividades en línea y mantenerse actualizados en las últimas tendencias tecnológicas y pedagógicas. Es fundamental que los docentes reciban capacitación y apoyo para garantizar que la educación semipresencial se lleve a cabo de manera efectiva y eficiente.

A pesar de estos retos, la educación semipresencial ofrece perspectivas prometedoras para el futuro de la educación en Ecuador. Una de las principales ventajas de esta modalidad de enseñanza es la flexibilidad que ofrece a los estudiantes. La educación semipresencial

permite a los estudiantes adaptar su aprendizaje a su propio ritmo y horario, lo que les permite combinar sus estudios con otras responsabilidades, como el trabajo o la familia.

Además, la educación semipresencial también puede mejorar la calidad de la educación en Ecuador. Al utilizar tecnologías avanzadas y metodologías innovadoras, los estudiantes pueden tener acceso a recursos educativos más actualizados y dinámicos. Además, los profesores pueden utilizar una amplia gama de herramientas de enseñanza, como videos educativos, juegos interactivos y simulaciones, para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Las tecnologías utilizadas en la educación semipresencial, cómo se implementan en las aulas y cómo se adaptan a las necesidades de los estudiantes.

Las tecnologías utilizadas en la educación semipresencial son diversas y varían desde plataformas virtuales de aprendizaje hasta herramientas de videoconferencia y software de colaboración en línea. Una de las plataformas más utilizadas en Ecuador es el aula virtual, una herramienta que permite a los estudiantes acceder a los contenidos del curso en línea, interactuar con sus compañeros y profesores, realizar actividades y enviar tareas. Además, el aula virtual permite a los docentes llevar un registro del progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación en tiempo real.

Otra tecnología que se ha vuelto cada vez más popular es la videoconferencia. Con esta herramienta, los docentes pueden impartir clases en línea y los estudiantes pueden asistir a las clases desde cualquier lugar con acceso a internet. Además, la videoconferencia permite a los estudiantes interactuar en tiempo real con sus compañeros y profesores, lo que facilita el aprendizaje colaborativo.

El software de colaboración en línea también es una tecnología importante en la educación semipresencial. Con herramientas como Google Drive o Microsoft Teams, los estudiantes pueden trabajar en equipo en proyectos y compartir información de manera eficiente. Además, el software de colaboración en línea permite a los docentes monitorear el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación en tiempo real.

En cuanto a la implementación de estas tecnologías en las aulas, es importante destacar la importancia de la capacitación docente. Los profesores deben estar capacitados en el uso de estas tecnologías para poder impartir clases en línea de manera efectiva. Además, los docentes deben ser capaces de adaptar los contenidos del curso y las actividades a la modalidad semipresencial para maximizar el aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto importante de la implementación de tecnologías en la educación semipresencial es la infraestructura. Es fundamental contar con acceso a internet de alta velocidad y dispositivos tecnológicos adecuados para los estudiantes y docentes. Además, se requiere un ambiente de aprendizaje adecuado que fomente la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en cuanto a la adaptación de estas tecnologías a las necesidades de los estudiantes, es importante destacar que cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje y preferencias tecnológicas. Por lo tanto, los docentes deben estar dispuestos a adaptar las tecnologías utilizadas en el aula para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Además, se requiere una comunicación constante entre los estudiantes y los docentes para identificar problemas y solucionarlos de manera oportuna.

METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología de investigación, el enfoque semi presencial permite recopilar datos tanto de los estudiantes como de los profesores en diferentes entornos de aprendizaje, lo que permite realizar análisis comparativos sobre los efectos de diferentes métodos de enseñanza.

Entre los métodos de investigación que pueden ser útiles en el contexto de la educación semi presencial, se encuentran los estudios de caso, las encuestas y los análisis estadísticos. Por ejemplo, se pueden realizar estudios de caso para evaluar el impacto del aprendizaje en línea en el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con el aprendizaje presencial, o para examinar la efectividad de las estrategias de enseñanza utilizadas en cada modalidad.

Las encuestas también pueden ser útiles para recopilar información sobre las actitudes y opiniones de los estudiantes y profesores con respecto a la educación semi presencial. Los análisis estadísticos, por otro lado, permiten examinar las correlaciones y relaciones entre diferentes variables, como el uso de tecnología y el rendimiento académico.

Análisis

A continuación, se detallan el análisis de algunas preguntas realizadas.

Pregunta 1

¿Crees que la educación semipresencial es una forma efectiva de aprender? ¿Por qué o por qué no?

La educación semipresencial es efectiva por diversas razones. En primer lugar, ofrece una flexibilidad que permite a los estudiantes adaptar su aprendizaje a sus horarios y preferencias individuales. Esto es especialmente beneficioso para aquellos con compromisos laborales o personales. Además, al combinar la interacción en persona con la educación en línea, se crea un entorno de aprendizaje equilibrado. Los estudiantes pueden beneficiarse de la independencia y la responsabilidad que esta modalidad promueve, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de autodisciplina. Además, la educación semipresencial proporciona acceso a una amplia gama de recursos en línea que enriquecen la experiencia de aprendizaje, lo que contribuye a un proceso educativo más enriquecedor y personalizado.

La comunicación con los profesores se facilita a través de plataformas en línea, lo que promueve un diálogo más continuo y accesible. Esto también puede hacer que la educación sea más inclusiva para personas con discapacidades, ya que las tecnologías de asistencia pueden utilizarse de manera efectiva. La educación semipresencial fomenta la interacción social, y su naturaleza mixta puede preparar a los estudiantes para entornos laborales que combinan el trabajo en línea y presencial. Además, esta modalidad promueve la adquisición de habilidades tecnológicas valiosas que son cada vez más importantes en la sociedad actual.

A pesar de sus ventajas, la educación semipresencial presenta desafíos que no deben pasarse por alto. En primer lugar, la falta de estructura en comparación con la educación tradicional puede hacer que algunos estudiantes se sientan perdidos o desmotivados. La necesidad de autorregulación y autodisciplina puede ser una carga para aquellos que no están acostumbrados a gestionar su propio tiempo de estudio de manera eficiente.

Además, la educación semipresencial no está exenta de problemas técnicos y limitaciones de acceso a internet, lo que puede obstaculizar el aprendizaje en línea. Los problemas de conectividad y la falta de acceso a tecnología adecuada pueden excluir a algunos estudiantes de la experiencia de aprendizaje en línea. También existe la preocupación de que la falta de interacción en persona pueda llevar a la soledad y al aislamiento, especialmente en un mundo cada vez más digital.

Los profesores también pueden encontrar dificultades para evaluar el progreso de los estudiantes en línea, lo que plantea preocupaciones sobre la calidad de la educación y la equidad en la evaluación. Por último, no todos los temas son igualmente adecuados para la educación semipresencial, ya que algunos requieren una interacción más directa o el uso de recursos que no están fácilmente disponibles en línea.

Pregunta 2

¿Qué aspectos te gustan y qué aspectos no te gustan de la educación semipresencial?

La educación semipresencial tiene varios aspectos positivos que la hacen atractiva para muchos. La flexibilidad que ofrece permite a los estudiantes adaptar su aprendizaje a sus horarios y preferencias individuales, lo que es especialmente beneficioso para aquellos con compromisos laborales o personales. También es valorada la oportunidad de aprender a su propio ritmo, lo que puede fomentar un aprendizaje más personalizado. Además, la capacidad de acceder a una amplia gama de recursos en línea enriquece la experiencia educativa y promueve una mayor independencia y responsabilidad entre los estudiantes.

Sin embargo, hay preocupaciones que algunos estudiantes pueden tener con respecto a la educación semipresencial. La falta de estructura es un aspecto que puede no gustar a aquellos que prefieren un enfoque más tradicional. Además, la falta de interacción en persona puede llevar a la soledad, lo que es una preocupación válida. La dependencia de la tecnología también puede ser un factor negativo, ya que problemas técnicos y la falta de acceso a internet pueden dificultar el proceso de aprendizaje para algunos.

Además, no todos los temas son igualmente adecuados para la educación semipresencial, lo que plantea desafíos en la calidad de la educación en esta modalidad.

A pesar de estos aspectos negativos, la educación semipresencial sigue siendo una opción atractiva para muchos debido a su flexibilidad y a las oportunidades que brinda para el aprendizaje personalizado. Sin embargo, es esencial abordar sus desafíos para garantizar que sea efectiva y equitativa para todos los estudiantes.

Pregunta 3

¿Qué tan importante es para ti la interacción cara a cara con tus profesores y compañeros de clase en un ambiente educativo?

La interacción cara a cara en un entorno educativo ocupa un lugar de suma importancia para mí. Considero que es fundamental, ya que facilita la comprensión y el aprendizaje de manera efectiva. La posibilidad de estar en la misma sala que mis profesores y compañeros

crea un ambiente propicio para la comunicación abierta, lo que es esencial para establecer relaciones significativas. Valorar la interacción en persona me permite recibir retroalimentación inmediata y clarificar cualquier duda que pueda surgir en el proceso de aprendizaje. Además, creo que la interacción cara a cara promueve un ambiente de aprendizaje más enriquecedor al permitir discusiones y debates que fomentan el pensamiento crítico y la compartición de perspectivas diversas.

La importancia de la interacción cara a cara radica en su capacidad para fortalecer las relaciones personales y la construcción de una comunidad de aprendizaje sólida. La oportunidad de hacer preguntas en tiempo real y recibir apoyo personalizado de los profesores no tiene precio. Además, esta forma de interacción enriquece la comunicación no verbal y mejora la retención de la información. Asimismo, contribuye a la socialización y al desarrollo de habilidades sociales, que son valiosas tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la educación semi-presencial es una forma efectiva de proporcionar educación de alta calidad mientras se aprovechan las ventajas de la educación en línea y la educación presencial. Si bien presenta algunos desafíos, estos se pueden superar con una buena planificación y una sólida infraestructura tecnológica. En general, la educación semi-presencial puede ser una excelente opción para estudiantes que buscan flexibilidad y comodidad en su educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257-285.

Calderón, L. (2014). La educación semipresencial en Ecuador. Revista Científica de Ciencias Sociales, 10(2), 97-105.

Consejo de Educación Superior. (2017). Normativa para la oferta de programas semipresenciales en el Ecuador. Recuperado de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/NORMATIVA-PROGRAMAS-SEMIPRESENCIALES.pdf

Consejo de Educación Superior (2011). Acuerdo No. 007-A-11. Recuperado de http://www.ces.gob.ec/images/normativa/2011/acuerdo007a11.pdf

Consejo de Educación Superior (2021). Estadísticas del Sistema de Educación Superior. Recuperado de https://www.ces.gob.ec/estadisticas-del-sistema-de-educacion-superior/

Cabrera, E., & Sánchez, S. (2016). La educación semipresencial en la formación de docentes en Ecuador. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 57, 1-14.

Ecuador TV. (2021, 22 de febrero). Educación semipresencial. https://www.youtube.com/watch?v=woGJfNJX9s0

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, 7(2), 95-105.

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In Handbook of distance education (pp. 333-350). Routledge.

Mena, J. (2005). La educación a distancia en el Ecuador. Revista de la Universidad de Guayaquil, 13(13), 59-64.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Plan Nacional de Educación 2018-2021. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/PNE-2018-2021.pdf

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50(3), 43-59.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. The Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 227-233.

Paredes, F. (2017). La educación superior semipresencial en Ecuador: una experiencia en la Universidad Nacional de Educación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(1), 43-55.

Picciano, A. G. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. Journal of Asynchronous Learning Networks, 13(1), 7-18.

Rosell-Aguilar, F. (2018). Mobile-assisted language learning. In J. I. Liontas (Ed.), The TESOL encyclopedia of English language teaching (pp. 1-7). John Wiley & Sons.

Singh, G., & Thurman, A. (2019). A typology of online and blended learning. Distance Education, 40(4), 411-432.

Capítulo 9

Enseñar el Estallido Social Chileno en la Formación Docente. Análisis Curricular de Programas de Asignaturas Vinculadas a la Historia Reciente y su Didáctica

Humberto Álvarez Sepúlveda
halvarez@ucsc.cl
https://orcid.org/0000-0001-5729-3404
Universidad Católica de la Santísima Concepción

RESUMEN

El presente capítulo examina el abordaje de la historia reciente asociada al estallido social chileno (2019-2020) en cuatro programas de asignaturas de historia y su didáctica, y sus respectivos syllabus, de la carrera Pedagogía en Educación Básica de una universidad privada del sur de Chile. Metodológicamente, esta investigación, de carácter cualitativo, se fundamentó en un análisis de contenido ejecutado mediante el programa Atlas.ti para revisar sistemáticamente los documentos curriculares consignados, en función de los tres tipos de racionalidades curriculares existentes: técnica, praxeológica y crítica. Estas perspectivas permiten analizar los intereses hegemónicos de la historia en el tratamiento de las temáticas vinculadas al estallido social y proporcionan una comprensión más profunda acerca de la especificidad de los fines educativos de la asignatura en la formación docente. Los hallazgos muestran el predominio de la racionalidad curricular praxeológica en los programas porque intencionan la comprensión práctica de los contenidos a través del análisis de fuentes de información que se integra en metodologías activas y participativas; sin embargo, en los syllabus, se evidencia un curriculum crítico, pues abordan conjuntamente el estudio crítico de la historia reciente chilena y la promoción de competencias históricas y ciudadanas en los futuros docentes. Se concluye que se necesita un mayor esfuerzo para dar cobertura y profundidad curricular al estallido social chileno en los programas y syllabus de las asignaturas revisadas, con el fin de mejorar el aprendizaje y evaluación de contenidos significativos acerca del tema en cuestión.

Palabras Clave: *Formación del profesorado de historia; racionalidades curriculares; programa de estudio; syllabus; estallido social chileno*

Teaching the Chilean Social Outbreak in Teacher Training. Curricular Analysis of Subject Programs Related to Recent History and its Teaching

ABSTRACT

This chapter examines the approach to recent history associated with the Chilean social explosion (2019-2020) in four history subject programs and their didactics, and their respective syllabus, of the Basic Education Pedagogy career of a private university in southern Chile. Methodologically, this research, of a qualitative nature, was based on a content analysis carried out using the Atlas.ti program to systematically review the curricular documents, according to the three types of existing curricular rationalities: technical, praxeological and critical. These perspectives allow us to analyze the hegemonic interests of history in the treatment of topics related to the social explosion and provide a deeper understanding of the specificity of the educational purposes of the subject in teacher training. The findings show the predominance of the praxeological curricular rationality in the programs because they intend the practical understanding of the contents through the analysis of information sources that is integrated in active and participative methodologies; however, in the syllabuses, a critical curriculum is evidenced, since they jointly address the critical study of recent Chilean history and the promotion of historical and citizenship competences in future teachers. It is concluded that a greater effort is needed to give coverage and curricular depth to the Chilean social outburst in the programs and syllabus of the subjects reviewed, in order to improve the learning and evaluation of significant content on the subject in question.

Keywords: *History teacher training; curricular rationales; study program; syllabus; Chilean social outbreak*

INTRODUCCIÓN

El itinerario curricular de las carreras de Pedagogía en Historia tiene la finalidad de intencionar el desarrollo del pensamiento histórico de los profesores en formación para que sean profesionales capaces de enseñar a sus estudiantes a evaluar fuentes primarias y secundarias, analizar diferentes perspectivas históricas y promover una visión crítica de los eventos pasados (Ramírez y Pagès, 2022; Álvarez, 2023a).

Dentro de la historia reciente chilena, el estallido social (2019-2020) constituye uno de los principales hitos que debiesen considerar los programas de las asignaturas de las carreras que forman a los futuros docentes de la disciplina para fomentar su respectivo pensamiento histórico, ya que es un tema controversial que propicia la comprensión del devenir del país y refuerza la necesidad de educar a ciudadanos responsables, críticos y activos para enfrentar la crisis institucional actual (Olave *et al.,* 2020; Contreras y Sánchez, 2020; Salinas *et al.,* 2020). En el logro de tales objetivos, la formación de los profesores de historia tiene un papel fundamental porque son los responsables de liderar el desarrollo cognitivo de los estudiantes del mañana, quienes serán los encargados de superar las repercusiones negativas del conflicto y consolidar las bases democráticas de Chile.

En este capítulo se analiza el abordaje de la reciente historia chilena asociada al estallido social en cuatro programas de asignaturas vinculadas a la historia y su didáctica, y sus respectivos syllabus, de la carrera Pedagogía en Educación Básica de una universidad privada del sur de Chile, con el objetivo de identificar fortalezas y debilidades en su tratamiento. Para ello, se busca comprender, a partir de las racionalidades curriculares técnica, praxeológica y crítica, los intereses dominantes que influyen en los contenidos subyacentes al conflicto y la determinación de diferentes objetivos educativos de la enseñanza de la historia en la carrera mencionada.

Estallido Social en Chile. Contexto y Relevancia en la Formación del Profesorado de Historia

Durante el período que se extiende desde el 18 de octubre de 2019 hasta finales de 2020, se forjó el estallido social que dio lugar a masivas revueltas populares en todo el territorio chileno. Estas manifestaciones surgieron como respuesta a las condiciones de vida impuestas por el sistema económico neoliberal, que se consolidó en la dictadura militar de Pinochet (1973-1989) y en los gobiernos democráticos posteriores.

La génesis de este conflicto puede relacionarse con dos factores interdependientes. En primer lugar, está la preeminencia del modelo neoliberal que ha desincentivado la

intervención del Estado en la garantía de derechos sociales básicos como salud, educación y pensiones (Repetto, 2016; Aniñir y Candina, 2020; Aguilera y Espinoza, 2022). El segundo factor se vincula con el sistema político chileno que emana de la Constitución de 1980, el cual se ha basado en una democracia restringida, vigilada y dirigida por un Estado subsidiario (Grez, 2019; Araujo, 2021; Álvarez, 2022b).

Tales problemas se traducen en una profunda segregación de la población chilena en función de su capacidad económica, especialmente en áreas cruciales como la educación y la salud. Como señala Álvarez (2022b), Chile se encuentra entre los países con los sistemas educativos y de atención médica más costosos del mundo. Esta situación no solo implica una merma en la calidad de vida de los sectores vulnerables y medios, sino que también conlleva a la concentración de la riqueza en manos de una minoría de superricos.

En el escenario previsto, la clase política tradicional ha demostrado, siguiendo a Salinas *et al.,* (2020), una gran incapacidad para responder a las peticiones de la ciudadanía, lo que ha favorecido el surgimiento de organizaciones sociales como NO+AFP, NO+TAG y #NiUnaMenos, que capitalizaron el descontento y las demandas sociales como parte central de sus luchas durante las revueltas populares. Las principales exigencias ciudadanas incluyeron la necesidad de redactar una nueva Constitución y el deseo de fomentar una mayor participación ciudadana, reflejando la urgencia de superar las herencias autoritarias del pasado y construir un sistema político más inclusivo y democrático.

En el ámbito de las carreras de Pedagogía en Historia, el estallido social se presenta como un tema polémico que desencadena un intenso debate entre los diversos actores educativos. Esta situación se explica por la existencia de opiniones divergentes sobre el conflicto que son inconciliables para los grupos de izquierda y derecha, ya que este tópico evoca recuerdos históricos relacionados con el gobierno de la Unidad Popular y la dictadura de Augusto Pinochet.

Por lo anterior, es relevante subrayar que, siguiendo a Freire (2022), la inclusión del conflicto desempeña un papel fundamental en la formación de los futuros profesores de historia, pues su contenido pedagógico controvertido pretende establecer una educación histórica liberadora, que empodere a los ciudadanos y estimule su participación activa en la sociedad para cuestionar las estructuras de poder del país.

Del mismo modo, de acuerdo con la visión transformadora promovida por Freire (2014), los formadores de profesores tienen la capacidad de fomentar el pensamiento histórico en los

futuros educadores para que puedan comprender las causas y consecuencias del movimiento social. Este aprendizaje implica abordar la complejidad del contexto histórico, las injusticias sociales y las luchas por la igualdad que llevaron al estallido popular. Asimismo, la incorporación del conflicto puede lograr que los educadores en formación reflexionen sobre su papel como agentes de cambio, dado que les motiva a desarrollar una conciencia crítica basada en la toma de decisiones informadas y responsables.

Normativa Curricular Vigente y la Creciente Importancia del Estudio de la Historia Reciente Asociada al Estallido Social Chileno en la Formación del Profesorado de Educación Básica

En respuesta a las manifestaciones estudiantiles del periodo 2006-2009, el gobierno chileno promulgó la Ley General de Educación (LGE, 2009), la cual reemplazaba la ley educativa heredada de la dictadura militar de Augusto Pinochet (LOCE, 1990). Para Álvarez (2022a), esta nueva normativa propone una reestructuración del plan de estudios que comenzó en 2012, pues otorga un mayor énfasis al tratamiento del pasado reciente de Chile y a la promoción de valores como respeto, tolerancia y conciencia ciudadana para que los educandos puedan participar activamente en la construcción de una sociedad más equitativa.

De este modo, para el caso particular de la historia reciente, el nuevo currículum de la asignatura establece que:

> *"Los y las estudiantes conozcan el desarrollo histórico de los fundamentos sobre los que se sustenta la democracia representativa actual, y reconozcan que este sistema es la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres, y permite el respeto a los derechos humanos. Ligado a esto, se espera que los y las estudiantes comprendan que la democracia es un sistema político y social en constante elaboración, susceptible de avances y de retrocesos, tanto a nivel internacional como nacional" (Bases curriculares de 7º básico a 2º medio, 2016, p. 178).*

Este cambio curricular tuvo un impacto significativo en la implementación de la Ley N° 20.903 (2016), que estipula la incorporación de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios, cuyos insumos normativos buscan orientar la formación de los futuros profesionales de la educación con las habilidades esenciales para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Para lograr este objetivo, el decreto 309 (2017) definió los Estándares para Carreras de Pedagogía como pautas que describen las habilidades, conocimientos y disposiciones que deben adquirir los futuros profesores al finalizar su grado. Estos criterios aspiran a mejorar el

sistema educativo en su conjunto y a fortalecer el rol de los docentes como agentes claves en la formación de las nuevas generaciones. Al respecto, cabe destacar que, en el marco de la educación primaria, los Estándares Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sostienen que:

> *“El/la docente egresado/a comprende que el pensamiento histórico es una construcción gradual, de la que forman parte conceptos como pasado, presente, cambio, continuidad, simultaneidad, multicausalidad, perspectiva histórica y significación histórica, y habilidades como el uso de evidencias, la inferencia y la comparación. Ofrece oportunidades de aprendizaje sobre la Historia de Chile y América y sobre la Historia Universal en relación con estas, fundamentadas en el currículo escolar, para contribuir al desarrollo de una conciencia histórica y una perspectiva amplia sobre el pasado, un sentido de pertenencia y de identidad, el respeto por la diversidad, por la equidad de género y por el patrimonio, y una vinculación con comunidades más amplias. Asimismo, diseña e implementar estrategias didácticas de manera contextualizada, considerando el desarrollo cognitivo de sus estudiantes. Enseña habilidades necesarias para la colaboración, la comunicación de ideas y el pensamiento crítico sobre problemas históricos. Desde una dimensión ética del aprendizaje de la Historia, promueve y evalúa el aprendizaje de actitudes para vivir en sociedad, como la valoración de la democracia, la diversidad, la inclusión y la justicia” (Estándares Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, 2021, p. 4).*

Dentro de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios establecidos, los contenidos vinculados al estallido social poseen una importancia cada vez mayor en la formación del profesorado de historia. Desde una perspectiva disciplinar, este conflicto es un tema de gran interés académico que abarca diferentes aspectos cruciales para comprender el presente de Chile, incluyendo la crisis de la economía neoliberal, la destrucción del espacio público y la propiedad privada, las exigencias por derechos sociales, las violaciones a los derechos humanos, el proceso constituyente en curso y la redacción de una nueva Constitución.

En cuanto a la vertiente pedagógica, la revuelta popular es un episodio fundamental de la reciente historia chilena que debe ser aprendido por los futuros profesores, ya que la crisis institucional actual y las demandas de los actores históricamente excluidos han destacado su relevancia en la educación de ciudadanos comprometidos con la construcción democrática del

país. Este planteamiento, siguiendo a Villalón y Zamorano (2018), ha reconfigurado el papel de la historia en las escuelas del siglo XXI, ya que su propósito no es socializar los ideales patrios, sino fomentar el desarrollo del pensamiento histórico para que los estudiantes analicen las fuentes con rigor metodológico y construyan sus propias narrativas históricas sobre el pasado.

En este contexto, la enseñanza del estallido social es importante por su transcendencia histórica y su conexión con los objetivos educativos de la formación docente en historia. Los profesores de esta asignatura tienen la obligación de enseñar a sus estudiantes el pasado del país de manera crítica y reflexiva, para que puedan entender el presente y contribuir al cambio social. Así, el estudio del conflicto ofrece una oportunidad para ayudar a los futuros docentes a comprender las desigualdades socioeconómicas que existen en Chile y a valorar las luchas pacíficas de los sectores vulnerables por demandas legítimas asociadas con la aspiración de mejores condiciones de vida.

Tipos de Racionalidades Curriculares en la Historia Escolar

El currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es una construcción cultural que organiza un conjunto de intereses y prácticas educativas humanas, a partir de la perspectiva dominante de los sectores dirigentes (Gazmuri, 2017; Valdés y Turra, 2017; Fernández *et al.,* 2018; Álvarez, 2022a). Desde un punto de vista normativo, el currículum de la asignatura está vigente desde 2012 en el marco de la Ley General de Educación del año 2009 y está compuesto por las Bases Curriculares, los Planes de Estudio y los Programas de Estudio.

Las Bases Curriculares son el documento principal del currículum escolar y su propósito es establecer un listado único de aprendizajes mínimos que deben alcanzar los estudiantes en la asignatura en función de su nivel educativo. Este insumo curricular afirma que la materia de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está formada por:

> *“Disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad” (Bases curriculares de 7º básico a 2º medio, 2016, p. 176).*

Los Planes de Estudio definen la organización del tiempo escolar para el logro de los objetivos de aprendizaje determinados en las Bases Curriculares, los cuales aparecen detallados en horas mínimas de docencia para cada curso y sus respectivas materias escolares.

En este marco, es importante destacar que el Plan de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales establece que las disciplinas involucradas en la asignatura:

> *"Desde 1° básico a 4° medio contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales y al desarrollo integral de las y los estudiantes, ya que se busca que comprendan la complejidad de la realidad social desde una perspectiva multidisciplinar y se involucren en ella en el marco de la valoración y compromiso con la sustentabilidad, los Derechos Humanos y la Democracia" (Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: educación básica y media por asignatura, 2022, p. 84).*

Por su parte, los Programas de Estudio son una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión curricular de los establecimientos educacionales. Bajo esta óptica, se fomenta el trabajo docente para la articulación y generación de experiencias de aprendizajes pertinentes, relevantes y significativos para los estudiantes, en el contexto de las definiciones realizadas por las Bases Curriculares. En su preámbulo, los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales señalan que esta materia escolar tiene como objetivo analizar al ser humano en su dimensión individual y social desde diversas perspectivas, entre las que se cuentan, además de la Historia y la Geografía, la Economía, la Demografía, la Sociología y la Ciencia Política (Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° básico, 2018). En cuanto a esto último, el documento argumenta que:

> *"El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al alumno desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado" (Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° básico, 2018, p. 30).*

En un sentido discursivo, según Álvarez (2023b), el currículum se entiende como racionalidades de actuación que involucran modelos de construcción e interpretación del conocimiento y sus fines educativos. Al respecto, cabe señalar que se destacan tres lógicas curriculares: técnica, práctica y crítica. Esta clasificación, que se explica en las siguientes secciones, conecta los fundamentos del conocimiento humano con los principios de la práctica curricular.

Racionalidad Curricular Técnica

Este tipo de currículum se centra en el producto, ya que, a partir de objetivos de aprendizaje y estrategias de acción predefinidas, los profesores deben lograr los resultados deseados para fomentar el desarrollo intelectual de los estudiantes (Grundy, 1994; Pascual, 1998; Kemmis, 2022). De esta manera, los procesos de formación se conciben como una serie de mecanismos que deben ser desarrollados y aplicados secuencialmente por los educandos en su entorno social (Ferrada, 2004; Valdés y Turra, 2017; Ramírez y Pagès, 2022).

Según Álvarez (2023b), el currículum técnico en la asignatura de historia se traduce en una imposición de contenidos históricos positivistas e ilustrados que no consideran los contextos culturales de los alumnos. Este problema ocurre en Chile porque, a partir de la reforma educacional de 1965, la historia escolar se ha concebido desde una perspectiva técnica para afianzar la identidad nacional y difundir conocimientos eurocéntricos en la formación del alumnado.

Para Villalón (2021), este tipo de currículum se caracteriza por su tinte nacionalista, reproductivo y con un enfoque del aprendizaje fundado en la memorización, que prioriza las grandes gestas del pasado que son impuestas por la memoria oficial del Estado y los grupos dominantes.

Lo anterior, se evidencia fundamentalmente en el discurso pedagógico contenido en los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales elaborados por el Ministerio de Educación de Chile, porque se han convertido en los principales portadores de las verdades históricas oficiales que sostienen la idea de que la nación es una realidad étnica homogénea, sin conflictos, y donde los “otros” son los responsables de las malas relaciones con aquellos que conforman, en términos de Anderson (2021), esta comunidad imaginada. En este contexto, siguiendo a Pagès *et al.,* (2017), los paradigmas eurocéntrico y androcéntrico explícitos en la racionalidad curricular técnica buscan formar a ciudadanos capaces de convivir según las tradiciones socio-civilizatorias derivadas del pensamiento occidental hegemónico.

Racionalidad Curricular Praxeológica

Esta perspectiva, a diferencia de la técnica, aborda el desarrollo del currículum desde una óptica cualitativa, donde la comprensión y la explicación se generan a lo largo del proceso educativo. En esta línea, la racionalidad praxeológica se sustenta en la búsqueda de mecanismos que permitan a los estudiantes interpretar el conocimiento, tomando en cuenta

el contexto en el que se realiza la labor docente (Gimeno, 2002; Stenhouse, 2003; Valdés y Turra, 2017; Rebolledo y Turra, 2022; Álvarez, 2023b).

Dado que el curriculum técnico no fomenta de manera efectiva el desarrollo del pensamiento histórico en los educandos, la perspectiva praxeológica emerge como una alternativa significativa para desafiar los paradigmas eurocéntricos y androcéntricos predominantes en la enseñanza de la historia. Esta premisa se logra mediante el estudio de fuentes que presenten diversas interpretaciones sobre un mismo acontecimiento; por tanto, cobra especial sentido el desarrollo de un laboratorio histórico en el aula, donde el estudiantado tiene la posibilidad de simular el trabajo que realiza el historiador para analizar documentos y crear narrativas sobre procesos históricos (Salazar *et al.,* 2017; Álvarez, 2023a). **El laboratorio histórico, según Álvarez (2023a), involucra la aplicación de las siguientes cuatro heurísticas:**

- **Heurística de origen:** Permite examinar el origen de la fuente histórica mediante las siguientes preguntas: ¿Cuál es la procedencia del documento? ¿quién lo creó? ¿cuándo se produjo? ¿qué tipo de fuente es?
- **Contextualización**: Ayuda a situar el documento en su contexto histórico a través de estas interrogantes: ¿Con que época o hecho histórico se relaciona? ¿quiénes están representados? ¿qué voces o grupos sociales no se reflejan? ¿cuál es el trasfondo histórico que rodea la situación presentada?
- **Lectura cerrada:** Permite deducir la idea principal de la fuente, a partir de preguntas como: ¿Cuál es el mensaje central del documento? ¿aporta información valiosa y reflexiva sobre el tema? ¿a quién beneficia la perspectiva histórica que prevalece en la fuente?
- **Corroboración heurística:** Este ejercicio implica comparar múltiples fuentes para formular un juicio histórico fundamentado sobre el tema de investigación. Puede llevarse a cabo a través de esta indicación: Reúna fuentes que ofrezcan perspectivas alternativas o contradictorias a la que presenta el documento seleccionado y escriba una narrativa histórica que contraste las diferentes interpretaciones del tópico estudiado.

En este escenario, cabe destacar que la racionalidad curricular praxeológica se traduce en la historia enseñada mediante la implementación de un laboratorio histórico en la sala de clases, cuya instancia permite contrastar la postura de la historia patria y eurocéntrica, propia

del currículum técnico, y otras emergentes, como las perspectivas de género, intercultural e infantil, que pretenden matizar o cuestionar su hegemonía en la historia. Villalón y Pagès (2013) señalan que esta nueva forma de pensar la historia implica trascender el relato oficial, centrado en las hazañas de los proceres de la patria y los hombres icónicos europeos, y pasar a una narrativa histórica renovada, marcada por la descolonización, el feminismo y las diversas expresiones de alteridad del ser humano.

Racionalidad Curricular Crítica

Esta perspectiva pretende la mejora social a través de la construcción colectiva del conocimiento. Por lo tanto, su enfoque se focaliza en involucrar tanto a estudiantes como a docentes en la confrontación de los problemas de la realidad objetiva en la que viven, pues esta es la principal fuente para la selección de los contenidos que se trabajan en el aula (Gazmuri, 2017; Costard, 2018; Santizo, 2022).

Dentro del currículum crítico, como argumenta Pinto (2009), se establecen objetivos educativos que abarcan prácticas formativas dirigidas hacia la emancipación de los individuos para que puedan liberarse de concepciones erróneas y distorsionadas de la realidad. De este modo, la acción pedagógica debe configurarse de manera libre y horizontal entre las personas involucradas en el proceso, quedando, así como una responsabilidad individual y colectiva la meta de alcanzar aprendizajes liberadores y fundados en la reflexión consciente. La práctica formativa del profesorado, desde este horizonte teórico, se sostiene en el concepto de praxis pedagógica, es decir, en la relación permanente entre teoría y práctica (Grundy, 1994; Da Silva, 1999; Ferrada, 2004).

Lo anterior, permite asociar la racionalidad curricular crítica con la praxeológica porque, al considerar al docente como el único investigador válido de su propia práctica, surge la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo (Elliot, 1990; Cebrián, 2020). Esta idea, dentro de la historia escolar, busca aspirar a la transformación de la sociedad a través de una pedagogía crítica liderada por el profesorado para promover la formación de ciudadanos críticos, responsables e inclusivos.

Para lograr el objetivo previsto, como señala Freire (2010), hay que emprender una lectura crítica de la interpretación hegemónica del mundo, donde el quehacer pedagógico y político son indivisibles: “La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y las clases populares para intervenir en la reinvención de la

sociedad” (p. 53). Este principio rector legitima el sueño ético-político de la superación de las injusticias sociales y defiende una práctica educativa rigurosa que promueve el cambio social. De esta manera, y coincidiendo con Freire (2010), resulta indispensable forjar una “educación histórica problematizadora” para formar a sujetos activos que puedan problematizar la realidad y mejorar el mundo circundante.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó bajo el método inductivo, el paradigma fenomenológico interpretativo (Sanguino, 2020; Mejía, 2022), y sobre la base de un diseño de investigación documental, que tiene como propósito indagar en las racionalidades curriculares presentes en los resultados de aprendizajes y contenidos pertenecientes a cuatro programas de asignaturas de historia reciente y su didáctica, y sus syllabus asociados, de la carrera Pedagogía de Educación Básica de una universidad privada del sur de Chile. El detalle de los insumos seleccionados se encuentra en la siguiente tabla:

Cuadro 1. Detalle de programas de estudio y syllabus de las asignaturas revisadas

Nombre de la asignatura	**Semestre en que se imparte**	**Resultados de aprendizaje**	**Contenidos / Estrategias metodológicas**
Formación Ciudadana y su Didáctica	Tercer semestre	RA1: Identificar los componentes teóricos y didácticos de la Formación Ciudadana presentes en el currículum escolar.	Programa: Contenidos: Lineamientos didácticos y disciplinares de la Formación Ciudadana presentes en el curriculum escolar - Lineamientos didácticos: Orientaciones para promover la enseñanza de la Formación Ciudadana bajo una relación de transversalidad con los demás ejes temáticos y asignaturas que contempla el curriculum escolar. - Lineamientos disciplinares: Conciencia del entorno, desarrollo de competencias ciudadanas y valoración de la diversidad humana. Estrategias metodológicas: Análisis de fuentes de información (transversal a todas las metodologías estipuladas), clase expositiva-interactiva, discusión de dilemas morales, clarificación de valores, rompecabezas, autoconocimiento, debate y clase invertida. Syllabus: Lineamientos para intencionar el estudio del estallido social: - Promover el desarrollo de competencias ciudadanas, la conciencia del entorno y el aprecio por la diversidad humana. - Vincular los contenidos ciudadanos con los acontecimientos históricos actuales, como el estallido social chileno, la irrupción de movimientos sociales, los derechos humanos, entre otros. - Estimular el pensamiento crítico, la participación ciudadana y el análisis informado de los problemas de la sociedad. Temas: Tema 1: Diversidad humana y construcción social: - La relevancia de la diversidad en la construcción de una sociedad democrática. - La discriminación y la falta de inclusión como factores obstaculizadores de la convivencia pacífica. Tema 2: El estallido social y su impacto para el Chile actual: - Antecedentes y consecuencias de la revuelta popular. - Estallido social, movimientos ciudadanos y derechos humanos.

			- Relación del conflicto con la importancia de fomentar una ciudadanía informada y crítica. Tema 3: Competencias ciudadanas y participación activa: - Habilidades necesarias para ejercer una ciudadanía empoderada y liderar una resolución pacífica de los conflictos. - Análisis de casos de participación ciudadana que han generado cambios positivos en Chile.
Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su Didáctica I	Cuarto semestre	RA2. Analizar los procesos históricos de nuestro país, para promover la identidad nacional y multicultural y el pensamiento histórico en los estudiantes.	Programa: Contenidos: Historia de Chile - Chile Precolombino - Conquista y Colonia - Independencia y Organización de la República. - Chile siglo XIX - Chile siglo XX - Chile siglo XXI Estrategias metodológicas: Laboratorio de historia (transversal a todas las metodologías consignadas), aprendizaje colaborativo, simulación de clases, visitas a terreno, elaboración de ensayos y clase expositiva-interactiva. Syllabus: Lineamientos para intencionar el estudio del estallido social: - Fomentar la comprensión crítica de los eventos históricos y políticos que condujeron a la revuelta popular. - Promover el análisis informado de las políticas económicas y su impacto en la sociedad chilena. - Resaltar la importancia de los derechos humanos en el contexto del conflicto y la movilización ciudadana. Temas: Tema 1: El retorno de la democracia y el modelo neoliberal: - Transición a la democracia en Chile. - Auge del modelo neoliberal. Inserción del país en el mercado mundial y la privatización de los sectores claves de la economía. Tema 2: Crisis del modelo neoliberal:

			- Evaluación del impacto de las políticas económicas neoliberales en la desigualdad social y la calidad de vida. - Decadencia del modelo neoliberal y su impacto en el estallido social chileno. Tema 3: Movilización social y derechos humanos: - Relevancia de los derechos humanos en el contexto de estallido social. - Estudio de casos de violación de derechos humanos (saqueos, desmanes públicos y represión policial) durante la movilización popular. - Influencia de la lucha por los derechos humanos en el cambio político y social del país.
Historia de Chile y su Didáctica II	Octavo semestre	RA3. Evaluar el desarrollo democrático de Chile desde los inicios del siglo XX hasta el presente y los problemas, avances y retos del país en el ámbito político, económico, social y cultural.	Programa: Contenidos: Chile en el siglo XX y XXI - Parlamentarismo, belle époque y auge de la industria salitrera (1891-1925). - La depresión económica de 1929 y su impacto en Chile - Republica Presidencial (1925-1973): Crisis institucional, modelo ISI, gobiernos radicales y gobierno de la Unidad Popular. - Golpe de estado de 1973, gobierno militar y adopción del modelo neoliberal: Características, impacto y perspectivas históricas. - Transición a la democracia - Gobiernos democráticos (1990-2022): Política exterior e interior, crecimiento económico y crisis social. - Chile en la globalización: Avances y retos. - Las mujeres en la escena nacional: Conquistas y desafíos en el siglo XX y XXI. - La inmigración en Chile: Luces y sombras. Estrategias metodológicas: Laboratorio de historia (transversal a todas las metodologías mencionadas), panel de expertos, debate, aprendizaje basado en problemas (ABP), juego de roles, simulación de clases, visitas a terreno, elaboración de ensayos y clase invertida. Syllabus: Lineamientos para intencionar el estudio del estallido social: - Fomentar una comprensión reflexiva de las causas y consecuencias del conflicto. - Promover la evaluación de las estructuras sociales, políticas y económicas que contribuyeron al desencadenamiento del estallido. - Estimular la discusión y el análisis informado sobre la revuelta popular para construir narrativas históricas críticas y genéticas.

			Temas: Tema 1: Dictadura militar y violaciones a los derechos humanos: - Auge y decadencia de la dictadura militar de Augusto Pinochet. - Modelo neoliberal y Constitución Política de 1980. - Análisis de las políticas represivas y las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura militar. Tema 2: Transición a la democracia y crisis del modelo neoliberal: - Estudio de las políticas económicas y sociales implementadas durante la transición a la democracia. - Decadencia del modelo neoliberal y cuestionamientos a la Constitución de 1980: Tensiones y descontentos que llevaron al estallido social. Tema 3: Rol de la mujer e inmigración en el estallido social: - El papel de la mujer en la escena nacional y las luchas por la igualdad de género. - Análisis del impacto de la inmigración en la sociedad chilena y su relación con la revuelta popular. - El auge de los movimientos sociales en el contexto del conflicto.
Historia Universal y su Didáctica II	Noveno semestre	RA2. Analizar la construcción de los procesos históricos que han marcado la historia contemporánea y actual de Occidente, considerando una perspectiva de género y de enfoques extra-europeos	Programa: Contenidos: Historia de América en los siglos XIX, XX y XXI - Movimiento independentista en América Latina. Rebelión de esclavos en Haití, Emancipación de Brasil e Independencia hispanoamericana. - América Republicana. - América en la globalización: Problemas, avances y retos. - El rol de la mujer y sus recientes conquistas sociales, económicas, culturales y políticas. Estrategias metodológicas: Laboratorio de historia (transversal a todas las metodologías señaladas), panel de expertos, rompecabezas, debate, aprendizaje basado en problemas (ABP), juego de roles, simulación de clases, visitas a terreno, elaboración de ensayos, clase invertida y clase expositiva-interactiva. Syllabus: Lineamientos para intencionar el estudio del estallido social: - Fomentar una comprensión crítica de los eventos históricos asociados al conflicto y sus causas y repercusiones.

			- Estimular la elaboración de narrativas históricas críticas y genéticas sobre la revuelta popular y su impacto para el Chile actual. Temas: Tema 1: Globalización y desigualdad económica en América: - Participación de América en el proceso de globalización. - El impacto del capitalismo global en la configuración económica desigual de diferentes países, incluyendo Chile. Tema 2: El rol de la mujer en la escena pública: - La participación de la mujer en la sociedad nacional e internacional. - Factores facilitadores y obstaculizadores en el desenvolvimiento del rol público de la mujer. - El auge de movimientos feministas en el contexto del estallido social chileno. Tema 3: Narrativas históricas sobre el estallido social: - Análisis de las implicaciones políticas, sociales y culturales de los eventos históricos del estallido. - Elaboración de narrativas históricas críticas y genéticas sobre el conflicto.

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de información extraída de la documentación curricular consignada.

La sistematización e interpretación de los insumos curriculares mencionados se realizó a través de un análisis de contenido ejecutado en Atlas.ti, siguiendo los tres tipos de racionalidades curriculares examinados previamente (técnica, praxeológica y crítica). Estas perspectivas permiten analizar los intereses hegemónicos del conocimiento histórico sobre las temáticas asociadas al estallido social chileno y definir los distintos fines educativos de la historia en la formación de los futuros profesores de la especialidad.

El procesamiento de la información se fundamentó en los siguientes pasos: en primer lugar, se llevó a cabo una primera lectura de los programas y syllabus de las asignaturas enunciadas para establecer una aproximación preliminar con el objeto de estudio; en un segundo momento, se extrajeron y organizaron en el programa Atlas. Ti los resultados de aprendizaje y los contenidos asociados; por último, se ejecutó el análisis de contenido, a partir del método comparativo constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016; Bonilla y López, 2016; Estrada *et al.,* 2020), para analizar las racionalidades curriculares presentes en los documentos curriculares consignados. Para asegurar la calidad del proceso, se consideraron los preceptos de conformabilidad, dependencia, credibilidad y transferibilidad propuestos por Erazo (2011).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos muestran el predominio de la racionalidad curricular praxeológica en los programas de las asignaturas revisadas porque intencional la comprensión práctica de los contenidos a través del análisis de fuentes de información que se ejecuta en diferentes tipos de metodologías activas; sin embargo, en los syllabus, se evidencia un curriculum crítico, pues tratan conjuntamente la historia reciente chilena desde una mirada reflexiva y el desarrollo de competencias históricas y ciudadanas en los profesores en formación.

En el caso del curso "Formación Ciudadana y su Didáctica", se puede identificar una notable diferencia entre el enfoque curricular del programa y el del syllabus. El primero, en el marco del RA1, adopta la perspectiva praxeológica en la presentación de los contenidos ciudadanos y el segundo destaca por su racionalidad crítica porque establece conexiones significativas entre dichas temáticas y los eventos del estallido social chileno.

Concretamente, el curriculum praxeológico del programa estipula el aprendizaje de conceptos ciudadanos claves como conciencia del entorno, competencias ciudadanas y diversidad humana a través de la implementación de estrategias metodológicas activas como la discusión de dilemas morales, la clarificación de valores, el rompecabezas, el debate y la

clase invertida; empero, no establece una interrelación contextualizada y crítica respecto a la relevancia de tales contenidos para comprender la realidad social y política del país, tras la irrupción del conflicto en octubre de 2019. Bajo esta racionalidad praxeológica, tal como plantean Gimeno (2002) y Stenhouse (2003), el programa promueve la adquisición de saberes mediante un proceso de construcción y realización de tareas que deben ser interpretadas, evaluadas y aceptadas según la experiencia vivida por cada futuro profesor.

Por su parte, el syllabus alberga una perspectiva crítica, pues vincula explícitamente los contenidos ciudadanos con los acontecimientos de la revuelta popular, lo cual abre la puerta para emprender un análisis más significativo de los conceptos mencionados en el programa. En esta línea, el desarrollo de la conciencia del entorno, las competencias ciudadanas y la diversidad humana se intencionan como tópicos que ayudan a los educandos a ejercer su ciudadanía de manera informada y a comprender los problemas que el Chile actual enfrenta, especialmente aquellos que llevaron al estallido social y sus consecuencias.

De este modo, tales conceptos abordados en el syllabus son fundamentales para que los profesores en formación puedan ser agentes de cambio en su entorno y forjar una educación histórica de calidad que propicie la generación de aprendizajes pertinentes en sus futuros estudiantes. Lo anterior, desde la racionalidad curricular crítica, permite a los docentes en formación cuestionar la influencia que ejercen los sectores dirigentes en el orden social establecido (Freire, 2022) y convoca a las instituciones educativas a liderar proyectos de investigación basados en enfoques críticos para convertirse en espacios de resistencia y denuncia de aquellos discursos que legitiman la imposición de ideas, prácticas sociales y valores hegemónicos.

En la asignatura “Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su Didáctica I”, se observa que el tratamiento del estallido social dentro del RA2 del programa se puede intencionar en el tópico “Chile siglo XXI”, a partir de una perspectiva curricular praxeológica apoyada en el desarrollo de un laboratorio histórico y en la utilización de dicha instancia en estrategias de trabajo como la simulación de clases, las visitas a terreno y la elaboración de ensayos. En efecto, siguiendo a Álvarez (2023b), el curriculum praxeológico se concibe en la medida que el conocimiento histórico es aprendido a través de la participación activa del profesorado en formación en el análisis de fuentes históricas para construir evidencias o narrativas como secuencias didácticas, reportes y ensayos académicos.

No obstante, al analizar el syllabus de la actividad curricular, se percibe una intención de abordar la revuelta popular desde una racionalidad crítica, pues pretende relacionar este suceso con otros temas relevantes de la historia reciente del país, como el retorno de la democracia, los derechos humanos y la crisis del modelo neoliberal. La primera temática representa un hito significativo en el estudio del conflicto porque permite analizar la profundización del modelo neoliberal chileno por parte de los gobiernos democráticos de derecha e izquierda, cuyo antecedente fue uno de los principales factores desencadenantes del estallido social.

Por consiguiente, dentro del syllabus, la crisis del modelo neoliberal también es un aspecto crucial para el estudio del conflicto, ya que las políticas económicas implementadas (reapertura del país al mercado mundial y la privatización de la salud, educación y pensiones) en las últimas décadas han tenido un impacto significativo en la desigualdad social y en la calidad de vida de la mayor parte de los chilenos. Por último, los derechos humanos igualmente tienen su cuota de relevancia en el tratamiento del estallido social, pues intenciona sucintamente su abordaje en el contexto de los saqueos, los desmanes públicos y la represión policial.

Tales temáticas relevan la perspectiva curricular crítica dado que invitan al profesorado en formación a resignificar el aprendizaje obtenido sobre el pasado reciente para cuestionar las estructuras dominantes y liderar la emancipación de la sociedad (Rebolledo y Turra, 2022; Álvarez, 2023b). De este modo, la universidad y la práctica pedagógica del profesor formador deben configurarse de manera libre y horizontal para favorecer el logro de saberes rigurosos y liberadores en los futuros docentes.

En el curso “Historia de Chile y su Didáctica II”, se puede apreciar una clara orientación praxeológica en el RA3 del programa, ya que busca que los profesores en formación implementen un laboratorio de historia en el aula y promuevan su respectiva integración en diferentes metodologías activas (panel de expertos, debate, aprendizaje basado en problemas, juego de roles, simulación de clases, visitas a terreno, elaboración de ensayos y clase invertida) para estudiar una selección de contenidos relacionados con la revuelta popular. Entre estos tópicos, se incluyen la dictadura militar, la crisis del modelo neoliberal, la transición a la democracia, el rol de la mujer en la escena nacional y los retos de la inmigración en Chile.

La racionalidad derivada del curriculum praxeológico tiene como base el trabajo colaborativo realizado por los futuros docentes en el laboratorio histórico, pues, según Álvarez

(2023a), esta instancia implica el ejercicio continuo del juicio práctico para la interpretación de las fuentes examinadas.

A diferencia del enfoque praxeológico del programa, el syllabus aborda los contenidos mencionados desde una perspectiva curricular crítica porque aspira a que los profesores en formación comprendan su injerencia en el desarrollo y desencadenamiento del conflicto. Por ejemplo, el estudio de la dictadura militar es fundamental para entender la división social provocada por las políticas represivas ocurridas durante ese período y su impacto en el surgimiento de las tensiones populares que dieron origen a las movilizaciones.

Del mismo modo, la transición a la democracia y la crisis del modelo neoliberal son ejes relevantes para comprender la repercusión que tuvieron las políticas económicas y sociales implementadas desde 1973 en la configuración de las desigualdades socioeconómicas que detonaron la protesta social y la demanda de cambios estructurales en el país, como la reforma del sistema de pensiones, modificaciones en la Constitución y mejoras en la calidad de servicios básicos.

Por su parte, el estudio del rol de la mujer y la inmigración en la escena nacional constituyen dos aspectos centrales para evaluar los avances de las luchas que se gestaron en el estallido social por la igualdad de género y la valoración de los inmigrantes en la sociedad chilena.

A partir de lo anterior, el syllabus fomenta un análisis más profundo y reflexivo de los temas consignados dado que la racionalidad crítica explícita invita a los futuros docentes a cuestionar las estructuras sociales, políticas y económicas subyacentes al conflicto y a escribir narrativas históricas críticas sobre este evento. Además, este tipo de perspectiva induce a los profesores en formación a interrogarse respecto a las visiones de los grupos subalternos que participaron en las movilizaciones y los fines formativos de la enseñanza de la historia en la escuela.

Así, según el curriculum crítico, el triángulo didáctico profesor-saber-estudiante se concibe como una relación en permanente construcción (Da Silva, 1999; Ferrada, 2004; Pinto, 2009), ya que se sustenta en preguntas acerca de cómo se produce, selecciona, distribuye y legitima el conocimiento histórico sobre las visiones hegemónicas del pasado reciente y la reinterpretación de significados que docentes y alumnos realizan en el aula acerca de los acontecimientos estudiados.

En la actividad curricular “Historia Universal y su Didáctica II”, se destaca que el RA2 de su programa tiene una perspectiva praxeológica, puesto que busca analizar los contenidos vinculados al estallido social a través del análisis de fuentes históricas y su correspondiente incorporación en estrategias de trabajo colaborativo como panel de expertos, rompecabezas, debate, aprendizaje basado en problemas (ABP), juego de roles, simulación de clases, visitas a terreno, elaboración de ensayos y clase invertida. En este caso particular, los temas intrínsecos del conflicto son la participación de América en la globalización y el papel de la mujer en la escena pública porque ambos permiten a los futuros docentes comprender el impacto de tales aspectos globales en la gestación y desarrollo de la revuelta popular.

Bajo el curriculum praxeológico, por tanto, el programa releva el componente práctico del aprendizaje del profesorado en formación al intencionar su actividad metacognitiva en el desarrollo de un laboratorio histórico, que considera la realización de un ejercicio de reflexión que combina aspectos pedagógicos y disciplinarios de la asignatura de historia. De esta forma, este insumo no concibe el curriculum como un proceso ajeno a los estudiantes porque estos son partícipes de su construcción (Stenhouse, 2003; Ferrada, 2004; Álvarez, 2023b), ya que, a partir de un trabajo investigativo mancomunado, pueden consensuar los significados para interpretar la complejidad del estallido social como objeto de estudio.

Por su parte, el syllabus se posiciona desde una racionalidad curricular crítica, pues intencionan un estudio más exhaustivo y reflexivo de los contenidos seleccionados. A partir de esta perspectiva, los futuros docentes son convocados a cuestionar las implicaciones sociales, políticas y culturales de los temas consignados en el apogeo del estallido social y a elaborar narrativas históricas críticas sobre el conflicto. Así, dentro del syllabus, la participación de América en la globalización se intencionan para examinar la repercusión del capitalismo global en la configuración económica desigual de diferentes países y regiones del continente, incluido Chile, y su papel en el incremento de las brechas sociales que se evidencia en el contexto nacional. En relación al rol de la mujer en la escena pública, se establece que este es un aprendizaje estratégico para analizar las barreras y desafíos estructurales que han obstaculizado la plena participación de las mujeres en la sociedad, especialmente en el marco de las demandas feministas que sucedieron durante el conflicto.

En la línea prevista, el curriculum crítico tiene como propósito que los futuros docentes formulen interpretaciones complejas sobre las estructuras del sistema capitalista global y acerca de su rol como generador de desigualdades, así como también propicia la adopción de

una perspectiva de género que reivindique la participación de las mujeres en la construcción de sociedades democráticas. Por tanto, siguiendo Valdés y Turra (2017), el syllabus espera promover el interés emancipatorio para liberar a los sujetos de falsas concepciones y perspectivas deformadas de la realidad.

De acuerdo con todo lo anterior, el enfoque combinado presente en todas las asignaturas intencionan el estudio del estallido social chileno para enseñar aspectos generales que son claves para entender el devenir histórico del país, tales como la crisis del modelo neoliberal, la reivindicación de demandas sociales y la violación de derechos humanos, y promueven competencias pedagógicas y disciplinares que permiten a los futuros profesores formar a ciudadanos reflexivos y participativos en las decisiones políticas de la vida democrática.

Sin embargo, en los syllabus, se constató una falta de profundidad en el tratamiento de temas ciudadanos como la violencia policial, la pérdida del espacio público, el proceso constituyente para redactar una nueva Constitución y la relación política del conflicto con el actual gobierno de Gabriel Boric. Esta invisiblización de tópicos sensibles o controversiales para la ciudadanía suele ocurrir porque la enseñanza de la historia reciente en la universidad generalmente se ha planteado como un proceso desvinculado de la política, donde los saberes se presentan como si fueran compartidos universalmente y se omiten las rivalidades de poder suscitados entre los académicos formadores y entre las instituciones generadoras de conocimiento.

CONCLUSIÓN

Si bien los programas de las asignaturas revisadas asignan tópicos amplios para abordar el estallido social y los syllabus intencionan el tratamiento de temas subyacentes al proceso, se requiere una mayor cobertura y profundidad curricular para mejorar el aprendizaje y evaluación de contenidos afines en la formación del profesorado de educación básica.

Para lograr este objetivo, resulta fundamental incluir en los programas temas específicos que analicen los factores políticos, económicos y sociales que contribuyeron al desarrollo del estallido y su impacto actual en la sociedad chilena. Además, se puede incorporar la diversidad de actores involucrados, sus demandas y las diferentes perspectivas históricas que surgieron durante la revuelta popular. Tales directrices pueden facilitar, a través de los syllabus, la bajada de conocimientos, procedimientos y actitudes pertinentes para mejorar progresivamente el desarrollo del pensamiento histórico de los futuros docentes.

Del mismo, conviene fortalecer la vinculación entre la formación ciudadana y el tratamiento del estallido social en las asignaturas de historia y su didáctica para promover habilidades que permitan analizar críticamente la realidad actual y fomentar una ciudadanía activa en los profesores en formación. Esta premisa implica no solo impartir información sobre los eventos históricos, sino también cultivar competencias ciudadanas en los futuros docentes de la disciplina para formar personas integrales y comprometidas con el cambio social, pues las escuelas están llamadas a formar sujetos reflexivos y capaces de debatir dilemas éticos de alcance social.

Finalmente, es relevante integrar en el curriculum de la carrera analizada un enfoque interdisciplinar que involucre diferentes áreas como sociología, economía, política, historia y ciencias de la educación para ofrecer una visión más holística y compleja del estallido social chileno. Este avance permitiría al profesorado en formación evaluar los desafíos actuales y futuros que enfrenta Chile, cuestionar las narrativas históricas dominantes y proponer soluciones pacíficas que reivindiquen la paz y la justicia social en el contexto de post-estallido.

AGRADECIMIENTOS

El autor agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt de Iniciación 2023 en Investigación, Folio 11230035, “Evaluación del pensamiento histórico de futuros profesores de educación básica y media a través de la construcción de narrativas históricas sobre el estallido social (2019-2022)”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: educación básica y media por asignatura (2022). Ministerio de Educación de Chile.

Aguilera, C. y Espinoza, V. (2022). "Chile despertó": los sentidos políticos en la Revuelta de Octubre. *Polis, 21*(61), 13-41. http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2022-n61-1707

Álvarez, H. (2022a). Los libros de texto y sus discursos: representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, 15*(38), 97-136. https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817

Álvarez, H. (2022b). Dependencia, tercermundismo y modernización económica. Claves para repensar la historia del Chile controvertido de hoy (1810-2022). *Prâksis*, (2), 242-268. 10.25112/rpr.v2.3059

Álvarez, H. (2023a). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia,* (48), 245-251.

Álvarez, H. (2023b). Racionalidades curriculares en un Programa de Estudio de Historia asociado a la Conquista de América. *Mendive. Revista de Educación, 21*(3), 1-12.

Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* Fondo de Cultura Económica.

Aniñir, D. y Candina, A. (2020) Estallido social: elementos para una genealogía de las violencias. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos,* (14), 241-246. https://doi.org/10.5354/0719-4862.2020.57136

Araujo, K. (2021). *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno.* Editorial USACH.

Bases curriculares de 7º a básico 2º medio (2016). Ministerio de Educación de Chile.

Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio,* (57), 305-315. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006

Cebrián, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: una investigación-acción cooperativa con profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11*(30), 99-114. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.590

Contreras, N. y Sánchez, R. (2020). Formación ciudadana: significados emergentes en contexto de crisis social. *Transformación, 16*(3), 435-452.

Costard, L. (2018). Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história. *Fronteiras & Debates, 4*(1), 159-175. https://doi.org/10.18468/fronteiras.2017v4n1.p159-175

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autentica Editorial.

Decreto 309 (2017). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Editorial Morata.

Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología,* (42)*,* 107-136.

Estándares Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para las carreras de Pedagogía en Educación General Básica (2021). Ministerio de Educación de Chile.

Estrada, R., Mora, C. y Arzuaga, M. (2020). Aproximación al análisis de datos cualitativos en teoría fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 20*(10), 19-37.

Fernández, M., Montanares, E. y Carrillo, O. (2018). Representación androcéntrica del trabajo en el discurso de textos escolares chilenos. *Cadernos de Pesquisa, 48*(169), 974-1000. https://doi.org/10.1590/198053145264

Ferrada, D. (2004). Perspectivas y enfoques curriculares. La necesidad de una nueva organización. *Cuadernos de Pedagogía,* (13), 29-58.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Editorial Morata.

Freire, P. (2014). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2022). *Pedagogía liberadora: Antología Paulo Freire*. Los Libros de La Catarata.

Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos, 43*(1), 157-169. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010

Gimeno, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

Grez, S. (2019). Rebelión popular y proceso constituyente en Chile. En: M. Folchi (Ed.), *Chile despertó. Lecturas desde la historia del estallido social de octubre* (pp. 13-20). RedesTd.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.

Kemmis, S. (2022). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.

Mejía, J. (2022). Los paradigmas en la investigación científica. *Revista Ciencia Agraria, 1*(3), 7-14. https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.03.001

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) Número 18.962 (1990). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ley General de Educación (LGE) Número 20.370 (2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ley 20.903 (2016). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Olave, J., Núñez, M. y Arévalo, A. (2020). Relatos del estallido social en Chile: acontecimiento y formación inicial docente como experiencia narrativa. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 272-290. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9497

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo, 23*(2), 13-72

Pagès, J., Villalón, G. y Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: Los casos chileno y español. *Educação & Realidade, 42*(1), 161-182. https://doi.org/10.1590/2175-623661186

Pinto, R. (2009). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. *Posgrado y Sociedad, 9*(1), 1-25.

Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° básico (2018). Ministerio de Educación de Chile.

Ramírez, J. y Pagès, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación,* (1)*,* 1-17. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395.

Rebolledo, R. y Turra, O. (2022). Significados docentes en la construcción de conocimiento en investigación para la formación inicial |de profesores de historia y geografía. Emergencia de la co-construcción. *Revista Colombiana de Educación,* (85), 101-120. https://doi.org/10.17227/rce.num85-11758.

Repetto, A. (2016). Crecimiento, pobreza y desigualdad: La vía chilena. *Economía y Política, 3*(1), 71-101. 10.15691/07194714.2016.003

Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C. y Bellati, I. (2017). El aula como laboratorio histórico: la Guerra Civil Española. En: R. López, P. Miralles, J. Prats y C. Gómez (Comps.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 110-126). Graó.

Salinas, J., Castellví, J. y Camus, P. (2020). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Sophia Austral,* (26), 325-347. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200325

Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social,* (20), 7-18.

Santizo, M. (2022). Papel que juega el currículum crítico en las tesis de Licenciatura en Historia de 2015 a 2020. *Revista Docencia Universitaria, 3*(2), 36-45. https://doi.org/10.46954/revistadusac.v3i2.50

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino,* (53), 23-32. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023

Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de Educación Primaria. *Clio & Asociados: La historia enseñada,* (17), 119-136.

Villalón, G. y Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la historia reciente en la historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales,* (34), 139-151.

Villalón, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una nueva historia escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* (8), 89-105. https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89

Noviembre 2023 - CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright © - CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright del texto © 2023 de Autores
Formato: PDF
Tamaño: A4 210 x 297 mm
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
biblioteca.ciencialatina.org
editorial@ciencialatina.org
Atención por WhatsApp al +52 22 2690 3834

ISBN: 978-99989-64-60-0