





23



Directivas Universitarias

Dra. Martha Sofía González Insuasti
Rectora

Dr. Giraldo Javier Gómez Guerra
Vicerrector Académico

Dr. William Albarracín Hernandez
Vicerrector de Investigación e Interacción Social

Dr. Miltón Oswaldo Ospina Ospina
Vicerrector Administrativo y Financiero.

Dr. Hernán Modesto Rivas Escobar
Decano Facultad de Educación

Dr. Omar Armando Villota Pantoja
Editor académico Huellas Revista



Comite Cientifico

Dr. Antonio Miñan Espigares
Dr. Nelson Torres Vega
Dra. Maria Vela Escandón
Dra. Amanda Juárez



Comite Editorial

Dr. Roberto Ramirez Bravo
Dr. Alvaro Torres Mesias
Mg. Monica Vallejo
Mg. Hernan Rivas
Mg. Jairo Ortega
Mg. Carlos Pantoja
Diseño Centro de comunicaciones Udenar
Dolly Lizeth Benavides- Diseñadora Grafica
Santiago Lopez-Monitor centro de comunicaciones
Maquetación y Edición de estilo
Julieth Katherin Lorza Erazo
Monitora de Huellas Revista



Omar Armando Villota Pantoja
Editor académico Huellas Revista



NOTA EDITORIAL

EDICIÓN 23

En un momento histórico en que la educación exige respuestas pertinentes, inclusivas y creativas, los trabajos reunidos en esta edición señalan caminos convergentes: la pedagogía debe ser sensible a la cultura, al territorio y a las emociones; debe articular saberes para formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

La música y la danza como recurso didáctico en educación superior, como expresiones tradicionales en territorios indígenas emergen como poderosas estrategias pedagógicas que habilitan la memoria cultural, la motivación y el aprendizaje significativo. Integradas con enfoques ambientales, estas prácticas fortalecen el vínculo entre comunidad y currículo, y promueven una educación que no solo transmite contenidos, sino que transforma identidades y hábitos de cuidado del entorno.

En contextos rurales y comunidades vulnerables, fomentar la lectura y desarrollar la competencia interpretativa son acciones prioritarias para garantizar equidad en el acceso al conocimiento y para potenciar el pensamiento crítico. La lectura estratégica en ciencias sociales y las prácticas lectoras en general contribuyen a que estudiantes comprendan múltiples perspectivas y participen activamente en la vida democrática.

La renovación curricular como lo propone el enfoque CTSA y las comunidades de práctica docentes invita a superar fragmentaciones disciplinarias y a construir mallas que articulen ciencia, tecnología, sociedad y ambiente. Este tipo de transformación exige formación docente sólida, donde la adquisición de competencias socioemocionales para maestros y maestras sea vista como una oportunidad para cambiar prácticas pedagógicas, facilitar vínculos afectivos en el aula y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la integración de competencias ciudadanas en el currículo es impostergable si aspiramos a “construir ciudadanos del futuro”. Educación ambiental, formación socioemocional, prácticas artísticas y lectura crítica deben pensarse como dimensiones interdependientes que, al converger, generan ciudadanos más conscientes, resilientes y comprometidos con la justicia social y la sostenibilidad. Invitamos a docentes, gestores educativos, comunidades y responsables de política pública a asumir estas propuestas de manera articulada: promover experiencias pedagógicas culturales, fortalecer la formación docente en lo socioemocional y disciplinar, y reconfigurar currículos para que la educación cumpla su función liberadora y transformadora en todos los territorios.

DATOS CURIOSOS:

-
-
- • La integración de prácticas artísticas en el currículo no solo favorece el aprendizaje cognitivo, sino que también fortalece la empatía, la identidad y la participación ciudadana.
-
- • En contextos educativos donde se promueven comunidades de práctica docente, se ha evidenciado una mayor innovación pedagógica y una mejora sostenida en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- • Leer al menos 15 minutos diarios puede exponer a una persona a más de un millón de palabras al año, fortaleciendo significativamente la comprensión lectora y el pensamiento crítico.
-



23

CONTENIDO

Pág.

09

El uso de la música como estrategia pedagógica en los procesos formativos de lo humano en la educación superior.

Jhoana Cabrera Guancha

18

Estrategias motivacionales del docente durante el proceso educativo en la carrera de enfermería.

Alexandra Guadalupe Meneses Enríquez

Andrés Felipe Rojas Zapata

27

La música y danza tradicionales del resguardo de males como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la educación ambiental en los grados 10° y 11° de la Institución Técnica Agropecuaria de Males, territorio indígena de Córdoba-Nariño.

Carlos Hernán Pantoja Agreda

Jeferson Alexander Benavides Betancourht

Mauricio Gutiérrez Delgado

36

Estrategias para fomentar la lectura en contextos rurales.

Yoleiny Sierra Martínez

Olga Lucía Duarte Bolívar

44

Transformaciones de la malla curricular de ciencias naturales desde el enfoque CTSA, a partir del trabajo de una comunidad de práctica de profesores.

Eliana Grisales Sánchez

Darlis Johana Flórez Pérez

Jaider Andrés Aguas Sapa

CONTENIDO

Pág.

53

La competencia interpretativa y análisis de perspectivas mediante las prácticas de lectura en la clase de Ciencias Sociales.

Manuel Ocampo Velásquez
David Stiven Duque Piedrahita
Moisés Santiago Enciso Vargas

68

Procesos de educación ambiental en comunidades vulnerables del oriente de la ciudad de Neiva.

Juan Sebastián Tovar Gómez
Karen Dayanna Devia Trujillo
Luz Adriana Cruz Herrera

82

Formación en competencias socioemocionales para los maestros(a) de las escuelas normales urbanos y rurales: una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas.

Rocío de los Ángeles Martínez Ortega
Dora Nelly Fajardo

91

Construyendo ciudadanos del futuro: integración de las competencias ciudadanas en el currículo educativo.

Aura Cristina Rosas Mazuera
Jenny Del Rocio Pulsara
Claudia Bacca Navarro

99

Aprendizaje basado en proyectos.

Lady Riascos
Jesús Insuasti



23



EL USO DE LA MÚSICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LO HUMANO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Jhoana Cabrera Guancha
Universidad de nariño

Fecha de recepción: 20 de febrero 2024

Fecha de aceptación: 25 de septiembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.43>



Resumen.

Usar la música como estrategia pedagógica para la formación humana o humanística en la educación superior es un desafío que permite complementar los saberes técnicos propios de cada disciplina científica/académica con habilidades, conocimientos y reflexiones sensibles en la misión de construir sujetos plurales que reconocen la diversidad humana en un contexto generalizado de emergencia ambiental, que es necesario enfrentar, reflexionar, mitigar y revertir. El uso de la música dinamiza los aprendizajes a la vez que los amplía y subvierte desde la libertad de pensamiento, el respeto por el otro, la diferencia y la crítica.

El siguiente texto, desde una metodología cualitativa, documental y crítica, presenta los fundamentos que permiten usar la música en la formación humanística universitaria, aplicados en la construcción y desarrollo de la cátedra En-Canto Andino: Exploración a través del canto de los imaginarios andinos sobre el agua en los entornos de la ciudad de Pasto, de la Unidad de Formación Humanística de la Universidad de Nariño desde 2019.

Palabras Clave: Música, Estrategia Pedagógica, Formación humana, Sensibilidades, Emergencia Ambiental.

Abstract.

Using music as a pedagogical strategy for humanistic education in higher education is a challenge that complements the technical knowledge specific to each scientific/academic discipline with sensitive skills, knowledge, and reflections. This approach aims to foster plural individuals who recognize human diversity within a generalized context of environmental emergency that must be confronted, reflected upon, mitigated, and reversed. The use of music dynamizes learning while simultaneously expanding and subverting it through freedom of thought, respect for others, difference, and critical engagement.

This text, based on a qualitative, documentary, and critical methodology, presents the foundations for using music in university humanistic education. These foundations are applied in the development and implementation of the course En-Canto Andino: Exploration through Song of Andean Imaginaries about Water in the Contexts of the

THE USE OF MUSIC AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN HUMANISTIC EDUCATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION.

City of Pasto, offered by the Humanistic Education Unit of the University of Nariño since 2019.

Keywords: Music, Pedagogical Strategy, Humanistic Education, Sensitivities, Environmental Emergency.

I. INTRODUCCIÓN.

La música no es unívoca, pues su sentido es plural, diverso y heterogéneo (Hormigos, 2012); así como universal, porque todo pueblo humano ha sabido hacer uso de la música para diferentes finalidades, desde las meramente estéticas o contemplativas, a las sagradas, pedagógicas o utilitarias; surgidas por imitación de la naturaleza, o por la creatividad que surge de distintas necesidades (Becerra, 1969) (Cross, 2010) (Darbón, 2011).

Música, en todo caso, es un concepto complejo, diverso, heterogéneo, que guarda dentro de sí diferentes significados, pero que bien puede entenderse como una praxis esencialmente social (Small, 2005). Piénsese, sino, por ejemplo, en la cantidad y variedad de ritmos, tipos de expresiones musicales e instrumentos existentes y posibles en el mundo, desde la voz humana, piedras, huesos o maderas, hasta el uso de complejos sistemas informáticos (Amodeo, 2014). No es objeto del presente documento, por lo tanto, conceptualizar la música, sino definir como ésta forma de expresión sensible, racional y artística humana, se presenta como una estrategia pedagógica (Albornoz, 2009) (Bolívar, Fernandez, Palma, & Mendieta, 2019) (Oriola & Gustems, 2021).

La música se enfoca, en esta propuesta, como mediadora entre el conocimiento y múltiples aprendizajes posibles (Campbell, 2013) (Amodeo, 2014) (Bolívar, Fernandez, Palma, & Mendieta, 2019), particularmente los relacionados con la formación humanística universitaria, entendida como complementaria a toda formación tecno científica disciplinar, y, por lo tanto, transversal y encaminada a la construcción de seres humanos éticos

y conscientes para un ejercicio profesional en contexto (Serpa, 2006) (Amaya, 2009) (Infante & Miranda, 2015) (Universidad de Nariño, 2021).

En el siguiente ensayo, parte del trabajo de grado para la maestría en Educación de la Universidad de Nariño “El uso de la música como estrategia pedagógica en los procesos formativos de lo humano en la educación superior”, desde una metodología cualitativa, documental y crítica, se presentan los fundamentos conceptuales que permiten el uso de la música como herramienta pedagógica para la formación humanística en la educación superior; apoyados en el desarrollo de la cátedra “En-Canto Andino: ‘Exploración a través del canto de los imaginarios andinos sobre el agua en los entornos de la ciudad de Pasto’ (2019-)” (En-Canto Andino, en adelante).

II. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.

Si entendemos por método un procedimiento, forma, medio o manera para alcanzar un objetivo concreto, la música se presenta como una herramienta metodológica que ha sido usada a lo largo de la historia humana con esos propósitos (Cross, 2010) (Darbón, 2011), desde la transmisión de conocimientos (mitos, tradiciones, conocimientos), hasta la exaltación sagrada o profana de la vida en las diferentes civilizaciones (ritos, celebraciones) (Campbell, 2013) (Amodeo, 2014) (Bolívar, Fernandez, Palma, & Mendieta, 2019).

El uso de la música, por tanto, puede y debe entenderse como una metodología transversal en la historia humana; un recurso, una herramienta con distintas aplicaciones. Para el presente ensayo, el uso de la música –metodológicamente –se desprende de la implementación de la cátedra En-Canto Andino en la Unidad de Formación Humanística de la Universidad de Nariño desde 2019, durante la cual ésta puede caracterizarse de la siguiente forma:

1. Una práctica pedagógica nómada, evaluable, adaptable y ajustable a las características de la formación humanística como complementaria de la formación disciplinar tecno científica. En ese sentido, una práctica decolonial o contra hegemónica frente a las estructuras de poder científicas disciplinares, buscando y proponiendo otras formas de conocimiento, relacionadas

con lo sensible (Walsh, 2008) (De Sousa Santos, 2011) (Gomez, Saldarriaga, Zapata, & López, 2017) (Miguez, Fernández, & Silva, 2021) (Estrada, 2023).

2. Una práctica pedagógica multidisciplinaria y dialógica (interdisciplinar), integrada por estudiantes de diferentes carreras universitarias que, a través del uso de la música, encuentran un lenguaje común (transdisciplinar) para la reflexión y la expresión racional y sensible alrededor de las temáticas de contexto propuestas para desencadenar la conversación.

3. Una práctica pedagógica indisciplinada, en el sentido que “escapa” al ámbito de la cientificidad estricta en su aplicación, ya que depende de variables no científicas como las sensibilidades, conocimientos y prejuicios inherentes a los estudiantes que cursan la cátedra (sujetos dialogantes), las relaciones de poder (tradicionalmente verticales) propias de la relación profesor-estudiante, y otras que inciden en el diálogo que se propone, como los contextos social, familiar, económico y político de cada persona, que afectan y condicionan los quehaceres académicos (Haber, 2011) (Haber, Rodríguez, & Gerrad, 2022).

El uso de la música, como estrategia pedagógica no es algo nuevo en los procesos educativos, aunque el énfasis ha estado ligado más a las etapas formativas básicas que a la educación superior o universitaria, como apoyo a la formación en lenguaje, matemáticas, geografía, historia, entre otras áreas o disciplinas de conocimiento (Bolívar, Fernandez, Palma, & Mendieta, 2019).

En la educación superior o universitaria, sin embargo, el uso de la música tiene un desarrollo escaso, porque el enfoque está centrado en los conocimientos tecno científicos propios de cada carrera universitaria, dejando como algo tangencial los aspectos relacionados con cómo ejercer esos saberes en los contextos reales donde se desarrollará el ejercicio profesional (formación humanística).

Es en ese quehacer tangencial donde el uso de la música y otras estrategias pedagógicas relacionadas con las artes y las humanidades juegan un papel fundamental; cuya primera tarea es volver central la formación humanística desde cátedras que sean percibidas como importantes, no porque una norma lo diga, sino porque su desempeño es ameno, enriquecedor, alternativo y humano.

III. LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA COMO ESPACIO PARA EL USO DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

La educación superior no es sólo formación técnica o tecnológica, sino que impone al profesional la imperiosa necesidad ética de contextualizar sus saberes para la construcción de sociedades mejores (Ley 30 de 1992) (Universidad de Nariño, 2021). Esa tarea es, al decir de Sábato, abordar una educación que supere el utilitarismo tecno científico, por una en la que se priorice el cuidado de los otros seres vivos (humanos y no humanos desde una visión que supere la estrechez antropocéntrica) porque “dependemos del agua, del aire, de los árboles, de los pájaros y de todos los seres vivientes, [ya] que cualquier daño que hagamos a este universo grandioso perjudicará la vida futura y puede llegar a destruirla” (Sabato, 2001, pág. 45).

Esa tarea, transversal e inherente a todos los procesos educativos universitarios, sin embargo, necesita enfatizarse mediante procesos formativos centrados en los aspectos humanos o humanísticos, mediante los cuales se deben “cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Ley 30 de 1994, Artículo 6).

Bajo estas premisas funciona la Unidad de Formación Humanística e Integral de la Universidad de Nariño, con una oferta amplia de cátedras; diversas, inter y transdisciplinarias, destinadas a la tarea de formar seres humanos integrales, plurales y críticos.

La formación humanística comprende los saberes humanísticos, artísticos, culturales, contextuales y corporales relacionados con una formación sensible, complementaria y, por lo tanto, integral, que empieza desde los primeros años formativos y continúa hasta la educación superior (Lastres, 2021). La formación humanística, en este sentido, se plantea como resistencia a los modelos tradicionales en los que impera el individualismo y la competencia (Serpa, 2006) (Amaya, 2009) (Infante & Miranda, 2015) (Salas, Obret, & Favier, 2021).

La formación humanística está concebida como multidisciplinar (conformada por estudiantes provenientes de diferentes carreras universitarias)

interdisciplinar o dialógica de saberes heterogéneos; y transdisciplinar por perseguir reflexiones y expresiones, sensibles y racionales, que superen las barreras epistemológicas que levantan las distintas disciplinas del conocimiento.

En ese escenario el lenguaje de la música se presenta como una alternativa pertinente, consecuente, lúdica, y eficaz para alcanzar los objetivos formativos humanísticos.

IV. EL USO DE LA MÚSICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.

Una estrategia pedagógica debe entenderse como un conjunto de métodos (modos de hacer), técnicas (procedimientos y recursos) y acciones (tareas, trabajos, labores concretas), planificadas en un proyecto por parte de un profesor, encaminadas a la consecución de un fin concreto o determinado, en la que la relación docente-estudiantes debe cimentarse en el diálogo, la comprensión y el compromiso solidario y recíproco. Tratándose de la formación humanística e integral, una estrategia pedagógica se enfoca no ya en la transmisión de conocimientos, sino en fomentar la contextualización de los mismos dentro de las perspectivas antes descritas.

Una estrategia pedagógica musical gira alrededor de la música como eje del diálogo interdisciplinar encaminado “otras formas de conocer desde los cuerpos, como la percepción, la afección, la creación, el autocuidado, las relaciones con el otro [...] la preocupación por el cuidado de sí y el arte de vivir” (Gallo, Vargas, & Ospina, 2019, pág. 80) (Bolívar, Fernandez, Palma, & Mendieta, 2019). Una estrategia pedagógica musical, en la formación humanística, permite expresarse en libertad, comunicar emociones, sensaciones y pensamientos “guardando el contacto permanente consigo mismo, con la naturaleza, la humanidad y el universo”, ya que el “mundo sonoro es una vibración que nos rodea, penetra y toca directamente todo nuestro ser con millones de teclas de suavidad, pasión, coraje, cólera y serenidad” (Pitet, 2004, pág. 126).

En-Canto Andino ha hecho del uso de la música, y el canto en particular, su estrategia pedagógica para la reflexión y expresión, racional y sensible, de los temas de contexto que se presentan y desencadenan el diálogo; relacionados con el agua y sus significados dentro del mundo donde se asienta la Universidad de Nariño y la

ciudad de San Juan de Pasto (Muñoz, 2007) (Mamián, 2009) (Sánchez, 2018). Es el cantar el eje de la estrategia pedagógica propuesta por la universalidad de la voz como instrumento musical (salvo las limitaciones físicas del caso) (Torres, 2013), bajo la premisa que hacer música es un acto esencialmente social, participativo, plural y heterogéneo, que no se agota sólo en la ejecución de un instrumento, sino que involucra todo el proceso creativo y performático necesario (Small, 1999) (Small, 2005). Dice C. Small que la música es un hecho social, y que ésta no debe entenderse como los sujetos, los objetos y obras que intervienen, sino a una serie de acciones humanas de distinta naturaleza, que bien pueden agruparse en un verbo único como musicar (musicing, en inglés), que involucran la creación y ejecución de todo lo que sea necesario para que la música exista, incluso la logística dentro de una presentación (Small, 2005).

V. RESULTADOS.

La implementación de la Cátedra En-Canto Andino, usando la música en los procesos formativos humanísticos en la educación superior, ha demostrado su pertinencia en la tarea de la construcción de estudiantes críticos, sensibles con sus contextos, dispuestos al diálogo y el trabajo colaborativo en respeto con los otros.

Los resultados concretos se evidencian en diferentes composiciones musicales sobre temas propuestos alrededor del agua y la emergencia ambiental en el mundo andino donde se asienta la Universidad de Nariño y la ciudad de San Juan de Pasto .



@En-Cantoandino3417
En-Canto Andino Canal de YouTube

El análisis sistemático de los resultados hace parte del desarrollo del trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Universidad de Nariño titulado "El uso de la música como estrategia pedagógica en los procesos formativos de lo humano en la educación superior".

VI. DISCUSIÓN.

El uso de la música como estrategia pedagógica en los procesos formativos de lo humano en la educación superior no tiene un desarrollo teórico amplio, ya que su praxis no es generalizada, sino apenas tangencial o secundaria.

Usar la música, entonces necesita impulsarse como una herramienta poderosa para encausar la formación integral de los estudiantes en la educación superior, aportando desde la reflexión teórica sobre prácticas puntuales como En-Canto Andino.

Sobre el uso de la música como herramienta pedagógica, en todo caso, está más que admitida su pertinencia, ya que se trata de un lenguaje universal, relacionado con lo racional y sensible, además de ser lúdica en su praxis desde un enfoque inclusivo, coral si se quiere, en el cual todos aportan desde sus propias capacidades.

VII. CONCLUSIONES.

- 1.** La educación superior o universitaria no sólo es un proceso de formación tecno científica, sino que necesita complementar este quehacer con la formación humanística, entendida como una contextualización para el quehacer profesional que permita la concienciación de contextos, el respeto por los otros, la crítica y la acción ética humana profunda.
- 2.** La formación humanística debe ser transversal a las diferentes disciplinas académicas, necesitando la multidisciplinariedad que permita el diálogo (interdisciplinariedad), la reflexión y expresión racional sensible a través del trabajo colaborativo solidario (transdisciplinariedad).
- 3.** La formación humanística requiere el uso de estrategias pedagógicas acordes a sus objetivos, por lo que el uso de la música, como lenguaje universal, no sólo es pertinente, sino necesario.
- 4.** El uso de la música como estrategia pedagógica está probado en distintos niveles y a lo largo de la historia, desde lo sagrado a lo profano, lo técnico (matemáticas, lenguaje, por ejemplo) o lo sensible (musicoterapia). Sin embargo, en la educación superior, fuera de su campo disciplinar, su uso es incipiente, necesitándose explorar sus potencialidades de cara a formar seres humanos (estudiante) integrales.

5. En-Canto Andino se concibió como una cátedra de formación humanística que, en su desarrollo, dio paso a un escenario pedagógico de exploración investigativa indisciplinada y decolonial alrededor del uso de la música como estrategia pedagógica para la formación humanística en la educación superior. De ese quehacer ha surgido la pertinencia y necesidad de usar la música en los escenarios de formación humanística más allá de su propuesta, explorando otros escenarios temáticos posibles.

6. Una estrategia pedagógica musicales es un proyecto, en el que los métodos, las técnicas y las acciones giran alrededor del uso de la música como lenguaje para el diálogo interdisciplinar que busca resultados transdisciplinares, particularmente relacionados con la reflexión y la expresión racional y sensible alrededor de los temas propuestos como desencadenantes de la reflexión.

7. Una estrategia pedagógica musical está encaminada a hacer música, concebida como un proceso social, colaborativo y heterogéneo, que implica múltiples acciones, desde reflexionar, crear e interpretar, hasta proveer los elementos técnicos y contextuales necesarios para ese fin; aportando desde las capacidades de cada persona involucrada.

AGRADECIMIENTOS.

A todos y cada uno de los estudiantes de la Universidad de Nariño que creen en la Cátedra En-Canto Andino; así como a todos y cada uno de los habitantes rurales de los entornos de la ciudad de Pasto, que ven amenazadas sus formas particulares de vida ante las problemáticas derivadas de la expansión y modelos urbanos imperantes.

A la Universidad de Nariño, y en particular a la Unidad de Formación Humanística, por hacer posible la práctica académica del uso de la música.

Bibliografía.

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 67-73 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571008.pdf>.

Amaya, J. (2009). Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual. *El hombre y la máquina*, (32), 8-19 <https://www.redalyc.org/pdf/478/47811604002.pdf>.

Amodeo, M. (2014). Origen de la música como un rasgo adaptativo en el humano. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento Vol. 6 N° 1 Universidad Nacional de Córdoa*, 49-59 <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333430869007.pdf>.

Becerra, G. (1969). En torno a la definición de la música. . *Revista musical chilena*, Vol. 23, No 106, p. 35., 35-45 https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/BzBnJ?_s=%2BCRVygacDBOclVnI8s6Jkv3qfQ0%3D.

Bolívar, O., Fernandez, C., Palma, Y., & Mendieta, Y. (2019). La música como estrategia pedagógica. *Polo del conocimiento*, 4(8), 242-249 <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/1059/1364>.

Campbell, P. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. . *Revista internacional de educación musical No 1*, p. 42-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5209040>.

Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemos*, Vol. 1, 9-19 https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53854/Documento_completo___.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Darbón, N. (2011). La historia de la música.¿ Una pirámide de la complejidad?. 2011. *Gaceta de antropología N° 7 Artículo 11, s.p.* https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15324/G27_11Nicolas_Darbon.pdf?sequence=10&isAllowed=y.

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54,, 17-39<https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>.

Estrada, A. (2023). Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/374/37474597003/37474597003.pdf>.

Gallo, L., Vargas, J., & Ospina, T. (2019). Una experiencia educativa de lo sensible en clave de Educación Corporal. *Revista Kavilando*, 11(1), 78-88.

Gomez, M., Saldarriaga, D., Zapata, L., & López, M. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris UNAULA*, 12(24), 27-60<https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/377/400>.

Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología N° 23, 1er Semestre*, 9-49<https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16030>.

Haber, A., Rodríguez, M., & Gerrad, A. (2022). Arqueología indisciplinada, encuentros intersubjetivos y relacionalidades múltiples. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 43(3), 527-544. <http://revistascientificas2.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/10289/10359>.

Hormigos, J. (2012). La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (14), 75-84. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127624005.pdf>.

Infante, R., & Miranda, M. (2015). La formación humanística y humanista en los estudiantes universitarios. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 77-88 <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/download/405/407>.

Lastres, E. (2021). Referentes filosóficos que sustentan la formación humanista en la Educación Superior. . Roca: *Revista Científico-Educacional de la Provincia de Granma*, 17(3), 190-204. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2573/4909>.

Mamián, D. (2009). Pensamiento Andino: por la senda de Juan Chiles. *Mopa Mopa N° 19*, 133-160 <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5089/5837>.

Miguez, M., Fernández, I., & Silva, K. (2021). Metodologías otras desde la perspectiva decolonial. *New Trends in qualitative research*, 9, 364-371. <https://www.publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/502/504>.

Muñoz, L. (2007). Memorias de Espejos y de Juegos. Historia de la fiesta y de los Juegos del Carnaval Andino de San Juan de Pasto. *Pasto: Imprenta de Nariño*.

Oriola, S., & Gustems, J. (2021). Música y emoción, un binomio inseparable. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar Volumen 1 • Número 2*, 11-24. https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/5954/RiEEB_01_02_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Pitet, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar N° 24*, 57-60 https://www.researchgate.net/profile/Enrique-Chaux/publication/277988833_Classrooms_in_Peace_Pedagogical_Strategies/links/6274c9d13a23744a72675cc3/Classrooms-in-Peace-Pedagogical-Strategies.pdf.

Sabato, E. (2001). *La Resistencia*. Buenos Aires: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/sabato/resistencia.pdf>.

Salas, R., Obret, R., & Favier, E. (2021). Concepciones en la formación humanista desde el proceso formativo del estudiante. *Varela*, 21(59), 142-148.

Sánchez, C. (2018). Música y sonidos en el mundo andino. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/upg-unmsm/20200720082804/Musica-y-sonidos-en-el-mundo-andino.pdf>.

Serpa, G. (2006). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. *Revista Educação em Questão*, 27(13), 7-27 <https://www.redalyc.org/pdf/478/47811604002.pdf>.

Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de música*, Vol. 4, p. 1-16 <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/Small-El-Musicar-Un-ritual-en-el-Espacio-Social.pdf>.

Small, C. (2005). El acto de hacer música. En E. Roche, & I. Domínguez-Palacios, *La dimensión humanística de la música: Reflexiones y modelos didácticos* (págs. p. 73-93). España: Ministerio de Educación y Ciencia <https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang>

Torres, B. (2013). La voz y nuestro cuerpo: un análisis funcional. . *Revista de Investigaciones en Técnica vocal Vol. 1*, 40-58 <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2059/4346>.

Universidad de Nariño. (2021). <https://www.udenar.edu.co>. Obtenido de <https://www.udenar.edu.co/dependencias/vicerrectoria-academica/formacion-humanistica/>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad. *Las insurgencias epistémicas de refundar el Estado*. *Tabula Rasa* N° 9, 131-152 <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>.



23



ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES DEL DOCENTE DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO EN LA CARRERA DE ENFERMERÍA.

Alexandra Guadalupe Meneses Enríquez
Andrés Felipe Rojas Zapata

Universidad de nariño

Fecha de recepción: 13 de septiembre 2024
fecha de aceptación: 26 de mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.44>



Resumen.

El propósito de este artículo de investigación fue detallar las estrategias motivacionales utilizadas por los docentes de la formación de enfermería de dos universidades de Ecuador. Este proyecto, desarrollado bajo enfoque cualitativo y diseño etnográfico, busca comprender las estrategias motivacionales empleadas por los docentes de la carrera. La investigación incluyó docentes, tutores de práctica y coordinadores de carrera de enfermería. Los resultados mantienen criterios semejantes entre las dos universidades, Mientras que los docentes teóricos fomentan la motivación a través de un ambiente de confianza y herramientas pedagógicas innovadoras, los tutores clínicos refuerzan el compromiso estudiantil mediante acompañamiento cercano y retroalimentación personalizada; por su parte, la coordinación del programa implementa estrategias institucionales como capacitación continua, apoyo psicoemocional y actividades extracurriculares para fortalecer la retención y el desarrollo integral de los estudiantes. La relevancia de abordar esta problemática radica en su impacto directo sobre la calidad del proceso educativo y el bienestar de los estudiantes. Comprender los factores que la originan permite desarrollar estrategias eficaces que, al ser implementadas en distintos niveles del programa de Enfermería, fortalecen la motivación estudiantil, mejoran el rendimiento académico y profesional, y aseguran una formación integral capaz de preparar a futuros profesionales para enfrentar los desafíos del ámbito sanitario.

Palabras Clave: Docencia, educación superior, estrategias motivacionales, enfermería.

Abstract.

The purpose of this research article was to detail the motivational strategies used by nursing instructors at two Ecuadorian universities. This project, developed using a qualitative approach and ethnographic design, seeks to understand the motivational strategies employed by nursing instructors. The research included instructors, practice tutors, and nursing program coordinators. The results maintain similar criteria between the two universities. While theoretical instructors foster motivation through an environment of trust and innovative pedagogical tools, clinical tutors reinforce student engagement through close

MOTIVATIONAL STRATEGIES OF THE TEACHER DURING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE NURSING CAREER.

mentoring and personalized feedback. Meanwhile, the program coordinators implement institutional strategies such as ongoing training, psychoemotional support, and extracurricular activities to strengthen student retention and overall development. The importance of addressing this issue lies in its direct impact on the quality of the educational process and student well-being. Understanding the factors that cause it allows for the development of effective strategies that, when implemented at different levels of the Nursing program, strengthen student motivation, improve academic and professional performance, and ensure comprehensive training capable of preparing future professionals to face the challenges of the healthcare field.

Keywords: Teaching, higher education, motivational strategies, nursering.

I. INTRODUCCIÓN.

La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un factor determinante en la formación de los estudiantes de enfermería, ya que influye directamente en su rendimiento académico, compromiso profesional y bienestar emocional. En este contexto, el rol del docente, ya sea en el aula o en los entornos clínicos, adquiere una relevancia particular al actuar como guía, facilitador y acompañante del proceso formativo.

No obstante, en la educación superior en ciencias de la salud persiste una brecha significativa entre la experticia disciplinar de los docentes y su formación pedagógica. De acuerdo con Navarro et al. (2021), muchos profesionales de la salud que asumen funciones docentes carecen de una preparación metodológica y didáctica adecuada, lo que incide de forma negativa en la calidad del proceso educativo. Esta problemática se ve agravada por la dificultad de algunos docentes para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos, lo cual conduce al uso de metodologías tradicionales u obsoletas que generan desmotivación, inseguridad y malestar en los estudiantes.

La docencia en enfermería requiere más que conocimientos técnicos; implica la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan un aprendizaje significativo y fomenten un vínculo cognitivo-afectivo con el estudiante. Según Jiménez et al. (2021), es indispensable que los docentes incorporen metodologías activas, enfoques humanistas y el uso de herramientas digitales, lo que exige una capacitación continua tanto en el ámbito pedagógico como profesional.

En un escenario sanitario cada vez más complejo y exigente, la promoción de estrategias motivacionales adecuadas desde el entorno educativo resulta esencial para la formación de profesionales íntegros, capaces de enfrentar los desafíos del cuidado en salud con competencias tanto técnicas como humanas.

Por tanto, realizar esta investigación invita a reflexionar sobre la necesidad de formar docentes apasionados, críticos y reflexivos, llamados a construir un nuevo modelo académico. Este modelo debe ser capaz de transmitir una actitud emocional positiva y motivadora durante la construcción y transmisión del conocimiento, sustentado en el discernimiento pedagógico e investigativo, características fundamentales que deben fortalecerse en el docente de enfermería.

II. MATERIALES Y MÉTODOS.

Este proyecto se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que, según Herrera (2019), busca enfrentar, observar, comprender, analizar y crear saberes basados en la interpretación de la realidad según la vivencia de los individuos. La meta del análisis fue comprender las estrategias motivacionales utilizadas por los docentes durante el proceso educativo en la carrera de Enfermería. En coherencia con este enfoque, se adoptó un diseño etnográfico, el cual, según Cotán (2020), se concentra en examinar, explicar y descifrar el comportamiento de las culturas y los fenómenos presentes en ellas, centrándose en el estudio de las sociedades y sus dinámicas culturales.

La investigación incluyó la participación de los programas de Enfermería de dos universidades de Ecuador, con la colaboración de coordinadores de carrera, docentes del ciclo teórico y tutores de práctica. La selección de los participantes se realizó con base en criterios de inclusión específicos: los coordinadores y docentes teóricos debían tener contrato titular a tiempo completo y una vinculación mínima de tres años con la universidad; mientras que los

tutores de práctica debían contar con un título de cuarto nivel y más de tres años de experiencia en tutoría práctica.

La confiabilidad en este estudio se garantizó mediante un proceso sistemático y riguroso de recolección y análisis de datos, particularmente a través de entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas combinaron preguntas abiertas y cerradas, lo que permitió optimizar el tiempo sin sacrificar la profundidad ni la calidad de las respuestas obtenidas.

Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes, asegurando una recolección fidedigna de la información. Posteriormente, el material fue transcrito de forma literal, respetando el lenguaje, las pausas y las expresiones propias de cada informante, lo que permitió preservar la autenticidad del discurso y facilitar el proceso de análisis.

El análisis se realizó mediante codificación temática, siguiendo una lógica inductiva que emergió de los datos. Este procedimiento fue documentado detalladamente, lo que asegura la trazabilidad y replicabilidad del análisis.

Para mantener la veracidad del estudio, se realizó una consulta a expertos en el ámbito de la docencia universitaria y en investigación cualitativa, quienes proporcionaron una validación externa del enfoque metodológico y de los instrumentos utilizados. Los expertos revisaron el diseño de la investigación, los instrumentos de recolección de datos y las técnicas de análisis, ofreciendo retroalimentación valiosa para asegurar que los métodos empleados fueran apropiados tanto para el contexto de la investigación como para los objetivos planteados.

III. RESULTADOS.

La muestra representativa de docentes y coordinadores de la carrera de enfermería facilitó la recolección y el análisis de datos. La información se estructuró en torno a los objetivos específicos, lo que permitió presentar los resultados de forma clara y coherente, favoreciendo su análisis y discusión. El tratamiento de los datos se basó en la categorización de conceptos surgidos durante el levantamiento de la información, permitiendo identificar hallazgos clave.

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes del ciclo de formación teórica, tutores de práctica y coordinadores

de carrera en el programa de Enfermería revela una variedad de estrategias motivacionales implementadas para fomentar el compromiso y el aprendizaje significativo en los estudiantes. Los resultados se agrupan en tres categorías principales según el rol de los participantes.

Los docentes de teoría destacan por promover un ambiente de confianza, comunicación y reconocimiento, con enfoque en el autoaprendizaje y crecimiento profesional. Utilizan herramientas como talleres, casos clínicos y exposiciones para motivar. La visión del docente como modelo también es clave, al proyectar entusiasmo, claridad y valores profesionales.

Los tutores de práctica enfocan su motivación en el acompañamiento cercano, el refuerzo emocional y la inductiva al entorno real. Valorán el desarrollo de la autoestima, el amor por la profesión y el respeto individualizado. La motivación surge del contacto directo con la realidad profesional, reforzada con dinámicas participativas y retroalimentación personalizada.

Desde la gestión del programa de los coordinadores de la carrera, se implementan estrategias como la capacitación docente continua, tutorías académicas, proyectos integradores y actividades extracurriculares (investigación, congresos). Además, se prioriza el apoyo psicoemocional y económico (becas), lo que mejora la retención y el compromiso estudiantil.

A continuación, se muestran los resultados organizados según las categorías establecidas en el estudio.

Tabla 1.

Estrategias Motivacionales

Ámbito	Estrategias clave	Enfoque principal
Docente teoría	de Confianza y Comunicación Reconocimiento	Rol Protagonístico del Docente
Docente práctica	de Confianza, acompañamiento, inducción, autoestima, amor a la profesión	Perfeccionamiento docente Orientación clínica y vocacional
Coordinador	Capacitación, tutorías y técnicas motivacionales y de estudio, becas	Soporte institucional y permanencia

Fuente: Construcción Propia

IV. DISCUSIÓN.

Estrategias motivacionales utilizadas por los docentes del ciclo de formación teórica.

A continuación, se detallan las principales estrategias motivacionales implementadas por los docentes del ciclo de formación teórica en el programa de Enfermería.

a) *Confianza y comunicación.*

Las respuestas de los docentes en relación con las estrategias motivacionales utilizadas durante la formación de enfermería ofrecen una visión interesante y matizada, en primer lugar, los docentes citan: "Me gusta darles confianza; a la final es bastante el tiempo que vamos a estar juntos como docente-estudiante, así como también seguridad, y eso solo, un estudiante tranquilo aprende solito alcanza con el conocimiento, se interesa"(DT1-1). "Dedicarme o centrarme en lo que cada uno de ellos necesita" (DT1-2). Según Villamar et al. (2022), la comunicación y la confianza durante el proceso formativo aumentan la participación y creatividad del estudiante, promoviendo cambios internos y conductuales. Estas actividades promueven la generación compartida de saberes y crean ambientes de aprendizaje positivos y motivadores.

b) *Reconocimiento al logro.*

La importancia de reconocer y motivar al estudiante por logro alcanzado, según Calle et al. (2020), crea una fuerza interna e innovadora que lo empuja a seguir mejorando día a día, autopreparándose y obteniendo éxitos personales y académicos. "El reconocimiento positivo a los logros que ellos hayan tenido, el reconocimiento positivo hacia una habilidad que ellos la han realizado de una manera adecuada" (DT1-3). "Respeto el criterio de cada estudiante, les doy la oportunidad de mejorar sus trabajos, elogio sus logros y hago llamados de atención personal" (DT2-2).

c) *Rol protagonista del docente.*

Desde esta perspectiva, la motivación en la formación de enfermería requiere establecer al docente como uno de los actores principales en el proceso de formación y motivación, para Rojas et al. (2021) la responsabilidad del docente en los procesos formativos es destacada tanto por la cultura pedagógica como por la política pública, no solo como transmisor de conocimientos, sino como un facilitador de la dimensión sensible de la ciencia, su labor implica estimular a los estudiantes desde una estructura de valores. "La motivación llega desde el momento en

que nos conocemos, la visión que van a tener hacia el docente, (...) los vamos a motivar escogiendo buenos temas, buenas herramientas para dictar la clase, unas buenas diapositivas, una buena exposición de parte de los compañeros" (DT2-4).

c) Crecimiento profesional y autoaprendizaje.

En el contexto educativo, la habilidad y el esfuerzo cobran mayor importancia para el educando cuando se reconoce su esfuerzo, lo cual resulta importante para su estima: "trabajando en autoaprendizaje, ellos lo hacen, ellos lo exponen." (DT1-3). Las estrategias motivacionales empleadas por el docente en el proceso académico, a decir de Solórzano y Giniebra (2023) sobrepasan la entrega convencional de conocimientos, buscan inspirar y estimular el interés de los estudiantes, logrando el desarrollo del pensamiento crítico profesional "creo que es importante interactuar con el estudiante en vista de que la enseñanza es un proceso de dos partes: dar y recibir mutuamente" (DT1-4).

Estrategias motivacionales utilizadas por los docentes de práctica.

Los tutores de práctica constituyen una guía crucial para los estudiantes, su apoyo y orientación pueden influir en gran medida en la motivación. Este grupo refiere:

a) Ambiente de confianza y comunicación.

La confianza para Rodríguez y Sandoval (2022) es ejercida sobre tres componentes: confianza, relación docente-estudiante y armonía escolar. "La verdad es que motivados debemos estar tanto ellos como estudiantes y nosotros como tutores" (DP1-2). "(...) Trato de crear un ambiente de confianza, demostrar y lograr entusiasmo (...), dedicar tiempo a cada estudiante para despejar dudas sobre la práctica, (...) me gusta felicitarlos por las cosas bien hechas, reconocer su esfuerzo, creo que eso ayuda a mejorar su autoestima y de paso la práctica" (DP2-1). "Los llamo por el nombre", a decir de Lozano (2023) es importante generar un clima de confianza mediante un diálogo asertivo para despertar interés en los estudiantes y asegurar una participación activa.

b) Autoestima.

La motivación, a decir de Suárez et al. (2020) es de enorme importancia, ya que orienta las acciones y representa un factor central que conduce a la autonomía en el estudiante, fortalece sus conocimientos e incrementa el aprendizaje significativo. "Darles ánimo, entenderles, pero no socaparles, ser imparcial, los escucho, analizo y tomo una decisión" (DP2-2). "Estudio sobre el yo, yo

puedo, yo existo" (DP2-4). "Los motivo así, entregándoles toda mi paciencia y conocimiento" (DP1-3).

c) Dinámicas, participación activa y preguntas.

De acuerdo con García (2020), las estrategias de enseñanza deben basarse en un enfoque estructurado, continuo, intencional y flexible, con el propósito del aprendizaje común: "Dinámicas de inicio, centrarme en lo que cada uno de ellos necesita, suelo hacer preguntas de asimilación de contenido para saber cómo van o si entendieron o no, y pues, trato de variarlo, hoy diapositivas, mañana trabajos" (DT1-2).

d) Amor a la profesión y al servicio.

Conforme a Hernández et al. (2022), el desarrollo emocional para la formación profesional es primordial considerando que enfermería, a través de sus funciones, roles y encuentros, establece una forma humana que ayuda a sobrellevar las dolencias del individuo, "Los motivo tratando desde la primera práctica en que miren lo humano que es trabajar dentro de salud, les doy animo los elogio, no cualquiera es parte de esta linda carrera, les pido formarse con amor a la profesión y al servicio" (DP1-2).

e) Inducción.

Para el docente, es prioritario que al nuevo integrante se le ofrezca un adecuado proceso de inducción. "Cuando recién van llegando los estudiantes se les da una inducción para que conozcan el servicio y el hospital en general, se les da la más o menos teoría, enseñándoles los procedimientos que se llevan y finalmente se les permite realizar la práctica" (DP1-3). "Les hago más o menos a ellos una manera de inducción y voy viendo las falencias, lo que ellos necesitan y refuerzo" (DP1-3), para Díaz et al. (2020) el programa de inducción radica su importancia en que, por medio de un recorrido por las instalaciones y sitios estratégicos, se alcanza a transmitir la cultura organizacional de las unidades, además de permitir que el nuevo integrante se acople a un ámbito semejante a su vida laboral de forma positiva.

f) Perfeccionamiento docente.

El papel preponderante del docente en el proceso educativo, dicho por los propios entrevistados, confiere identidad y profesionalismo, rol que únicamente es alcanzado en términos de preparación, "Diría que sería actualizarse y actualizarnos, exigirnos hasta cierto punto en realizar cursos o diplomados para que los docentes estén al día en educación" (DP2-4). "Necesitamos docentes capacitados, docentes expertos en las materias a aplicar"

(DP1-1). Según el autor Domich (2021) la capacitación del docente es clave en el entorno educativo, pues incide directamente en el proceso de enseñanza. "Ellos se ven motivados por el docente; nosotros somos la cara tanto de las universidades como de los hospitales" (DP1-1). "Un buen docente estimula al estudiante" (DP1-1).

Estrategias motivacionales que realiza el programa de enfermería durante el proceso formativo de la carrera. Para analizar las estrategias motivacionales de los programas académicos, se entrevistó a los coordinadores de carrera de cada institución, quienes ofrecieron información valiosa mediante sus respuestas.

a) Capacitación docente.

García (2020) argumenta que los docentes comprometidos y en constante búsqueda de mejorar sus métodos de enseñanza enriquecen el proceso de aprendizaje, creando un ambiente educativo efectivo y motivador. "Contamos con una categoría de docentes bien elevada y continuamente se realizan cursos para que los docentes estén actualizados en técnicas de estudio en técnicas de motivación para que lo apliquen en el aula o sea que nosotros estamos capacitándonos constantemente en ese sentido y así eh lo aplicamos con los estudiantes" (CG2 -1) para Hernández et al. (2022) el perfeccionamiento docentes es un proceso permanente que debe responder a los avances científicos y favorecer el desarrollo de habilidades investigativas.

b) Técnicas motivacionales y de estudio.

Según los autores Rodríguez y Sandoval (2022) las estrategias motivacionales en la práctica son clave para inspirar y mantener el compromiso de los participantes, puesto que estas estrategias buscan conectar las tareas prácticas con metas personales y profesionales, creando un sentido de propósito. "En las clases todos los docentes utilizan técnicas motivacionales para eso también tenemos las tutorías académicas cada paralelo tiene un tutor de aula y una vez por semana se realizan esos encuentros de tutoría" (CG2 -1) "Se les apoya con lo que son las técnicas de estudio a veces quieren estudiar, pero no saben cómo y la manera correcta de estudiar no es la que están aplicando y también para eso" (CG2 -1).

c) Jornadas de Investigación.

La implementación de jornadas de investigación y la asignación de tutores de aula con encuentros tutoriales refuerzan la idea de la interacción personalizada y la participación activa del estudiante, principios respaldados por Araque et al. (2020) en su análisis sobre buenas prácticas educativas: "Las jornadas estudiantiles

y de investigación eso los motiva mucho desde el inicio a investigar; están los congresos también, todo eso también los motiva a ellos a seguir adelante" (CG2 -1). "En conjunto con bienestar estudiantil y la comisión de seguimiento de estudiantes se han realizado encuentros con foros, conversatorios, actividades lúdicas y extracurriculares (CG1 -1) "las jornadas estudiantiles tienen una certificación para docentes y estudiantes, eso también los motiva" (CG2 -1).

d) Desarrollo de proyectos integradores.

Los autores Benites et al. (2023) consideran en su análisis que la implementación de estrategias efectivas para motivar a estudiantes y docentes es de suma importancia en el contexto universitario, ya que contribuye significativamente al éxito académico. "Desarrollar un plan de práctica en el que el estudiante pueda ingresar al mayor número de servicios y pueda entender la disciplina enfermera" (CG1 -1). "Desarrollo de proyectos en aula que vinculen el uso frecuente de laboratorios" (CG1-1). "Los proyectos integradores, que eso también los motiva a ellos a seguirse superando" (CG2-1).

e) Soporte institucional y permanencia.

El éxito académico y profesional de los estudiantes de Enfermería depende en gran medida del acompañamiento institucional. La coordinación con departamentos de bienestar estudiantil y psicología es esencial para ofrecer apoyo integral que favorezca su permanencia y desarrollo. Desde la posición de Díaz et al. (2020) el servicio de apoyo o consejería es clave para los estudiantes, ya que la vida universitaria puede generar dificultades psicológicas que afectan su adaptación académica, "Principalmente emprende acciones de seguimiento en estudiantes con promedio bajo o que se ha determinado necesitan soporte psicológico" (CG1-1) "contamos con el departamento de bienestar universitario bienestar estudiantil que cuenta con el departamento de psicología y también reciben ayuda apoyo en cualquier sentido" (CG2-1) }. "No solo se le da seguimiento a la parte académica, sino también a la parte psicológica, motivacional; si tienen algún déficit académico, se buscan alternativas de refuerzo" (CG1-1) "derivar a Bienestar estudiantil a los estudiantes que manifiesten problemas socioeconómicos", "acciones de seguimiento en estudiantes con promedio bajo o que se ha determinado necesitan soporte psicológico" (CG1-1).

f) Becas socioeconómicas y de excelencia académica.

Ramos et al. (2021) considera que la estrategia becaria busca fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes, apoyando su ingreso económico

y favoreciendo su permanencia e integración en la institución. "Becas, tanto por la excelencia académica como también la socioeconómica y lo que es la parte de la matrícula, esa se divide en 3 plazos para que vayamos pagando y así ha disminuido la tasa de deserción en cuanto al factor que es el factor económico" (CG2 -1).

V. CONCLUSIONES.

Los docentes utilizan diversas estrategias motivacionales para fomentar un ambiente de confianza y reconocer el esfuerzo de los estudiantes. Emplean frases motivadoras, dinámicas participativas y destacan la importancia del ánimo, la imparcialidad y el amor por la profesión. También enfatizan la seguridad en sí mismos, el estudio y el diálogo, subrayando la relevancia de la conexión emocional entre profesores y estudiantes.

La implementación de estrategias motivacionales no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino que también contribuye a un mayor compromiso y participación de los estudiantes en el proceso educativo. Cuando los docentes no muestran iniciativa en este aspecto, los estudiantes pueden percibir las clases como monótonas o poco estimulantes. Por lo tanto, la motivación es esencial para el éxito académico y profesional, y la falta de iniciativa docente en este sentido puede representar un obstáculo significativo en el desarrollo integral de los estudiantes.

Las respuestas de los docentes se enfocaron en crear un ambiente de confianza y reconocimiento al esfuerzo de los estudiantes, fomentar la imparcialidad y promover el amor por la profesión. Se destaca el uso de dinámicas de participación y la exploración de aspectos agradables de la profesión. En este sentido, los docentes se centraron en transmitir su experiencia personal y conocimientos, enfatizando el respeto, la confianza, el trato amable, la consideración y la preocupación por el que aprende, estableciendo una relación cercana entre los profesores y los estudiantes.

Por otro lado, el docente de práctica sugiere una buena inducción, actividades lúdicas y participación en charlas educativas, lo que da un valor agregado a la comunicación, al fomento de la confianza, al refuerzo y devolución de procedimientos, buscando la reducción del miedo e incrementando la seguridad a la hora del ejercicio de la práctica clínica.

Las estrategias motivacionales son esenciales en el sistema educativo. Los docentes son los primeros en ser

considerados dentro de este proceso motivacional. La imaginación, creatividad e interés que deben plasmar en su área de conocimiento es de vital importancia. Sin embargo, lamentablemente, los académicos participantes en la investigación tienen una noción limitada respecto a las estrategias motivacionales, confunden estrategias motivacionales con estrategias didácticas y mantienen su mayor interés en estrategias netamente académicas.

A pesar de las diferencias entre las dos universidades debido a sus características particulares o su estado, los resultados proporcionan una base sólida para diseñar políticas y programas educativos que promuevan y refuercen la motivación de los estudiantes en la carrera de enfermería. Comprender cómo se construye esta motivación permite a las instituciones educativas implementar medidas específicas que contribuyan al desarrollo de profesionales altamente motivados y comprometidos, mejorando así la calidad de la educación en enfermería.

El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mirados desde la perspectiva de la motivación, sin dejar de lado la dimensión pedagógica, didáctica e innovadora que ofrece un programa académico de cuarto nivel, como la maestría en docencia universitaria, permite concatenar las destrezas pedagógicas necesarias para ofrecer soluciones apropiadas a un sector altamente exigente y humanitario en el campo de la salud, como lo es enfermería, y las estrategias motivacionales originadas en el docente y transmitidas al alumnado.

Las dificultades encontradas en este estudio incluyen la muestra limitada de docentes y coordinadores, lo que podría restringir la capacidad de generalizar los resultados a otras instituciones o contextos. Un tamaño de muestra más amplio ofrecería una visión más representativa de las estrategias motivacionales en diversas universidades. Por último, el estudio no abordó en profundidad las particularidades del entorno clínico ni cómo las condiciones de trabajo o la carga emocional de los tutores podrían afectar la motivación del docente durante la formación práctica.

AGRADECIMIENTOS.

Agradezco profundamente a Dios por darme vida y fuerza a lo largo de este camino, a mi asesor por su guía y paciencia, a mis docentes por compartir su conocimiento y sabiduría, a mis hijos por su amor, comprensión y apoyo constante, y a ti, que has sido una pieza clave en la realización de este sueño, brindándome tu apoyo incondicional.

Bibliografía.

- Araque, A. García, B. Verde, Z. & Fernández, D. (2020). Satisfacción, motivación y aprendizaje de los estudiantes de enfermería en prácticas farmacológicas con metodología flipped classroom. *La Docencia en la Enseñanza Superior*, 1, 1202–1213.
- Benites, M. Fonseca Díaz, M. Benites Fonseca, G. & Benites Fonseca, A. (2023). La utilización de la motivación como estrategia didáctica en el contexto del aprendizaje universitario. *Revista Conrado*, 19(S2), 588–596.
- Calle, L. García, D. Ochoa, S. & Erazo, J. (2020). La motivación en el aprendizaje de la matemática: Perspectiva de estudiantes de básica superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 488–507.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: Un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83–103.
- Díaz, E. Riaño, M. Ballesteros, S. Mora, D. Soto, L. Valero, I. & Bautista, M. (2020). Acompañamiento psicológico y permanencia en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 24, 2–11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020216830>.
- Domich, A. (2021). La (no) deserción escolar: Análisis de estudiantes de 9.º grado en Colombia. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 2–8. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/3139/2994>.
- García, J. (2020). Tipos de motivación: Las 8 fuentes motivacionales. *Psicología y Mente*. <https://bit.ly/3BcGOod>
- Garí, M. & Vidal, M. (2020). Discusión de casos en equipos como estrategia para ejercitar el razonamiento clínico desde el ciclo básico. *Educación Médica Superior*, 34(4), 2694.
- Hernández, R. Infante, M. & Pupo, Y. (2022). La capacitación como una tarea determinante de los docentes universitarios. *Uniandes Episteme*, 9(3), 395–409.
- Herrera, J. (2019). La investigación cualitativa (pp. 2–29). UDGVirtual.
- Lozano, K. (2023). La formación docente y el uso de las TIC para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1352–1363.
- Navarro, R. López, R. & Caycho, G. (2021). Retos de los docentes universitarios para el diseño de experiencias virtuales educativas en pandemia. *Revista de Psicología Educativa*, 13(2), 1–19. <https://www.scielo.org.pe>.
- Rojas, J. Cárdenas, L. Arana, B. Silveira, S. De Carli, M. & Antunes, A. (2021). Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza de enfermería. *Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*, 8(1), 1–6.
- Rodríguez, A. & Sandoval, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 40–57.
- Solórzano, E. & Giniebra, R. (2023). Estrategia pedagógica de los docentes en entornos virtuales para promover la motivación en los estudiantes hacia las matemáticas. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 159–184.
- Suárez, A. Ramos, L. Sellán, V. & Pérez, E. (2020). La motivación de los estudiantes de enfermería durante la docencia en el aula virtual. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6, 129–136.
- Villamar, S. Zambrano, A. Cedeño, J. Cevallos, F. & Sardi, G. (2022). La comunicación educativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la nivelación de carrera del Instituto de Admisión y Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 246–269.



23



LA MÚSICA Y DANZA TRADICIONALES DEL RESGUARDO DE MALES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.

Carlos Hernán Pantoja Agreda
Jeferson Alexander Benavides Betancourht
Mauricio Gutiérrez Delgado

Universidad de nariño

Fecha de recepción: 13 de septiembre 2024

Fecha de aceptación: 29 de julio 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.45>



Resumen.

Esta investigación se ha llevado a cabo en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Resguardo de Males, para evaluar la música y danza tradicionales del Resguardo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la educación ambiental en los grados 10° y 11° de la Institución Técnica Agropecuaria de Males, Territorio Indígena de Córdoba-Nariño, mediante la cual se pretende fortalecer la educación ambiental a través de la música y danza tradicionales propias del territorio indígena.

En este proyecto es de vital importancia describir la situación actual de los jóvenes estudiantes respecto a la educación ambiental, teniendo en cuenta factores culturales que influyen en la perspectiva propia de cada estudiante; así mismo, analizar su actuar frente a la estrategia pedagógica que fomenta la música y la danza tradicional. Para el desarrollo de esta investigación, se tuvo en cuenta el paradigma cualitativo, posteriormente, se realizó una revisión documental de la información disponible sobre el tema de estudio. Así mismo, se lleva a cabo la observación directa del contexto cultural y social de la Institución Técnica Agropecuaria Indígena del Resguardo de Males.

Al establecer acciones que fortalezcan las relaciones ambientales en función de la cosmovisión indígena, se planteó como estrategia pedagógica la creación de un grupo de investigación denominado "KUNTURI", término que proviene de la lengua quechua y significa "enviados por los espíritus ancestrales". Este grupo está enfocado en el rescate de expresiones artísticas ancestrales como medios pedagógicos para reforzar la conciencia ambiental en los estudiantes. La música y la danza tradicionales no solo representan formas de expresión identitaria, sino también canales por los cuales se transmite el conocimiento ecológico, la historia del territorio y el respeto por la Madre Tierra. Así, se busca una educación contextualizada que fortalezca el arraigo cultural, la identidad indígena y el compromiso con la protección del entorno natural.

Palabras Clave: Educación Ambiental, Territorio, Males, Cultura, Danza y Música tradicionales.

Abstract.

This research has been conducted at the Technical Agricultural Educational Institution of the Males Resguardo, to evaluate the traditional music and dance of the Resguardo as a Pedagogical Strategy

TRADITIONAL MUSIC AND DANCE OF THE MALES RESERVE AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR STRENGTHENING ENVIRONMENTAL EDUCATION.

for strengthening Environmental Education in grades 10 and 11 of the Technical Agricultural Institution of Males, Indigenous Territory of Córdoba-Nariño, through which it is intended to strengthen environmental education through the traditional music and dance of the indigenous territory.

In this project, it is of vital importance to describe the current situation of young students regarding environmental education, taking into account cultural factors that influence each student's own perspective; likewise, to analyze their actions in relation to the pedagogical strategy that promotes traditional music and dance. For the development of this research, the qualitative paradigm was taken into account, followed by a documentary review of the available information on the study topic. Likewise, direct observation of the cultural and social context of the Indigenous Agricultural Technical Institution of the Males Resguardo is carried out.

By establishing actions that strengthen environmental relationships based on the indigenous worldview, the creation of a research group called "KUNTURI" was proposed as a pedagogical strategy. This term comes from the Quechua language and means "sent by the ancestral spirits." This group is focused on rescuing ancestral artistic expressions as pedagogical means to reinforce environmental awareness among students. Traditional music and dance not only represent forms of identity expression but also channels through which ecological knowledge, the history of the territory, and respect for Mother Earth are transmitted. Thus, a contextualized education is sought to strengthen cultural roots, indigenous identity, and commitment to the protection of the natural environment.

Keywords: Environmental Education, Territory, Males, Culture, Traditional Dance and Music.

I. INTRODUCCIÓN.

En los territorios indígenas, la relación con la naturaleza no se limita a una visión utilitaria, sino que se fundamenta en una profunda cosmovisión ancestral donde la tierra, el agua, el viento y todos los seres vivos son considerados sagrados. En este contexto, la educación ambiental debe ir más allá de los enfoques tradicionales, incorporando los saberes y prácticas culturales propias de cada pueblo como herramientas pedagógicas vivas.

El presente trabajo de investigación nace de la necesidad de encontrar una forma que genere en los jóvenes el deseo de redescubrir sus usos y costumbres, partiendo desde el valor simbólico que tiene la música y la danza en torno a la visión ambiental propia de la comunidad. Desafortunadamente, manifestaciones artísticas como la música y la danza autóctonas del Resguardo Indígena de Males han sufrido una desapropiación por parte de los jóvenes, dejando de lado el sentido que tienen estas prácticas en el territorio.

Es así como se plantea la pregunta problematizadora: ¿De qué manera la música y danza tradicional contribuye al fortalecimiento de la educación ambiental en la cultura indígena del resguardo de Males (Córdoba), en los grados 10° y 11° de la Institución Técnica Agropecuaria Indígena del Resguardo de Males?

En concordancia con esta visión, el objetivo general del proyecto es fortalecer la educación ambiental mediante la música y danza tradicionales propias del resguardo indígena de Males, con los grados 10° y 11° de la Institución Técnica Agropecuaria Indígena del Resguardo de Males. Para alcanzar esta meta, se plantean tres objetivos específicos:

- Identificar la educación ambiental presente en la cultura indígena del Resguardo de Males, a partir de las percepciones y conocimientos de los estudiantes en los grados 10° y 11°.
- Establecer los rasgos de la cultura indígena del resguardo de Males que se expresan a través de la música y la danza tradicionales, como elementos fundamentales de la identidad cultural.
- Diseñar e implementar una estrategia pedagógica basada en estas expresiones culturales, que

permita fortalecer la educación ambiental desde una perspectiva propia, coherente con los valores, prácticas y saberes del territorio.

Este enfoque busca integrar la dimensión espiritual, cultural y ecológica de la educación en contextos indígenas, promoviendo así una formación integral que reafirme el vínculo con la Madre Tierra y contribuya a la defensa del territorio desde una pedagogía viva y significativa.

Es posible la interrelación de la importancia de la educación ambiental para impulsar la cultura del resguardo indígena de Males mediante la apropiación de la música y danza autóctonas a través de procesos pedagógicos, desde el papel que cumple ésta en el proceso educativo en todos los niveles, con el propósito de generar actitudes, valores y compromisos respecto al ambiente así como promover relaciones armónicas con el entorno, igualmente restablecer las interacciones entre la sociedad, la naturaleza y la cultura en el territorio.

Es aquí donde nace la estrategia pedagógica para abordar esta problemática y lograr armonizar la cultura de la comunidad y la educación ambiental. En el presente trabajo se conformó el grupo de investigación KUNTURI con el fin de promover la interrelación de los grupos artísticos-tradicionales del Resguardo de Males con la comunidad educativa de la Institución Técnica Agropecuaria de Males, especialmente con los jóvenes estudiantes de los grados 10° y 11°.

II. ANTECEDENTES.

Es relevante para la investigación definir la relación conceptual a nivel inferencial y textual respecto a los objetivos estipulados en este trabajo, al tratarse de un proyecto enfocado a la educación ambiental y al uso de estrategias pedagógicas para fortalecer la cultura, es importante dar a conocer la relación que tienen entre sí.

La pedagogía está directamente ligada con el conocimiento educativo, y la tarea de educar es propia de los profesionales en este campo, quienes deben ejercerla con habilidad técnica. Desde la perspectiva pedagógica, se sostiene que la calidad educativa está en gran medida determinada por la calidad de estos profesionales. Aunque la educación es una responsabilidad colectiva, también se establece que la competencia técnica de los educadores se basa, en gran medida, en el conocimiento

educativo que han adquirido, desarrollado y aplicado. Touriñán, J. M. (2019).

La educación ambiental es una práctica social que relaciona el componente educativo con actividades ambientales, con el fin de promover relaciones amigables entre el hombre y su entorno. De igual manera, fomentar buenas actitudes frente al medio ambiente donde el ser humano pueda estar al tanto de los cambios y avances tecnológicos sin afectar la naturaleza.

La educación ambiental se refiere a un proceso continuo e interdisciplinario enfocado en la formación, que se caracteriza por el reconocimiento de valores, el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes necesarias para lograr una convivencia armoniosa entre las personas, su cultura y el entorno biofísico que les rodea. (Valera y Silva, 2012, p. 196).

De la misma manera, en la investigación se abordan conceptos como la cultura indígena, danza y música tradicionales. A nivel general, la cultura es un tejido social que abarca las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada, por otro lado, también se la define como el conjunto de informaciones y habilidades que tiene un individuo.

Haciendo el acercamiento al concepto de cultura (Geertz, 1989) refiere:

El concepto de cultura que se presenta es, en esencia, un concepto semiótico. Siguiendo a Max Weber, que afirma que el ser humano está inmerso en redes de significación que él mismo ha creado, sostengo que la cultura es esa red. Por lo tanto, el análisis cultural no debería ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa que busca significados. Su objetivo es proporcionar explicaciones a partir de la interpretación de expresiones sociales que resultan enigmáticas en su superficie. (Geertz, C, 1989, p.20).

En esta investigación, la música tradicional representa una estrategia pedagógica para fortalecer falencias culturales en los jóvenes debido a que representa historia, emociones y experiencias que son compartidas a través de letras y notas musicales, donde se enaltece el sentir indígena fortaleciendo la identidad cultural.

El término música tradicional es un tema controvertido que ha generado numerosas discusiones en el contexto de políticas públicas y movimientos de identidad,

donde la práctica musical ha adquirido una significativa relevancia como símbolo de cohesión e identidad cultural. (Sevilla, 2008; Lewis, 2005; Wade, 2000, 1998).

La danza tradicional desempeña un papel importante dentro de la cultura indígena debido a que es una manifestación artística que simboliza la unión y el compartir de la comunidad. Además de esto, el origen de las coreografías y cada uno de sus pasos está vinculado a las creencias y, por ende, a la relación con la naturaleza.

En cuanto a la importancia de la danza, Muela & Señor (1997) refieren:

Las danzas folclóricas o tradicionales son una excelente forma de introducir a los estudiantes en el movimiento, ya que, además de su rica simbología y tradición, son accesibles y no requieren una preparación física específica. Estas danzas fomentan de manera lúdica el desarrollo psicomotor, relacionado con el uso del espacio y el tiempo, el conocimiento y la expresión sin prejuicios de su propia individualidad, así como la conexión con su identidad cultural.

III. METODOLOGÍA.

El paradigma en el que se basa el presente trabajo es el cualitativo, este paradigma permite una caracterización más certera de los factores sociales que tienen relación con los aspectos ambientales y culturales del resguardo indígena de Males.

El enfoque de esta investigación se basa en el método histórico-hermenéutico, que se entiende como un proceso mediante el cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad dentro de un contexto específico. Este enfoque comprende las realidades que reflejan bases históricas, psicológicas, ideológicas y lingüísticas.

Para este proyecto es de vital importancia describir la situación actual de los jóvenes estudiantes respecto a la educación ambiental, teniendo en cuenta factores culturales que influyen en la perspectiva propia de cada estudiante; así mismo, analizar su actuar frente a la estrategia pedagógica que fomenta la música y la danza tradicional.

El proyecto lleva a cabo un tipo de investigación etnográfica, haciendo uso del paradigma cualitativo, con

el propósito de educar ambientalmente y fortalecer los lazos con la identidad cultural.

La unidad de análisis son 184 estudiantes de los diferentes grados de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Indígena del Resguardo de Males, delimitando a una unidad de trabajo de 25 estudiantes pertenecientes a los grados 10º y 11º.

Para el desarrollo de esta investigación, se realizó una revisión documental de información disponible sobre el tema de estudio. Así mismo, se lleva a cabo la observación directa del contexto cultural y social de la Institución Técnica Agropecuaria Indígena del Resguardo de Males.

De igual manera, se utiliza la encuesta y la entrevista como herramientas útiles para esta investigación. Y, sobre todo, para cumplir con los objetivos propuestos, se utiliza el tipo de entrevista y encuesta semiestructurada. También se hace uso de técnicas de investigación como la recolección de datos y grupos focales de tipo cualitativo.

IV. RESULTADOS.

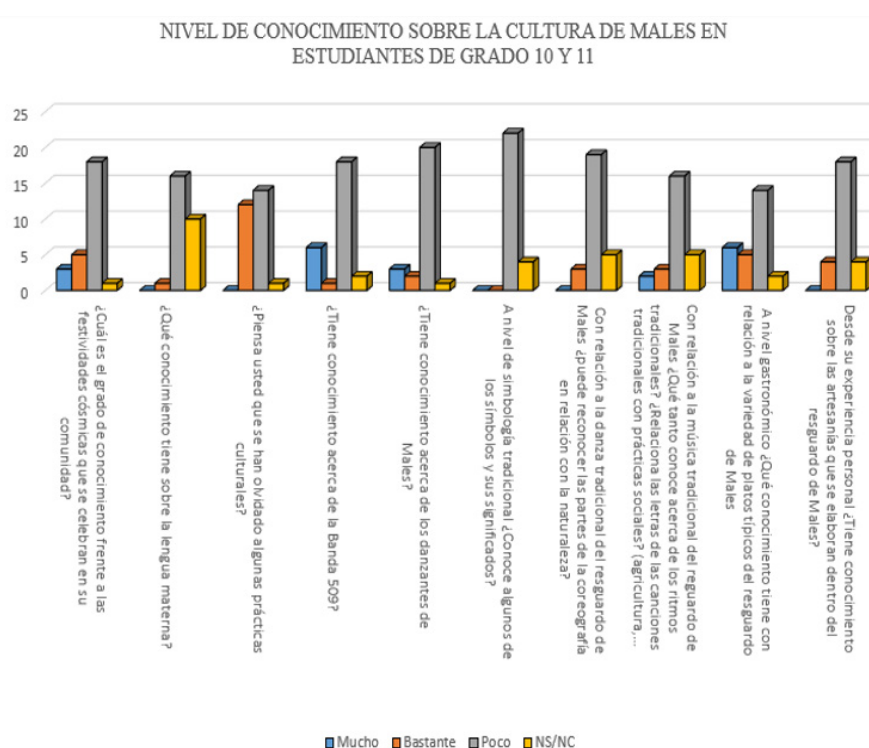
Se consideró necesario partir del concepto de educación ambiental que se aborda en el aula. Para esto se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de ciencias naturales y así mismo al rector de la institución, puesto que es de vital importancia reconocer el papel dinamizador de los docentes frente a cómo se percibe el concepto de educación ambiental en relación a su contexto cultural. Dentro de las preguntas que se desarrollaron en la entrevista, se abordaron algunas relacionadas con la Educación Ambiental, su concepto y la forma en que se aborda este tema en las clases.

Al cuestionar a los docentes sobre el concepto de educación ambiental, los dos concuerdan en que la misma es un medio educativo para fomentar la protección del medio ambiente. También, por su parte, D1 entiende que la educación ambiental va más allá del sector educativo, integrando la población en general que depende del uso de los recursos naturales; mientras que lo manifestado por D2 hace referencia a la construcción de valores ambientales, enfocándose más en la responsabilidad de la institución educativa.

Paralelamente, como lo plantean Valera y Silva (2012, p. 196) la educación ambiental es un proceso permanente que se destina a la formación, enfocándose en el

reconocimiento de valores, conceptos y habilidades que ayuden al ser humano a establecer una relación armónica entre sus actividades y el medio. De esta manera, se establece que D1 y D2 mantienen un concepto similar donde se enfocan en la formación integral entre el desarrollo humano y el uso adecuado de los recursos naturales, por lo que, al abordar la educación ambiental en aula, cada docente trabaja de forma autónoma y complementaria para lograr el objetivo que, en base a las respuestas, es la protección ambiental.

Continuando con la investigación para indagar sobre el conocimiento de los estudiantes, se realizó una encuesta semiestructurada, la cual contenía preguntas con las que se lograba observar cuál es el grado de conocimiento que tienen los estudiantes acerca de su territorio indígena y su cultura, haciendo énfasis en la música y la danza tradicionales de Males, su historia de origen y tradición, como también su relación con la naturaleza.



Gráfica: Resultados de encuesta a estudiantes de 10º y 11º de la IE. Fuente: esta investigación.

Se resalta que la mayoría de encuestados manifiestan saber poco sobre los diferentes interrogantes planteados en base a la cultura indígena del resguardo de males, siendo los mayores picos de desconocimiento los puntos de simbología tradicional y los danzantes de Males. En este mismo sentido, los resultados dispuestos en el gráfico demuestran que la pérdida de conocimientos propios de la comunidad indígena es una problemática presente en los jóvenes de la comunidad.

En base al diagnóstico cultural que se realizó mediante la recolección de información en el cual se determinó

que existe un alto nivel del desconocimiento de los estudiantes de la institución educativa en los aspectos culturales que rodean su propio contexto, en este sentido al establecer acciones que fortalezcan las relaciones ambientales en función de la cosmovisión indígena se planteó como estrategia pedagógica la creación de un grupo de investigación que se denominó “KUNTURI” término que proviene de la lengua Quechua y tiene como significado “enviados por los espíritus ancestrales”.

El grupo de investigación KUNTURI tiene como objetivo reencontrar las costumbres de la danza y la música partiendo desde el origen de estas tradiciones. Así mismo, asociar desde el enfoque ambiental la relación de las manifestaciones culturales, específicamente la música y la danza tradicionales, con la percepción de su propio entorno.

Mediante esto, los estudiantes amplían sus horizontes de aprendizaje, siendo sus propias tradiciones el comienzo de una nueva forma de interesarse por el conocimiento, mediante la integración de la educación ambiental para garantizar una conciencia social que vaya de la mano con el entorno cultural y la pervivencia de las tradiciones.

Para la ejecución de esta estrategia, se plantearon las siguientes fases:

Fase	Actividad
1. Socialización	Presentación de la estrategia pedagógica a los estudiantes de 10° y 11° de la IE.
2. Conceptualización de la educación ambiental	Encuentro tipo conversatorio abordando el concepto de educación ambiental en su contexto indígena.
3. Organización del grupo de trabajo	Formación de los equipos de trabajo para la investigación de una temática o problemática dentro de la cultura de Males relacionada con la educación ambiental.
4. Conversatorios	Conversatorios con los principales representantes culturales de la comunidad, en los que entran Danzantes, San Juanes, integrantes de la Banda 509 y Médicos tradicionales.
5. Minga de pensamiento estudiantil	Socialización de lo aprendido sobre los temas asignados, en torno a la educación ambiental y la proyección cultural.

Tabla: Fases de implementación de la estrategia pedagógica. Fuente: esta investigación.

Cada una de las fases se desarrolló en conjunto con el grupo de investigación los cuales mostraron interés verdadero en recibir conocimiento por parte de los invitados a los conversatorios, de igual forma tomaron nota de la información que recibieron, gracias a esto hubo la socialización de estos conocimientos mediante una minga, la cual denominamos como “minga de pensamiento estudiantil” en este espacio los estudiantes se desempeñaron como actores principales en dar a conocer a sus compañeros los conocimientos de la danza y la música tradicionales, así mismo como están vinculados estos conocimientos en la significancia y la percepción ambiental que tienen cada una de estas muestras artísticas.

Los resultados obtenidos a través de la observación directa, conversatorios y de la minga de pensamiento evidencian que la música y la danza tradicionales del Resguardo de Males no solo son expresiones artísticas, sino también canales efectivos de transmisión de saberes ancestrales y valores ambientales. En las prácticas musicales y dancísticas de la comunidad se refleja una estrecha relación con la naturaleza, donde los elementos del entorno son invocados, representados y honrados como parte fundamental de la vida espiritual y cotidiana del pueblo indígena.

Los estudiantes de los grados 10° y 11° manifestaron un mayor interés y apropiación de los contenidos ambientales cuando estos fueron abordados desde sus propias prácticas culturales. A través de la música y la danza, los jóvenes no solo revivieron rituales y celebraciones propias de su comunidad, sino que también comprendieron de manera más significativa los principios del cuidado, respeto y protección del territorio. Esta conexión emocional y simbólica con la Madre Tierra fortaleció su identidad cultural y su compromiso con la defensa del entorno natural.

Además, la implementación de una estrategia pedagógica basada en estas expresiones mediante el grupo de investigación permitió dinamizar los procesos de aprendizaje, haciéndolos más participativos, reflexivos y contextualizados. La interacción entre lo artístico, lo educativo y lo espiritual generó un ambiente propicio para la construcción colectiva del conocimiento ambiental, superando la visión meramente técnica o científica y reconociendo el valor de los saberes propios.



Minga estudiantil en la Institución Técnica Agropecuaria del Resguardo de Males.



Trabajo, mesa de los Danzantes de Males gráfico elaborado con la información recogida por los estudiantes. Fuente: esta investigación.

V. CONCLUSIONES.

La educación ambiental en la cultura indígena del Resguardo Indígena de Males se encuentra profundamente arraigada en su historia, simbolismo y prácticas ancestrales. A través de la música y la danza tradicionales, se mantiene viva la memoria de su relación sagrada con la naturaleza, evidenciada en el uso ancestral de instrumentos elaborados con elementos del entorno y en vestuarios que evocan luchas históricas y vínculos con el mundo natural. Los movimientos de los danzantes, inspirados en animales y elementos como la culebra o el agua, expresan valores de fertilidad, renovación y armonía con la vida. Todo esto demuestra que la educación ambiental en este contexto no es un componente externo, sino una parte esencial de su cosmovisión, transmitida de generación en generación a través del arte y la tradición.

La música y la danza tradicional desempeñan un papel fundamental en el fortalecimiento de la educación ambiental dentro de la cultura indígena del resguardo de Males (Córdoba), especialmente en los grados 10° y 11° de la Institución Técnica Agropecuaria Indígena. Estas expresiones artísticas no solo conservan y transmiten saberes ancestrales, sino que también promueven una relación armónica con la naturaleza al integrar valores de respeto, cuidado y reciprocidad con el entorno. Al vincular la educación ambiental con prácticas culturales propias, se potencia el sentido de pertenencia, identidad y responsabilidad colectiva, permitiendo que los estudiantes comprendan la importancia de proteger su territorio desde una perspectiva culturalmente situada y significativa.

Gracias a esto es preciso afirmar que es posible diversificar la enseñanza de la Educación Ambiental no solo partiendo de los temas conocidos como el reciclaje o la proyección del desarrollo sostenible, sino que se puede implementar el conocimiento del entorno natural partiendo desde las tradiciones y todas las historias que rodean a las mismas, de igual forma al enfocarse en cada aspecto que se puede descubrir de cada una de la experiencias indígenas es posible plantear nuevas estrategias de enseñanza que logren establecer una conciencia diferente a lo habitual.

A nivel general, el conjunto de acciones que se tomaron en torno al objetivo principal de esta investigación fue

pensado desde la iniciativa de incluir a la comunidad educativa de la institución y también a la del entorno, enfocándose principalmente en los actores reconocidos de la música y la danza tradicionales de Males.

Así mismo, se logró fortalecer las concepciones ambientales con las que contaban los participantes en un inicio, gracias a las interacciones que se establecieron de manera directa con el contexto histórico que hay detrás de las muestras culturales objetivo de la presente investigación.

La “minga de pensamiento estudiantil” se consolidó como un espacio significativo para el fortalecimiento de la identidad cultural y la conciencia ambiental entre los estudiantes. Al asumir el rol de protagonistas, los jóvenes no solo compartieron saberes sobre la danza y la música tradicionales, sino que también reflexionaron sobre su profundo vínculo con la naturaleza y el territorio. Esta experiencia permitió reconocer cómo estas expresiones artísticas transmiten percepciones ambientales cargadas de simbolismo, memoria y respeto por el entorno, reafirmando que la educación ambiental, cuando se construye desde los saberes propios, tiene un impacto más profundo y transformador.

Bibliografía.

Geertz, C. (1989). La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En la interpretación de las culturas. (E. e. Barcelona, Ed.) Barcelona , España : Gedisa. Recuperado el 26 de marzo de 2023, de https://personal.us.es/dflorido/uploads/Actividad%20docente/HistoriaAntropologia/PracticaHTA_4Geertz.pdf

Touriñán, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93–115. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>

Valera Mejía, F., & Silva Naranjo, E. (2012). Guía de capacitación en educación ambiental y cambio climático. USAID, CDCT y The Nature Conservancy de <https://bvearmb.do/bitstream/handle/123456789/275/Guia-capac-educacion-ambiental.pdf>

Puebla, B. J. (s.f.). PARADIGMA CUALITATIVO VS CUANTITATIVO. Recuperado 22 de febrero de 2023, de https://www.researchgate.net/profile/Bartolo-Jaramillo-Puebla-2/publication/341960136_PARADIGMA_CUALITATIVO_VS_CUANTITATIVO/links/5edb0d8445851529453bffa3/PARADIGMA-CUALITATIVO-VS-CUANTITATIVO.pdf

Muela, F. J. & Señor, D. M. (1997). Danzas del Mundo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (6), 45-52.



23



ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA LECTURA EN CONTEXTOS RURALES.

Yoleiny Sierra Martínez
Olga Lucía Duarte Bolívar

Universidad Pontificia Bolivariana
Seccional Bucaramanga

Fecha de recepción: 07 de octubre 2024
Fechas aceptación: 15 de mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.46>



Resumen.

El fomento de una cultura lectora en el contexto rural tiene un impacto fundamental en la motivación y adquisición de capacidades, conocimientos y valores, principalmente en los estudiantes, porque los provee de herramientas que les permiten desarrollar habilidades para el trabajo, el emprendimiento y la vida en sociedad. Este artículo busca identificar estrategias efectivas para fomentar la lectura en contextos rurales, a partir de estudios que permiten identificar desafíos al respecto, como la escasez de recursos y materiales didácticos, dificultades en las condiciones físicas del aula y la necesidad de formación y actualización de los docentes, factores que limitan la efectividad educativa.

También posibilitan sustentar la necesidad de diseñar estrategias innovadoras basadas en la lúdica, la gamificación y herramientas versátiles que puedan adaptarse según las necesidades y edades; que incentiven el hábito lector desde la niñez a partir de la optimización de su aplicación a través de la adaptación de los entornos educativos a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, del aprovechamiento adecuado de los recursos intrínsecos del entorno rural y fortaleciendo los vínculos entre la escuela y su entorno social.

Se recomienda capacitar docentes en gamificación, crear bibliotecas móviles y vincular la familia y la comunidad en el proceso lector.

Palabras Clave: Cultura lectora, contexto rural, estrategias innovadoras, herramientas versátiles, entornos educativos.

Abstract.

The promotion of a reading culture in the rural context has a fundamental impact on the motivation and acquisition of skills, knowledge and values, mainly in students because it provides them with tools that allow them to develop skills for work, entrepreneurship and life in society.

This article seeks to identify effective strategies for promoting reading in rural settings, drawing on studies that identify challenges such as a shortage of resources and teaching materials, poor classroom physical conditions, and the need for teacher training and refresher courses—factors that limit educational effectiveness.

STRATEGIES TO PROMOTE READING IN RURAL CONTEXTS.

They also make it possible to support the need to design innovative strategies based on play, gamification and versatile tools that can be adapted according to needs and ages; that encourage the reading habit from childhood by optimizing its application through the adaptation of educational environments to the cognitive and emotional needs of students, making adequate use of the intrinsic resources of the rural environment and promoting collaboration between the school, families and the community.

It is recommended to train teachers in gamification, create mobile libraries, and connect families and communities in the reading process.

Keywords: eading culture, rural context, innovative strategies, versatile tools, educational environments.

I. INTRODUCCIÓN.

La lectura es una estrategia de empoderamiento y transformación de vidas. En los entornos rurales, a través de ella se pueden abrir nuevas ventanas al mundo y enriquecer la vida de quienes habitan en el campo.

Se reflexiona sobre resultados de estudios publicados en bases de datos académicas que permiten determinar pautas para el diseño de estrategias que fomenten la lectura en contextos rurales con los principios de aprendizaje significativo y activo, adaptando dichas iniciativas a costumbres, tradiciones y realidades que caracterizan a cada comunidad e involucrando a los distintos actores, principalmente a la familia.

Se ofrecen herramientas y conocimientos prácticos para quienes estén interesados en fomentar la lectura en la ruralidad.

De igual manera, se citan desafíos que se presentan para la puesta en práctica de estrategias que tiendan a incentivar la lectura en el contexto rural, con el fin de impulsar procesos críticos y creativos en los estudiantes.

La lectura en el contexto rural tiene un impacto significativo en el desarrollo comunitario, actuando como un motor esencial para la cohesión social y se manifiesta al facilitar el acceso a la información, incentivar el diálogo y salvaguardar la identidad cultural.

II. METODOLOGÍA.

La metodología utilizada partió de un análisis documental a partir de la revisión sistemática, en bases de datos académicas como Scopus, Google Scholar, Redalyc y Dialnet, de varias publicaciones y/o investigaciones priorizando las ejecutadas en los últimos 5 años, con algunas excepciones de estudios de mayor temporalidad sobre intervenciones, pedagógicas para el fomento de la lectura en zonas rurales, cuyo aporte se consideró relevante. La exploración, análisis y reflexión desde un enfoque cualitativo se realizó a partir de términos y expresiones claves: competencias lectoras, fomento de la lectura, promoción de la lectura, estrategias didácticas de lectura, programas y talleres de lectura, desafíos educativos rurales, lectura en entornos rurales, mediación lectora en la ruralidad, desarrollo de hábitos lectores en zonas rurales.

Se aplicaron otros criterios de inclusión, seleccionando publicaciones que reflejaran la realidad educativa en entornos rurales y que abordaran estrategias pedagógicas para el fomento de la lectura con resultados claros en cuanto a la mejora e implementación de nuevas prácticas conducentes al bienestar y al aprendizaje. Se excluyeron estudios que no cumplieran con el marco temporal o no estuvieran relacionados con el contexto rural, como fue el caso de tres estudios que se enfocaron en sectores urbanos, específicamente universitarios.

Para el análisis se creó una matriz de contenido que permitió organizar los referentes hallados a nivel local, nacional e internacional, incluyendo información sobre autor, año, metodología y resultados.

Se establecieron categorías a partir de las cuales se realizó el análisis de los estudios que surgieron de la revisión bibliográfica, tales como: relevancia de la lectura en contextos rurales, dificultades de aprendizaje en la ruralidad, estrategias para incentivar la lectura en zonas rurales, recursos para promover la lectura y desafíos en la formación rural.

III. RESULTADOS.

Los hallazgos destacan la relevancia de la lectura en los entornos rurales como una herramienta clave para mejorar el rendimiento académico y también para fortalecer la cohesión social y el desarrollo personal de los estudiantes desde la infancia, aspecto que contribuye a su desarrollo integral.

Hacen mención a la enseñanza de la escritura, al inicio de la vida escolar, priorizando ejercicios descontextualizados con fragmentación de la lengua en unidades aisladas (palabras, sílabas) y la realización de dictados con poco sentido, que limitan el desarrollo de habilidades comunicativas auténticas al descuidar la coherencia semántica y la lectura como etapa primordial de la escritura (Bernal, 2017).

De igual manera, citan dificultades en estudiantes rurales en comprensión lectora, debido a inconvenientes para decodificar, extraer ideas principales, argumentar, falencias al entender y construir significados, así como en el desarrollo del potencial cognitivo y creativo (Alarcón et al., 2022).

Consideran relevante alinear las estrategias para fomentar la lectura con los principios de aprendizaje significativo y activo, en los cuales el estudiante no solo recibe el conocimiento, sino que lo construye a partir de su entorno y sus experiencias. La elección de tópicos y actividades significativas para los estudiantes y sus comunidades incrementa la motivación por la lectura y escritura, así como el compromiso con estas prácticas al provocar identificación con los contenidos (Gamboa, 2020). Hallazgo que ratifica la importancia de la vinculación familiar y comunitaria en el proceso para el fomento de la lectura.

Al respecto, los estudios afirman que la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad no solo fomenta el hábito lector, sino que refuerza la continuidad y sostenibilidad de los programas de lectura (Guerrero & Quintero, 2023). También resaltan la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las características socioculturales de las comunidades rurales (Palmera, 2018).

Tal como lo evidencian estudios recientes, la implementación de estrategias lúdicas (Cala Rey et al., 2023), dinámicas y de gamificación (Aguirre Gaviria et al.,

2022), se han consolidado como prácticas efectivas que fomentan el interés y la motivación de los estudiantes (Barragán et al., 2022). Los resultados indican que dichas estrategias, resaltando la creación de clubes de lectura y del teatro lector, iniciados a temprana edad y con la activa participación familiar, tienen un impacto significativo en el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes (Vera, 2024).

Las lecturas deben ser, en lo posible, libres y contextualizadas, atractivas y significativas, que despierten curiosidad y creatividad y que permitan el desarrollo de la entonación, la vocalización y la fluidez verbal y el desarrollo de competencias como la comprensión, el análisis y la adquisición de vocabulario nuevo (Alarcón et al., 2022).

Entre los recursos para promover la lectura en comunidades rurales se citan las guías de aprendizaje, los rincones con cuentos y las bibliotecas móviles (Carvalho, 2021).

Varios estudios coinciden en considerar al comic como uno de los recursos educativos más motivadores por su carácter entretenido y herramienta válida y muy atractiva para el aprendizaje, como medio para fomentar interés y motivación por la escritura al integrar elementos gráficos y narrativos, además estimula procesos de lectura por el apoyo visual y el interés que se puede despertar adecuando su contenido para abordar tópicos de diferentes disciplinas, a través de estructuras narrativas sencillas y claridad argumental.

Al ser el cómic un medio narrativo versátil, puede utilizarse para contar cualquier tipo de historia, favorecer la comprensión de conceptos abstractos, equipar a los estudiantes con recursos para el procesamiento y análisis de la información, evaluación de opciones y toma de decisiones informadas que contribuyan al desarrollo de pensamiento crítico posibilitando la evaluación del aprendizaje resultante, al viabilizar que los estudiantes desarrollen las habilidades de identificar, contextualizar y corroborar (Guerrero, 2021).

Adicionalmente, el cómic como recurso didáctico y forma de escape para los niños da libertad de imaginación, permite el fortalecimiento de habilidades comunicativas (Morales, 2020) y sumado con la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, ha permitido crear propuestas pedagógicas innovadoras, que sean atractivas y contribuyan a la formación en valores, así como a la construcción de un clima escolar positivo (Gómez, 2020).

Además, el enfoque en géneros literarios variados contribuye al desarrollo de habilidades de comprensión lectora y pensamiento crítico, aspecto que aporta en la mejora del rendimiento académico y la apreciación por la literatura (Mas Salvador, 2020).

Por otro lado, se pretende que la lectura sea valorada como herramienta clave para el desarrollo personal y colectivo al conectar a las personas y permitirles crecer juntas, de ahí la importancia de la estrategia del trabajo colaborativo. Se destaca que la lectura no solo enriquece el conocimiento individual, sino que también fortalece competencias sociales y emocionales esenciales.

Estudios han demostrado que el fomento de la lectura en entornos educativos rurales, a través de estrategias del trabajo cooperativo, contribuye al desarrollo de la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo; habilidades fundamentales para el crecimiento conjunto de una sociedad, ya que permiten que las personas se comprendan mejor, respeten las diversas perspectivas y colaboren en la resolución de problemas (Roldán, 2022).

Sin embargo, a pesar de las evidentes ventajas, la implementación de estas estrategias en el contexto rural enfrenta desafíos importantes, tales como dificultades para la utilización de recursos tecnológicos, la insuficiencia de recursos didácticos o falta de insumos y una infraestructura educativa inadecuada, factores que limitan la capacidad de expansión de los programas de lectura en estas zonas, provocan desánimo y desvinculación de la escuela, que se traduce en bajo rendimiento académico y limitado acceso a oportunidades laborales en el futuro (Ribadeneira, 2020).

Así mismo, la falta de capacitación continua, la actualización, características, condiciones de trabajo de los docentes y la adecuación de los recursos pedagógicos a las necesidades locales se identifican como limitantes del alcance y sostenibilidad de programas para el fomento de la lectura a largo plazo (Silva, 2020). A pesar de esfuerzos por parte de muchos docentes, persisten los enfoques pedagógicos tradicionales que suelen crear ambientes monótonos que no promueven la creatividad ni el interés de los estudiantes, al igual que se caracterizan por escasa participación de la familia y la comunidad.

Se evidencia en varios estudios que muchos estudiantes, bajo el modelo pedagógico de Escuela Nueva, presentan en sus producciones escritas copia de documentos o libros guía como conductas aprendidas, aspecto que reclama un nuevo enfoque sobre la diversidad de dimensiones de

la comunicación en la vida social, educativa, cultural y en la era de la información. Teniendo en cuenta que el escribir debe ir más allá de una tarea repetitiva y mecanizada, los niños requieren situaciones para expresar su creatividad y conectar sus ideas con el mundo que les rodea, de tal manera que le puedan otorgar sentido a sus escritos y comunicarse de manera efectiva (Bernal, 2017).

Las barreras estructurales en el acceso a capacitación docente han sido ampliamente señaladas en la literatura, y su resolución se presenta como una prioridad con el fin de desarrollar habilidades para enseñar mediante el empleo de estrategias innovadoras que motiven a los estudiantes a transformarse en lectores activos y críticos.

En este sentido, es necesario promover políticas educativas que no solo proporcionen recursos materiales, sino también apoyo formativo continuo para los educadores rurales, a través del cual se fomente el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo entre los docentes, enriqueciendo sus prácticas desde la creación de redes de apoyo en entornos muchas veces aislados.

Se resalta la importancia de adaptar las estrategias para fomentar la lectura a las diversas formas de aprendizaje y a los contextos culturales de los estudiantes, reconociendo el papel fundamental de la familia y la comunidad durante el proceso.

IV. DISCUSIÓN.

A partir de los hallazgos, es pertinente el cuestionamiento respecto al rol del docente en el contexto rural para orientar procesos que fomenten la lectura.

Al ser la Escuela Nueva un modelo educativo activo y participativo, una educación transformadora (Palmera, 2018) mediada por intereses de cobertura, calidad, acceso, retención y equidad, requiere fundamentar las propuestas curriculares y articular los referentes de calidad educativa expuestos por el MEN con la riqueza cultural de la ruralidad (Rodríguez, 2023), vinculando los conocimientos teóricos con la vivencia directa de la naturaleza y el trabajo agrícola.

Por consiguiente, tal como lo sugieren varios estudios, entre ellos Gutiérrez (2020), es necesario considerar estrategias para fortalecer el aprender a emprender. Vincular la innovación educativa para transformar y adaptar estrategias de aprendizaje a las necesidades específicas de cada comunidad y nivel educativo, generando un impacto social positivo.

Se requieren propuestas curriculares pertinentes que se adapten a las necesidades y características de las comunidades rurales, integrando los estándares de calidad educativa estipulados por el MEN y valorando la identidad cultural, con lecturas consideradas desde la programación en tres momentos: planeación, ejecución y retroalimentación (Rodríguez, 2023).

De la misma forma, es necesario crear contextos educativos que fomenten el crecimiento físico, emocional y social de los estudiantes (Cruz Alpízar et al., 2024). Por lo tanto, integrar la inteligencia social en los diseños de estrategias, considerando características y necesidades propias de las zonas rurales (Loterio Franco et al., 2020).

Por lo tanto, un enfoque contextualizado es fundamental para lograr que las intervenciones pedagógicas sean efectivas y sostenibles a largo plazo (Silva, 2020).

Las prácticas educativas y de evaluación de maestros que trabajan en instituciones que operan en entornos educativos multigrado deben ser coherentes con un plan de estudios no fragmentado ni estático, sin restricciones para evaluar de manera formativa durante el proceso de aprendizaje (Gutiérrez, 2020).

Dichas prácticas, en especial en entornos rurales, deben promover la lectura como fundamento en el proceso de enseñanza desde los primeros grados (Bernal, 2017), con propuestas pedagógicas activas, con vinculación de los padres o acudientes e interacción comunitaria, junto con diseño de materiales de aprendizaje organizados en secuencias didácticas.

Luego, como lo señalan (Guataquira Bernal & Castellanos Ortiz, 2020) el Modelo Pedagógico Escuela Nueva no es la causa de las dificultades presentadas, el problema está en las prácticas docentes que requieren ajustes precisos y significativos para replantear la enseñanza de la escritura y lectura.

Finalmente, problemáticas como la planteada por Beltrán (2023) sustentan la necesidad de realizar este estudio con aporte de estrategias orientadas al fomento de la lectura en entornos rurales en los cuales la falta de acceso a recursos digitales y la desigualdad socioeconómica impacta negativamente su desarrollo en niños de dicho entorno.

V. CONCLUSIONES.

El análisis de las distintas fuentes permitió identificar aspectos determinantes a considerar para el fomento de la lectura en contextos rurales, como:

La capacidad de los docentes para adaptar las estrategias a los recursos disponibles, a las características de los estudiantes y a las particularidades socioculturales de cada comunidad rural; y para implementar tendencias innovadoras para el fomento del hábito lector, partiendo de la fundamentación de la Escuela Nueva y Modelos Educativos Alternativos (Palmera, 2018). Por tal razón, es necesario estimar la formación y actualización continua de los docentes para el diseño de estrategias pedagógicas flexibles y contextualizadas que, además de asegurar una mejor acogida de las iniciativas, posibilite que todos los estudiantes, independientemente de dónde vivan, puedan acceder a una educación de calidad y tengan la oportunidad de desarrollar su potencial a través de la lectura.

El desarrollo de hábitos de lectura a largo plazo, a través de estrategias activas, lúdicas y de gamificación acompañadas de medios narrativos como el cómic, cuya base para contar historias no sea únicamente el texto escrito, que han demostrado ser efectivas para mejorar el interés y las habilidades lectoras en estudiantes de zonas rurales. El estudio realizado por Calderón et al. (2022) analiza beneficios de este tipo de estrategias en la comprensión lectora.

La colaboración estrecha entre la familia y el entorno social al aplicar las distintas estrategias, en especial en entornos rurales, donde las escuelas a menudo carecen de recursos suficientes. Para tal fin, considerar la posibilidad de formar a padres, docentes rurales y otros miembros de la comunidad como mediadores de lectura a partir del conocimiento, diseño y ejecución de estrategias innovadoras para fomentar el hábito lector. El estudio realizado por Garzón et al. (2022) respalda la incidencia de la participación de dichos actores en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Dicho análisis, además, reveló varios desafíos que pueden limitar la implementación exitosa de estrategias para fomentar la lectura en contextos rurales y que contribuyen a la desigualdad educativa en comparación con entornos urbanos. Desde desafíos relacionados con la escasez de recursos e infraestructura escolar inadecuada,

la dispersión geográfica de los estudiantes y la necesidad de vincular los contenidos con las experiencias y el entorno.

Por último, la lectura, además de ser considerada una actividad académica, se debe valorar como un medio transformador que contribuye a la formación integral de los estudiantes capaces de impactar de manera positiva en su contexto social.

AGRADECIMIENTOS.

Gratitud a la Universidad Pontificia Bolivariana por la formación brindada en el Programa de Maestría en Gestión de la Educación, que inspiró el diseño de una propuesta de investigación para la cual el análisis documental que se presenta en este artículo es un insumo fundamental para el desarrollo del estudio, como aporte a la formulación de estrategias para fortalecer competencias comunicativas que preparen a los estudiantes del contexto rural para enfrentar de manera más exitosa los desafíos académicos y laborales en el futuro.

Bibliografía.

Aguirre Gaviria, V. H., Escorcía Medina, J. D., & Muñoz Víafera, G. S. (2022). Recurso Gamificado como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de los grados 4 y 5 de primaria de la institución educativa Rosa Lía Mafla, sede Manuel María Villegas, en el municipio de Jamundí-Valle del Cauca.

Alarcón, B. Y., Luna Catuche, L. M. & Zambrano Gómez, Y. M. (2022). La lúdica como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural Villa Amazónica, Centro Educativo Pueblo Viejo y Centro Educativo El Remanso. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana. Repository.upb.edu.co.

Barragán, S. M. T., Chiriboga, W. H. T. & Tapia, R. D. C. (2022). Gamificación en el proceso de lectoescritura. Revista Científica y Tecnológica VICTEC, 3(5), 1-18.

Beltrán, L. (2023). Retos para la Enseñanza de la Lectura en el Contexto Rural de Colombia. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 7(5), 4893-4915.

Bernal-Pinzón, M. L. (2017). ¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 7(2), 255-268.

Cala Rey, M. R., Jaimes Barrera, O. L., Benavides Benavides, D. I. & Conde Trujillo, A. M. (2022). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje lectoescritor en los niños y niñas grado tercero del Centro Educativo Rural Meseta San Rafael [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores. Repository.libertadores.edu.co.

Calderón, M., Flores, G., Ruiz, A. & Castillo, S. (2022). Gamification in the reading comprehension of students in times of pandemic in Peru. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 63-74.

Carvalho, E. M. R. D. (2021). Influencia e importancia del Dr. Adolfo Rodríguez Gallardo en las asociaciones bibliotecarias en América Latina y el Caribe.

Cruz Alpízar, J. P., Acosta Marroquín, N. P. & Fernández Nope, J. (2024). Educar más allá del aula: estrategias didácticas en contextos no convencionales. *Revista Huellas*, 10(1).

Gamboa, L. M. G. (2020). Desarrollo de competencias de lectoescritura en estudiantes de cuarto y quinto grado de escuela nueva, a partir de una propuesta lúdico-pedagógica desde lectura de contexto en la sede educativa rural San José de la Montaña del municipio de Mutiscua.

Garzón-Torres, M. N., Collado-Ruano, J. & Ochoa-Encalada, S. C. (2022). La familia y su incidencia en el aprendizaje de la lectura: un análisis con estudiantes de educación intercultural nivel básico superior. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 821-841.

Gómez, J., Buriticá Cano, L y Barona Ramírez, A. (2020). El comic como recurso didáctico en el diseño de estrategias pedagógicas para la convivencia escolar. Universidad Católica de Pereira.

Guataquira Bernal, C. & Castellanos Ortiz, M. E. (2020). Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir.

Guerrero Elecalde, R. & López Serrano, M. J. (2021). El cómic como recurso para el aprendizaje histórico en el grado de educación primaria (Córdoba). *Revista San Gregorio*, 1(47), 81-94.

Guerrero, R. A. & Quintero, L. A. (2023). Estrategias lúdico-pedagógicas para mejorar el rendimiento académico de la lectura y la escritura en los estudiantes del grado tercero de la sede Educativa Rural Piedras de Moler.

Gutiérrez Caro, L. A. (2020). Escuela nueva, una experiencia de educación transformadora.

Lotero Franco, J., Restrepo Segura, Y. & Arroyave Taborda, L. (2020). Diseños curriculares e inteligencia social en zonas urbanas y rurales de Colombia. Corporación Universidad de la Costa.

Mas Salvador, D. (2020). Propuesta de innovación basada en la explotación de los géneros literarios en Primaria. Un ejemplo de fomento de la lectura a partir del cómic.

Morales, P. C. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. *Educación y ciudad*, (38), 125-134.

Palmera Castillo, I. L. (2018). La lectoescritura en el contexto rural (Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).

Ribadeneira Cuñez, F. M. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16(72), 242-247.

Rodríguez, L. Á. P. (2023). Un currículo pertinente al contexto rural para fortalecer el proceso de lectoescritura. *Revista Huellas*, 9(2).

Roldán Zuluaga, A. M. (2022). La letra con amor ¡si entra! un camino a la inclusión. *Revista Huellas*, 8(2), 38-42.

Silva, D. H. (2020). Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Innova Educación*, 2(4), 526-542.

Vera Gaona, A. P. (2024). Estrategias adecuadas para promover los hábitos de lectura en los hogares participantes del programa Mis Primeros Pasos en la vereda Las Juntas.



23



TRANSFORMACIONES DE LA MALLA CURRICULAR DE CIENCIAS NATURALES DESDE EL ENFOQUE CTSA, A PARTIR DEL TRABAJO DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DE PROFESORES.

Eliana Grisales Sánchez
Darlís Johana Flórez Pérez
Jaider Andrés Aguas Sapa
Universidad de Antioquia

Fecha de recepción: 07 de octubre 2024

Fecha de aceptación: 24 de julio 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.47>



Resumen.

La investigación aborda la transformación de la malla curricular del área de ciencias naturales del Instituto Salesiano Pedro Justo Berrío, mediante la implementación del enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Este enfoque busca integrar el conocimiento científico con factores tecnológicos, sociales y ambientales, lo cual permite a los estudiantes comprender la ciencia de manera contextualizada y crítica, conectando el aprendizaje con su realidad cotidiana. El propósito principal es analizar cómo las reflexiones y prácticas de una comunidad de profesores de ciencias naturales contribuyen a esta transformación curricular, promoviendo un currículo más adaptable y coherente con las demandas contemporáneas. A través de las dinámicas de la comunidad de práctica, los profesores tienen la oportunidad de reflexionar sobre la pertinencia y eficacia de los contenidos que enseñan, adaptándose para abordar problemáticas locales y globales, como el cambio climático, la biodiversidad y el uso de la tecnología en la vida cotidiana. Este proceso fomenta un aprendizaje más significativo y relevante para los estudiantes, quienes se ven motivados a participar de manera activa y crítica en su propio proceso de formación.

Palabras Clave: Enfoque CTSA, Currículo, Ciencias Naturales, Comunidad de Práctica de Profesores.

Abstract.

The research addresses the transformation of the curriculum of the natural sciences area at the Instituto Salesiano Pedro Justo Berrio, through the implementation of the Science, Technology, Society and Environment approach. This approach seeks to integrate scientific knowledge with technological, social and environmental factors, which allows students to understand science in a contextualized and critical way, connecting learning with their daily reality. The main purpose is to analyze how the reflections and practices of a community of Natural Science teachers contribute to this curricular transformation, promoting a curriculum that is more adaptable and coherent with contemporary demands. Through the dynamics of the community of practice, teachers have the opportunity to reflect on the relevance and effectiveness of the content they teach, adapting it to address local and global issues, such as climate change, biodiversity and the use of technology in everyday life. This process fosters more meaningful and relevant

TRANSFORMATIONS OF THE NATURAL SCIENCES CURRICULUM FROM THE CTSA APPROACH, BASED ON THE WORK OF A TEACHERS' COMMUNITY OF PRACTICE.

learning for students, who are motivated to participate actively and critically in their own learning process.

Keywords: CTSA approach, Curriculum, Natural Sciences, Community of Practice of Teachers.

I. INTRODUCCIÓN.

El contexto educativo actual exige una transformación profunda en los enfoques pedagógicos, especialmente en las ciencias naturales, donde los desafíos sociales y ambientales emergen como factores determinantes para el aprendizaje. En este marco, el enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) se presenta como una herramienta clave para integrar los contenidos científicos con aspectos tecnológicos, sociales y ambientales que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Este enfoque no solo promueve el desarrollo de competencias disciplinares, sino también fomenta una conciencia crítica y reflexiva sobre las interacciones entre la ciencia y la realidad.

Un estudio nacional de Baquero (2014) analizó los Estándares Básicos de Competencia (EBC) en ciclos educativos, concluyendo que muchas propuestas no integran adecuadamente las relaciones Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), resultando en temáticas superficiales. Dado que estos estándares se basan en su edición de 2006, su actualización es crucial para implementar el enfoque CTSA en la enseñanza, permitiendo formar profesores capaces de abordar problemas sociocientíficos mediante estrategias pedagógicas innovadoras.

En este proceso, las comunidades de práctica de profesores se destacan como un mecanismo clave para la transformación curricular. Según Martínez y Pargas

(2013), estas comunidades permiten a los profesores reflexionar de manera colaborativa, adaptar el currículo a las necesidades locales y globales, y mejorar la formación ciudadana de los estudiantes al integrar aspectos científicos y sociales. A través del enfoque CTSA, los profesores adquieren herramientas para fomentar un aprendizaje activo y significativo, favoreciendo la argumentación crítica y el interés estudiantil.

La malla curricular, en este sentido, emerge como el espacio donde se materializan estas adaptaciones, ajustándose a las realidades específicas de cada institución educativa. Este trabajo analiza cómo, desde las reflexiones de una comunidad de práctica de profesores de ciencias naturales del Instituto Salesiano Pedro Justo Berrío (ISPJB), es posible transformar la malla curricular integrando el enfoque CTSA. Estas reflexiones no solo reconfiguran la enseñanza de las ciencias, sino que también subrayan la importancia de formar ciudadanos críticos, capaces de comprender y actuar frente a los retos científicos, tecnológicos, sociales y ambientales del mundo contemporáneo.

II. ELEMENTOS REFLEXIVOS.

A continuación, se presentan los elementos reflexivos del marco conceptual que sustentan esta investigación, los cuales sirven de base para el análisis de las transformaciones en la malla curricular del área de ciencias naturales en el ISPJB. La presente indagación se apoya en la convergencia de tres pilares teóricos fundamentales: el enfoque CTSA, la comunidad de práctica de profesores y la malla curricular. Estos fundamentos no solo orientan la investigación desde un punto de vista conceptual, sino que además ofrecen herramientas prácticas para afrontar los desafíos educativos contemporáneos, particularmente en el contexto de una enseñanza que busca ser más crítica, contextualizada y comprometida social y ambientalmente.

A. Enfoque CTSA.

El enfoque CTSA (Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente) se presenta como un modelo educativo integrador que promueve una comprensión crítica, reflexiva y contextualizada del conocimiento científico. Este enfoque reconoce que la ciencia y la tecnología

no existen en un vacío, sino que están profundamente entrelazadas con la sociedad y el ambiente en el que operan. En consecuencia, plantea una educación en ciencias que va más allá de la simple transmisión de contenidos, permitiendo a los estudiantes entender la ciencia como una construcción humana, influenciada por su contexto cultural, político, económico y ecológico (Romero et al., 2022).

El surgimiento del enfoque CTS se remonta a las décadas de 1960 y 1970, cuando comenzaron a cuestionarse las relaciones entre la ciencia y la sociedad. Posteriormente, evoluciona al enfoque CTSA al incorporar explícitamente la dimensión ambiental, dada la creciente preocupación por problemáticas como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación. Este enfoque, adoptado en Colombia desde 2006 dentro de los Estándares Básicos de Competencias (MEN), busca promover una educación científica que permita enfrentar los desafíos contemporáneos de manera crítica y responsable.

Sin embargo, es importante señalar que este enfoque presenta desarrollos diferentes dependiendo de los contextos académicos (tabla 1). Según Quintero (2010), se pueden distinguir dos grandes tradiciones:

Tabla 1
Comparativa de enfoque CTS europeo y americano.

Tradición Europea	Tradición Americana
- Institucionalización académica en Europa (En sus orígenes)	- Institucionalización administrativa y académica en Estados Unidos (en sus orígenes)
- Énfasis en los factores sociales antecedentes	- Énfasis en las consecuencias sociales
- Atención a la ciencia y secundariamente a la tecnología	- Atención a la tecnología y secundariamente a la ciencia
- Carácter técnico y descriptivo	- Carácter práctico y valorativo
- Marco explicativo: ciencias sociales (sociología, psicología, antropología, etc.)	- Marco evaluativo: ética, teoría de la educación, etc.

Nota. Fuente (Quintero, 2010)

La perspectiva norteamericana tiene un enfoque más aplicado y práctico, centrado en el desarrollo de competencias para la vida y la toma de decisiones ciudadanas informadas, mientras que la perspectiva europea tiene una orientación más analítica, sociológica y reflexiva sobre los factores que condicionan la ciencia y la tecnología.

Ambas tradiciones, aunque distintas, son complementarias. Permiten abordar de manera integral

las relaciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente, lo cual resulta clave en la formación de ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con los desafíos del mundo actual.

De este modo, el enfoque CTSA, en el ámbito educativo, invita a los docentes a repensar el papel de la ciencia en la vida cotidiana de los estudiantes, reconociendo su potencial para abordar problemáticas sociales y ambientales urgentes. No se trata únicamente de incorporar estos temas de manera superficial, sino de integrarlos mediante el análisis de Cuestiones Socio Científicas (CSC), lo que conlleva a considerar las implicaciones éticas, sociales y ambientales del desarrollo científico y tecnológico.

Hodson y Arango (2021) plantean que la enseñanza de las ciencias bajo este enfoque debe superar la tradicional visión de la ciencia como un cuerpo de conocimientos neutral y transmitirla como un proceso dinámico, contextual y socialmente condicionado. Por ello, propone un modelo de cuatro etapas para desarrollar el enfoque CTSA en el aula:

- Apreciar el impacto social y ambiental de los cambios científicos y tecnológicos, reconociendo que estos están culturalmente condicionados.
- Reconocer los intereses e inequidades detrás del desarrollo científico y tecnológico, entendiendo que sus beneficios no se distribuyen de manera equitativa y que están ligados a la distribución del poder y la riqueza.
- Abordar controversias y dilemas éticos, ayudando a los estudiantes a formular y defender posturas propias, basadas en el análisis crítico y la argumentación informada.
- Prepararse y actuar sobre cuestiones sociocientíficas y ambientales, lo cual incluye tres subprocesos:
- Aprender de la acción: adquirir habilidades sociopolíticas mediante análisis de casos, películas, dramatizaciones y simulaciones.
- Aprender a través de la acción: involucrarse directamente en proyectos comunitarios que generen impactos tangibles.
- Aprender sobre la acción: reflexionar críticamente sobre las experiencias vividas y sus resultados.

Este enfoque orientado a la acción busca que los jóvenes sean capaces de mirar críticamente la sociedad que los rodea, cuestionar sus valores y proponer cambios que permitan construir un modelo de desarrollo más justo, democrático y ambientalmente sostenible.

Por lo tanto, integrar el enfoque CTSA en la educación implica dotar a los estudiantes no solo de conocimientos, sino también de habilidades para enfrentar los desafíos socioambientales de manera crítica y propositiva. Esto se traduce en la necesidad de transformar los currículos tradicionales en propuestas más flexibles, contextualizadas y alineadas con los problemas y necesidades del entorno.

Una estrategia clave para lograr esta transformación es la creación de comunidades de práctica docentes, las cuales permiten la reflexión conjunta, el intercambio de saberes y la co-construcción de propuestas curriculares que incorporen de manera efectiva el enfoque CTSA.

B. Comunidad de Práctica de Profesores.

La conformación de una comunidad de práctica de profesores representa un pilar esencial para la implementación efectiva del enfoque CTSA en los espacios educativos. Este tipo de colectivo profesional se configura como una estrategia de trabajo colaborativo orientada a generar conocimiento desde la práctica, mediante la interacción constante, la creación de saberes, la reflexión conjunta y el análisis crítico de la labor pedagógica. Estas comunidades permiten que los profesores se posicionen como sujetos activos en la transformación de sus prácticas y del currículo, más allá de la simple reproducción de contenidos, promoviendo una enseñanza contextualizada, crítica y socialmente pertinente (Frateschi, 1999).

En este sentido, la comunidad de práctica actúa como un espacio dinámico de diálogo e intercambio permanente, donde los profesores pueden compartir experiencias significativas, confrontar ideas, analizar problemáticas comunes y construir soluciones de manera conjunta. A través de encuentros sistemáticos, se fomenta una cultura de colaboración profesional que fortalece no solo el conocimiento disciplinar, sino también las competencias pedagógicas necesarias para abordar los desafíos contemporáneos de la enseñanza de las ciencias naturales. Además, se genera una red de apoyo donde los profesores se acompañan mutuamente, promueven el aprendizaje entre pares y exploran nuevas posibilidades didácticas que respondan a las necesidades reales de sus estudiantes y del contexto local.

Desde una perspectiva curricular, estas comunidades también permiten identificar de manera colectiva aquellos aspectos del currículo que requieren ser transformados para alinearse con los principios del enfoque CTSA. Esta mirada compartida sobre el currículo posibilita el diseño de propuestas innovadoras que integren dimensiones científicas, tecnológicas, sociales y ambientales, superando visiones fragmentadas del conocimiento y apostando por un enfoque interdisciplinario. Así, el currículo deja de ser un documento rígido para convertirse en una construcción flexible, participativa y situada, en constante revisión y mejora.

La participación en una comunidad de práctica, además, fortalece el sentido de pertenencia institucional, el compromiso ético con la educación y la responsabilidad entre los miembros del equipo de profesores. En este entorno se promueve una actitud crítica frente a la realidad educativa, se incentiva la búsqueda colectiva de soluciones y se generan condiciones para una innovación pedagógica genuina. De este modo, el profesor deja de ser un ejecutor aislado de políticas educativas y se convierte en un agente transformador que construye, junto a otros, experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y con un fuerte componente humanista y ambiental.

Además de su papel en la transformación curricular, las comunidades de práctica representan un componente estratégico para el fortalecimiento institucional de la escuela como espacio formador. Al consolidarse como núcleos de innovación pedagógica, estas comunidades trascienden lo didáctico para incidir en la cultura organizacional de las instituciones educativas, generando una identidad colectiva basada en el diálogo, la cooperación y la mejora continua. Esta dinámica contribuye a la construcción de un capital profesional compartido que permite enfrentar con mayor solidez los desafíos derivados de los cambios sociales, tecnológicos y ambientales.

En este marco, la formación de profesores permanente encuentra un terreno fértil, pues la comunidad de práctica se convierte en un espacio de actualización situado, donde los saberes teóricos se entrelazan con la experiencia y se revalorizan las voces del profesorado. De igual forma, estas comunidades pueden establecer vínculos con universidades, centros de formación o redes interinstitucionales que amplíen sus horizontes de acción y permitan acceder a nuevas perspectivas, recursos y estrategias pedagógicas. Para garantizar su

continuidad en el tiempo, es necesario que cuenten con reconocimiento institucional, tiempos específicos para su desarrollo, y una gestión participativa que valore el conocimiento construido colectivamente. Así, no solo se consolidan como escenarios de transformación curricular desde el enfoque CTSA, sino también como una apuesta sostenible por la profesionalización de los profesores, la justicia educativa y la construcción de escuelas más democráticas y comprometidas con su entorno.

C. Malla Curricular.

La malla curricular, entendida como la expresión concreta de las decisiones pedagógicas que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje, adquiere un papel estratégico en esta investigación. Este instrumento pedagógico no se limita a organizar contenidos por áreas o grados, sino que representa la interpretación activa que los profesores hacen del currículo oficial. A través de ella, se busca construir experiencias significativas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes, tomando en cuenta sus contextos sociales, culturales y ambientales. Esta adaptación es crucial para garantizar que el currículo no se convierta en un documento estático, sino que evolucione en respuesta a los desafíos sociales y ambientales contemporáneos (Rodríguez, 2017). Por tanto, la malla curricular se convierte en un puente entre las prescripciones institucionales y las dinámicas propias del aula.

Al concebir la malla curricular como un ente flexible y dinámico, se reconoce su capacidad de transformación permanente en respuesta a los cambios del entorno. Ya no se trata de un documento fijo, sino de una herramienta viva, susceptible de ser revisada, adaptada y mejorada en función de los procesos de reflexión pedagógica colectiva. Esta visión crítica y situada del currículo permite a los profesores asumir un rol protagónico en la toma de decisiones curriculares, trascendiendo la simple aplicación de contenidos hacia una práctica más autónoma, creativa y contextualizada.

Desde una perspectiva de meso-curriculum, la malla curricular se sitúa como un nivel intermedio entre el macro-curriculum (las políticas educativas nacionales) y el micro-curriculum (las prácticas en el aula). Su diseño se apoya en referentes oficiales como los Estándares Básicos de Competencias (EBC), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Lineamientos Curriculares (LC), los cuales orientan los procesos de enseñanza con base en criterios comunes de calidad. Sin embargo, su verdadera potencia radica en la capacidad de los profesores para articular estos lineamientos con las particularidades del contexto escolar, adaptando los

contenidos, metodologías y evaluaciones a las realidades y desafíos locales.

Una de las formas más efectivas de revitalizar la malla curricular es mediante la inclusión de proyectos interdisciplinarios que aborden problemáticas del entorno. Este enfoque promueve un aprendizaje más significativo, en el que los estudiantes se enfrentan a situaciones reales que exigen pensamiento crítico, colaboración y compromiso ciudadano. Temas como el cambio climático, la sostenibilidad, la salud pública o las problemáticas comunitarias se convierten en ejes transversales del conocimiento escolar, favoreciendo la integración de saberes y la formación de sujetos conscientes y activos en la transformación de su realidad.

De esta manera, la malla curricular deja de ser un simple instrumento de planificación para convertirse en una herramienta de transformación educativa y social. Su rediseño participativo, desde enfoques como CTSA, permite resignificar los contenidos escolares a la luz de los desafíos contemporáneos. Así, se fomenta una escuela más abierta al diálogo con el territorio, capaz de formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

En este sentido, la transformación de la malla curricular desde el enfoque CTSA no solo implica una reorganización temática, sino una reconfiguración profunda de los propósitos formativos. Al incorporar las reflexiones de una comunidad de práctica de profesores, se fortalece el carácter participativo y colaborativo del diseño curricular, donde las decisiones no provienen únicamente de las directrices institucionales, sino del análisis compartido de las problemáticas que afectan a los estudiantes y su entorno. Esta construcción conjunta favorece el reconocimiento de la ciencia como una práctica situada, atravesada por dimensiones éticas, políticas y culturales, que cobra sentido en la medida en que dialoga con la vida cotidiana. Así, la malla curricular no solo articula saberes científicos, sino también saberes locales, experiencias escolares y visiones de futuro, generando una propuesta pedagógica más humanizadora y contextualizada. En última instancia, este proceso promueve una cultura escolar en la que el currículo deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio potente para impulsar transformaciones significativas en la enseñanza de las ciencias naturales, orientadas a la justicia social, la sostenibilidad ambiental y la participación democrática.

Asimismo, en el proceso de transformación curricular con enfoque CTSA, resulta fundamental repensar

también las estrategias de evaluación, orientándolas hacia una perspectiva formativa que valore el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la toma de decisiones responsables frente a problemáticas reales. De igual manera, se reconoce que este rediseño curricular implica una reconfiguración del rol del estudiante, quien asume un papel activo como sujeto de conocimiento y agente de cambio en su entorno. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones: limitaciones estructurales, resistencias al cambio o vacíos en la formación de profesores son desafíos que emergen, pero que también abren la posibilidad de consolidar procesos más sólidos de innovación educativa.

En este sentido, garantizar la sostenibilidad de las transformaciones curriculares requiere del fortalecimiento de espacios permanentes como la comunidad de práctica, así como del compromiso institucional para reconocer el valor de una malla curricular viva, crítica y situada. Finalmente, al incorporar el enfoque CTSA, el currículo asume una dimensión ética ineludible, invitando a formar ciudadanos capaces de comprender que las decisiones científicas y tecnológicas no son neutras, y que su impacto en la sociedad y el ambiente exige una formación integral, comprometida y profundamente humanista.

D. Relación de los Fundamentos Teóricos.

La articulación entre el enfoque CTSA, las comunidades de práctica y la malla curricular configura un modelo integrado de transformación educativa. Cada uno de estos pilares cumple una función específica, pero solo su interconexión permite una resignificación profunda y sostenible de las prácticas pedagógicas, tal como se presenta en la figura 1.

En primer lugar, los documentos institucionales aseguran que las modificaciones se alineen con las políticas educativas nacionales, garantizando la coherencia y el cumplimiento de los estándares académicos.

En segundo lugar, las comunidades de práctica, por su parte, constituyen el motor organizativo que actúa como un catalizador para la reflexión y la colaboración de los profesores para el cambio curricular, que, a través de este espacio, los profesores no solo analizan sus propias prácticas, sino que también identifican oportunidades de mejora y adaptaciones al currículo para la integración del nuevo enfoque, lo que resulta en una enseñanza más pertinente y contextualizada.

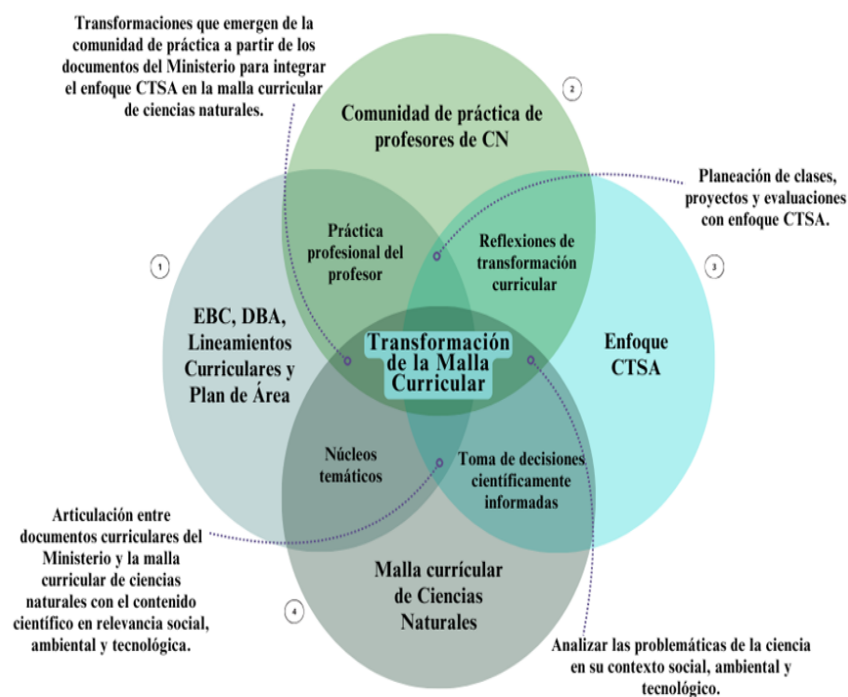
En tercer lugar, el enfoque CTSA, como uno de los fundamentos teóricos centrales, proporciona el marco teórico que conecta el conocimiento científico con

los desafíos sociales y ambientales contemporáneos, promoviendo una educación que trasciende la mera transmisión de información: una visión compleja e interdisciplinaria del conocimiento científico.

Por último, la malla curricular unida a este enfoque se convierte en el dispositivo pedagógico que canaliza y materializa estas transformaciones en experiencias de aula coherentes y significativas, permitiendo que los estudiantes aborden temas relevantes a través de metodologías activas y significativas para la toma de decisiones científicamente informadas.

Figura 1

Transformación de la malla curricular; su relación entre fundamentos teóricos y documentos institucionales.



Estos elementos reflexivos representan una base conceptual para guiar la transformación curricular. Al integrar estas prácticas, se fomenta un entorno educativo dinámico y adaptable, donde el currículo no solo se ajusta a las demandas actuales, sino que también anticipa y responde a los cambios futuros. Los profesores, al colaborar y compartir sus conocimientos y experiencias, enriquecen el proceso educativo, promoviendo una cultura de mejora continua.

Estos estudiantes no solo estarán equipados con el conocimiento necesario para entender y analizar su realidad, sino que también serán capaces de participar activamente en la construcción de un futuro más sostenible y equitativo. En definitiva, esta transformación curricular debe ser vista como una oportunidad para empoderar a los educadores y a los estudiantes, promoviendo una educación que trascienda el aula y que impacte positivamente en la sociedad.

En el contexto del ISPJB, esta articulación ha permitido abrir espacios de diálogo entre los profesores de ciencias naturales de todos los grados educativos, fortaleciendo sus capacidades críticas y diseñando propuestas curriculares centradas en problemas reales del entorno. La interacción entre estos tres componentes ha evidenciado la posibilidad de construir un currículo más humano, inclusivo y pertinente, alineado con los desafíos del siglo XXI y con las necesidades formativas de los estudiantes.

Este modelo integrado no solo tiene validez en el contexto específico de esta investigación, sino que puede ser una referencia para otros procesos de transformación curricular en distintos niveles y áreas del conocimiento. En la medida en que promueve una educación científica crítica, participativa y contextualizada, se inscribe dentro de una pedagogía transformadora que busca formar sujetos capaces de actuar ética y políticamente frente a los desafíos globales y locales.

III. CONSIDERACIONES FINALES.

La experiencia de transformación curricular desde el enfoque CTSA, impulsada por la comunidad de práctica de profesores del ISPJB, permitió evidenciar que las reformas educativas requieren más que la incorporación de nuevos contenidos o enfoques; precisan una remodelación de las costumbres de enseñanza, los modos de cooperar y el rol que el saber científico juega en el día a día de los alumnos.

Un hallazgo clave ha sido reconocer el valor del trabajo colectivo. Las decisiones curriculares construidas a partir del diálogo entre pares no solo tienen mayor legitimidad, sino que responden de forma más efectiva a las verdaderas necesidades del entorno escolar. No obstante, durante este proceso también surgieron diferentes desafíos, como la gestión de enfrentar resistencias al cambio, la búsqueda de un equilibrio entre las exigencias institucionales y la autonomía del profesor, y la necesidad de mantener la motivación y el compromiso a lo largo del tiempo.

La transformación de la malla curricular se presentó como una oportunidad para pensar con ojo crítico la enseñanza de las ciencias desde un punto de vista más humano y contextualizado. Este ejercicio nos llevó a cuestionar la rigidez de los currículos oficiales y a imaginar opciones más flexibles, integradoras y atentas a las problemáticas del entorno. La inclusión de cuestiones sociocientíficas,

en vez de ser un peso extra, se convirtió en una vía para fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico, la toma de decisiones informadas y el compromiso con su realidad social y ambiental.

De ahora en adelante, el reto no solo está en sostener estos cambios, sino en expandirlos hacia otros niveles y áreas del saber. ¿Cómo construir redes entre comunidades de práctica de distintas instituciones? ¿De qué manera pueden los estudiantes participar activamente en la co-creación curricular? ¿Qué papel juegan las familias, los líderes comunitarios y otros actores sociales en este proceso?

Estas reflexiones abren la puerta a nuevas investigaciones y experiencias que profundicen en la transformación curricular desde una perspectiva crítica y situada. Más que ofrecer respuestas cerradas, este trabajo busca seguir provocando preguntas, conversaciones y nuevas formas de pensar la escuela como un espacio vivo, donde los saberes se construyen colectivamente y con sentido.

AGRADECIMIENTOS.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al Instituto Salesiano Pedro Justo Berrío, por brindarnos el espacio y la oportunidad de llevar a cabo este proyecto. A los profesores que participaron en la comunidad de práctica, gracias por su disposición, entusiasmo y compromiso por la mejora de la enseñanza; su colaboración fue fundamental para la realización de este estudio.

Extendemos un especial agradecimiento a nuestros asesores de trabajo de grado, cuyo valioso acompañamiento, orientación y sugerencias nos guiaron a lo largo de todo el proceso investigativo. Sus aportes no sólo enriquecieron el desarrollo de este trabajo, sino que también nos inspiraron a buscar constantemente la excelencia.

Bibliografía.

Baquero, T. (2014). ¿Qué visiones de CTS tienen los docentes de 5º y 9º grado de Colombia? Y ¿cuál es su relación con los estándares de ciencias del Ministerio de Educación Nacional? <https://acortar.link/y2jE0H>.

Fernandes, Isabel Marília & Pires, Delmina & Villamañán, Rosa. (2013). Educación científica con enfoque ciencia-

tecnología-sociedad-ambiente. Construcción de un instrumento de análisis de las directrices curriculares. Formación universitaria. <https://acortar.link/ONssi2>.

Frateschi, L. (1999). La Formación de Profesores y el Enfoque CTS. Universidad de Sao Paulo. <https://acortar.link/BoroHl>.

Hodson, Derek & Arango, James. (2021). Más allá de la educación CTS: La construcción de un plan de estudios para el activismo sociopolítico. <https://acortar.link/0xTsVY>.

Martínez y Pargas. (2013). La emergencia de las cuestiones sociocientíficas en el enfoque CTSA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7531014>.

Quintero, C. (2010). Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155015.pdf>.

Romero, L. (2022). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. <https://n9.cl/f6n50>.

Rodríguez, E. (2017). Niveles de concreción del currículo macro meso y micro primer nivel de concreción. Universidad Nacional de Chimborazo. <https://n9.cl/ck7us>.



23



LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA Y ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS MEDIANTE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES.

Manuel Ocampo Velásquez
David Stiven Duque Piedrahita
Moisés Santiago Enciso Vargas

Universidad de Antioquia

Fecha de recepción: 27 de febrero 2025

Fecha de aceptación: 29 de julio 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.49>



Resumen.

Esta investigación surge de la pregunta por las prácticas de lectura y se propuso analizarlas en relación con la competencia interpretativa y análisis de perspectiva en la clase de Ciencias Sociales. El trabajo permitió caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes de 9-D de la I.E Presbítero Antonio José Bernal de Medellín, evaluar la implementación de una secuencia didáctica en el mismo grado y, reconocer las concepciones que tenían los profesores de Ciencias Sociales acerca de las prácticas de lectura. Además, en los resultados, se da cuenta de las finalidades que le han sido otorgadas a la competencia interpretativa a la luz de su emergencia mediante el uso de la lectura, potenciando las habilidades de pensamiento y fomentando el conocimiento del mundo a través de diferentes discursos y disciplinas. Se concluye que las prácticas de lectura son esenciales para desarrollar habilidades como la descripción, la argumentación y la interpretación, así como para ampliar el pensamiento social. Las Ciencias Sociales se ven profundamente influenciadas por estas prácticas, lo que hace que la investigación busque contribuir al campo de la enseñanza, al ofrecer información sobre las fortalezas y aplicaciones de la lectura en esta área, así como enunciar los aportes vinculados a la experiencia de profesores.

Palabras Clave: Prácticas de lectura, competencia interpretativa y análisis de perspectiva, enseñanza de las ciencias sociales.

Abstract.

The present research stems from the inquiry into reading practices and aims to analyze them in relation to interpretive competence and perspective analysis in the Social Sciences class, starting from the teaching of World War II in the 9-D grade of the Presbítero Antonio Jose Bernal Educational Institution. The work allowed for the characterization of reading practices among 9-D students, evaluation of the implementation of a didactic sequence in the same grade, and recognition of Social Sciences teachers' conceptions regarding reading practices. Furthermore, the results shed light on the purposes attributed to interpretive competence and perspective analysis through the use of reading practices, enhancing thinking skills and fostering knowledge of the world across various discourses and disciplines. It is concluded that reading practices are essential for developing skills such as description, argumentation, and interpretation, as well as for expanding knowledge of the world. School

INTERPRETIVE COMPETENCE AND ANALYSIS OF PERSPECTIVES THROUGH READING PRACTICES IN THE SOCIAL SCIENCE CLASS.

Social Sciences are deeply influenced by these practices, prompting research to contribute to the field of teaching by offering insights into the strengths, challenges, and applications of reading in this subject, while also outlining contributions linked to the experiences of some Social Sciences teachers.

Keywords: Reading practices, interpretive competence and perspective analysis, social sciences teaching.

I. INTRODUCCIÓN.

La experiencia de leer empieza con la lectura del mundo antes de pasar con la lectura de la palabra.

Freire (1967)

Las prácticas de lectura han sido entendidas como praxis propia de la escuela y la formación académica formal, desarrollada sobre todo en la asignatura de Lengua Castellana, en tanto, que la sociedad demanda que sea en la escuela donde se formen hábitos lectores que posibiliten el correcto desenvolvimiento social y cultural de los niños y jóvenes (Cerrillo, 2005). Ahora bien, es necesario ser conscientes de que la lectura trasciende no solo una asignatura en concreto, sino también la escuela misma. Se lee en todo momento, en el diario vivir, pero no significa por sí mismo que estas acciones se constituyan en prácticas de lectura, ya que para serlo, las lecturas deben estar mediadas por varios aspectos que Aisenberg (2010 y 2012) nos muestra como guía inicial, estos son: a) que la lectura sea compartida, no individual; b) que esté presente la figura del maestro como acompañante de la lectura y facilitador de conceptos de difícil comprensión; c) que se pongan en discusión dentro de la clase como herramienta para la obtención de nuevos conocimientos.

Por otra parte, y con la intención de acentuar las prácticas de lectura como contenido a ser enseñado y promovido

en la clase de Ciencias Sociales, emerge la competencia interpretativa y análisis de perspectivas como un camino a seguir para desarrollar conocimientos y habilidades que se le piden a la educación formal por medio de los documentos institucionales, pero llega a tornarse compleja la definición de competencia, bajo lo cual se ha decidido separarla y que no dé lugar a dudas frente a su tratamiento en este artículo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2019).

En ese sentido, el concepto competencia se presenta como una palabra polisémica y algunas veces ambigua, que puede significar varias cosas según quien la enuncie o según la corriente pedagógica de la cual haga parte. En este trabajo se entiende como “(...) conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006, p. 49).

Siguiendo esa línea, la competencia interpretativa es aquella que busca formar en el estudiante la capacidad de construcción de significados, causas e intenciones que posee un texto en particular (García et al., 2017) al cual se enfrenta en un ejercicio de práctica de lectura. En concreto, esta competencia busca formarse en los grados de la educación secundaria, debido a esto la investigación contó con la participación de estudiantes de noveno grado de un colegio público de la ciudad de Medellín, además de la participación de maestros y maestras de Ciencias Sociales de la educación secundaria, todo dentro del método del estudio de caso intrínseco. Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas de lectura se separan de una concepción cerrada de lectura “literaria” propia de la Lengua Castellana y de una concepción de lectura individual sin posibilidad de debate de los significados e interpretaciones, buscando convertirlas en contenido a ser enseñado y, sobre todo, facilitador de procesos de interpretación colectiva.

Por lo tanto, el objetivo general de la investigación es analizar la influencia de las prácticas de lectura en la clase de Ciencias Sociales en el desarrollo de la competencia interpretativa y el análisis de perspectivas en los estudiantes en el grado 9-D de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal. Para dar respuesta a este, se plantean tres objetivos específicos los cuales son: 1) Caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes de 9-D en la clase de Ciencias Sociales

de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal; 2) Evaluar la implementación de una secuencia didáctica fundamentada en prácticas de lectura y en la competencia interpretativa y análisis de perspectiva en el grado 9-D; 3) Reconocer las concepciones que tienen los profesores de Ciencias Sociales acerca de las prácticas de lectura con el fin de brindar aportes para la enseñanza.

II. METODOLOGÍA.

Esta investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo debido al interés que suscita los relacionamientos individuales y sociales que construyen los sujetos de la investigación (estudiantes y maestros) con contenidos de enseñanza, que en este caso son las prácticas de lectura y la competencia interpretativa y análisis de perspectiva. En ese sentido, dice Galeano (2004) “La investigación social cualitativa se propone la comprensión de la realidad desde las múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad” (p. 21). De igual manera, no busca medir cuantitativamente la apropiación de cualquier tipo de lectura sino tensionar y reflexionar las formas de lectura que se materializan en el aula y en el ejercicio docente propio de las Ciencias Sociales.

El objetivo de esta investigación es acercarse a una comprensión del papel que juegan las prácticas de lectura en los ejercicios de interpretación desarrollados en el área de Ciencias Sociales de un grupo específico de estudiantes y de maestros, no buscando una generalización totalizadora, sino más bien, y de la mano del estudio de caso intrínseco (Stake, 1999), detallar una situación de investigación para dar ideas sobre la comprensión de un tema en un contexto reducido y más o menos controlado. Álvarez y San Fabián (2012) definen lo anteriormente dicho cuando se trata de la extrapolación de resultados obtenidos por medio del estudio de caso “(...) no parece oportuno hablar de «generalización» sino de «transferencia»” (p. 5).

Esta transferencia es lo que, en última instancia, busca la investigación, para servir como punto de partida a sucesivas investigaciones sobre prácticas de lectura y Ciencias Sociales. Otros autores como Galeano (2004) definen el estudio de caso como “(...) la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución” (p. 68), en razón a esto, la presente

investigación desarrolla sobre todo la experiencia en el grado 9-D y la de los maestros entrevistados con la intención de alcanzar esa “transferencia” anteriormente citada.

Es importante mencionar que el análisis de los resultados de la presente investigación hace uso de técnicas e instrumentos en coherencia con la metodología y da cuenta de algunas finalidades que le han sido otorgadas a la competencia interpretativa y análisis de perspectiva a la luz de su emergencia mediante el uso de las prácticas de lectura, potenciando las habilidades de pensamiento y

fomentando el conocimiento del mundo a través de diferentes discursos y disciplinas.

III. RESULTADOS.

Caracterización de las prácticas de lectura con estudiantes de 9-D.

El grupo estaba compuesto por 40 estudiantes. En cuanto a la distribución por edades, más del 90% de ellos tenían 14 años, mientras que el restante 10% tenía edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Con las preguntas del taller diagnóstico inicial se buscó conocer la definición de “lectura” que tenían los estudiantes, así como su finalidad. Esta actividad se llevó a cabo en dos sesiones de clase, cada una de aproximadamente 45 minutos.

Se encontraron expresiones tales como: “Leer es entender, analizar y proyectar mentalmente lo que estás leyendo”; “Leer es un método para comprender o entender algo que no conocemos”; “Leer es entender lo que estamos leyendo, porque si no lo entendemos solo estaríamos practicando una mezcla”. La totalidad de las respuestas se circunscriben de una u otra manera a las enunciadas hasta ahora. De esto se infiere que los estudiantes de 9-D entienden qué es la lectura, en tanto que, describen y enuncian las acciones que conlleva ésta. Ahora bien, siendo conscientes de esto, se tuvo el interés de indagar por la finalidad que ellos y ellas daban al ejercicio de leer.

Frente a sus respuestas se encontró el siguiente patrón: la lectura sirve para conocer, entender y reconocer. Esos verbos son fundamentales para el área de Ciencias Sociales, en tanto que ésta, según el MEN (2006) “(...) busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y

la convivencia pacífica de los distintos integrantes” (p. 100). Por tanto, se sostiene que la lectura, como ejercicio constante y dirigido, es decir como práctica, es necesaria para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela y fuera de ella.

En síntesis, al momento de responder a las preguntas iniciales sobre la lectura emergieron las asociaciones anteriormente descritas como parte del discurso de los estudiantes, y se vio relacionado al aspecto de reconocer la diferencia, es decir, un posicionamiento frente a lo que se lee y al grado de diferenciación entre lecturas de un mismo tema, esto sería un inicio de desarrollo de la competencia interpretativa y análisis de perspectivas (Cerrillo, 2005). Así mismo, ellos incluyeron cuestiones de obligatoriedad y voluntariedad como fundamentos del ejercicio lector; aspectos claves que se retoman más adelante. A partir de lo anterior, se infiere que, aunque los estudiantes mencionen estos verbos no quiere decir que los comprendan y usen en todas sus potencialidades, pero sí se entiende como un primer paso para lograr uno de los propósitos de las Ciencias Sociales, los cuales son describir y comparar los fenómenos sociales.

Recursos utilizados en el proceso lector de los estudiantes de 9-D.

El uso de recursos de ocio electrónico, como las redes sociales, los videojuegos y otras actividades, contribuyen a los cambios en los niveles de lectura. Esta afirmación nace a partir de lo dicho por algunos estudiantes que expresaron tener mayor atención, retención e interpretación en los textos que leen por medios electrónicos y que son fuente de diversión. Por cuestiones de los tiempos institucionales no se logró ahondar más en este aspecto, resaltando lo interesante que pareció el tema de los textos en los videojuegos y en las redes sociales. En ese sentido, gran parte de los estudiantes reconocieron que las redes sociales eran lectura y que la usaban constantemente, así pues, se encuentran expuestos a la necesidad de leer en distintos contextos y a través de distintos medios, lo cual resalta la importancia de la habilidad de lectura para todo tipo de actividades.

En ese orden de ideas, los estudiantes también comentaron que, para ellos, es importante la forma de presentación de la lectura: “Nosotros leemos los memes”, “Me gustan los memes porque su letra es grande”. Según Córdón (2018) el tipo de letra, el tamaño, la forma y la tonalidad, que están presentes en un texto puede prever si ese será leído por su público objetivo o si pasará desapercibido. Este razonamiento, sugiere que los

adolescentes muestran una constante preferencia por el uso de los medios digitales para desarrollar sus lecturas, diferentes a la lectura tradicional en formato papel.

La razón viene atravesada por la posibilidad de cambiar las características del texto que antes se mencionaron (tipo de letra, tamaño, etc.), bajo lo cual sienten cierto control sobre su propia lectura. Uno de ellos expresa, frente a la pregunta ¿Las redes sociales son lectura?: “Sí, ya que en las redes sociales se encuentra contenido como noticias, artículos, memes, historias, twits, hilos, blogs y hasta libros virtuales ya que son muy comunes actualmente” (Taller Diagnóstico Inicial, 2023).

De tal manera, las prácticas de lectura están atravesadas e impactadas por los medios digitales, debido a que como plantea Dussel (2018).

La introducción de los medios digitales no supone, por sí misma, una ruptura con una forma escolar “tradicional” de concebir al conocimiento, aunque sí puede notarse que hay cambios: la fragmentación de las lecturas, la demanda de mayor velocidad y productividad, la maquinización/ automatización de los soportes y la reducción de la información a datos (p. 21-22).

La autora menciona la importancia de adaptarse a las nuevas condiciones sociales y se examina cómo los medios digitales impactan la enseñanza y el aprendizaje, estudiando los desafíos y cambios en las prácticas pedagógicas, destacando la integración crítica y reflexiva de los medios digitales en la educación, considerando las especificidades y desafíos de cada contexto, en lugar de asumir un determinismo tecnológico. Además, los maestros son portadores de un saber pedagógico y didáctico, o en otras palabras un Saber/Hacer Maestro, el cual guía la definición de las mejores estrategias y formas de enseñanza. Para este caso, se concibió que presentar por medio de TIC y redes sociales textos históricos, económicos, políticos y los demás propios de las Ciencias Sociales, asegurando un uso del lenguaje acorde al desarrollo cognitivo y saberes previos de los estudiantes permitieron encontrar, difundir, analizar y fortalecer el acercamiento a los procesos de lectura (Diario Pedagógico 1-2-3, 2023).

En ese sentido, el uso de las redes sociales presenta un potencial significativo para mejorar las prácticas de lectura, debido a que existen una variedad de textos y se crea la posibilidad de participar de manera frecuente en otros espacios que transitan los estudiantes en su vida cotidiana. En otras palabras, las TIC y las redes sociales son

recursos que pueden y deben ser aprovechados en el aula como estrategia de enseñanza y lectura.

En conclusión, la caracterización de las prácticas de lectura de los estudiantes de 9-D arrojó evidencias de situaciones que se consideran visibles y recurrentes, tales como los bajos niveles de lectura de los adolescentes; la predisposición por las lecturas cortas y presentadas en formatos electrónicos, lo inconveniente de la lectura solitaria de textos complejos, así como las potencialidades de la lectura compartida entre pares y guiada por el maestro en la clase, es decir, leer debería ser una actividad de la clase y no una tarea obligatoria para la casa. Por último, se presenció una situación preocupante en torno al léxico que dominan los estudiantes, lo cual se presenta como el mayor obstáculo al que se enfrentan al momento de aprender las Ciencias Sociales.

Implementación de una secuencia didáctica.

Mediante la Secuencia Didáctica (en adelante, SD) se realizaron varias estrategias de lectura que buscaban desarrollar la competencia interpretativa y análisis de perspectiva. Esta es una de las competencias planteadas por el ICFES (2014) en el documento de “Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11. Lineamientos generales 2014 - 2” y que se presenta como una de las habilidades y/o capacidades más importantes para trabajar en el área de Ciencias Sociales, debido a que permite a los estudiantes generar un criterio propio para emitir opiniones a partir de la comprobación de diversas alternativas para interpretar y resolver problemas.

La SD concentró su interés en el racismo como problema latente en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y su impacto en el presente, especialmente con el concepto de “raza” y estuvo conformada por 8 sesiones de clase en las cuales se desarrollaron estrategias como: actividad inicial sobre prácticas de lectura en Ciencias Sociales, guía del museo, elaboración de cartas y una autoevaluación de los estudiantes.

Entre los resultados, la identificación de los niveles de lectura se diseñaron con el propósito de desarrollar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, así como su capacidad para reconocer los tipos de textos y los conceptos propios del área de Ciencias Sociales. Para lograr esto, se emplearon preguntas específicas que abordan distintos aspectos de los textos. En primer lugar, se formularon preguntas que se centraban en los elementos explícitos, tales como características de los eventos, descripciones de personajes y situaciones. Tenían como

objetivo identificar el nivel literal. En segundo lugar, se plantearon preguntas que requerían una interpretación de los acontecimientos, lo que implicaba inferir información no explícita a partir de lo presentado. Estas preguntas ayudaron a identificar el nivel inferencial. Finalmente, se incluyeron preguntas de naturaleza analítica, destinadas a promover el pensamiento crítico de los estudiantes.

En ese contexto, se observó que un porcentaje considerable de los estudiantes se encontraban en un nivel literal, ya que responden a lo explícitamente expresado en el texto, aún así ellos relataron que fue una actividad agradable: “Tipología de textos puedo decir que fue una actividad de mucho aprendizaje, ya que yo no sabía de ese tipo de cosas”. Estos estudiantes mostraron dificultades para captar el sentido global de la lectura y para identificar las causas y consecuencias de eventos históricos como la Segunda Guerra Mundial. Además, al enfrentarse a textos con un léxico específico del área, les costaba establecer relaciones entre conceptos; por ese motivo, la capacidad de concluir y deducir fue escasa en el proceso lector.

De manera conjunta se construyó el conocimiento, y fue significativo para los estudiantes en tanto mencionaron relacionar los textos de su cotidianidad con estas escalas de clasificación. Por ejemplo, un estudiante comentó que la mayoría de los periódicos eran expositivos porque ofrecían información de interés y otros dicen que las novelas eran textos narrativos porque contaban historias. Finalmente, es importante señalar que los estudiantes mostraron una mayor afinidad por los textos narrativos, como el Diario de Ana Frank, debido a que perciben que su lectura es más sencilla y ligera. Consideran que estos textos no están saturados de conceptos difíciles y presentan un lenguaje más accesible para ellos.

Concepciones de los profesores de Ciencias Sociales frente a las prácticas de lectura.

Al indagar sobre las formas de empleo de la lectura en la clase de Ciencias Sociales, el propósito era comprender una faceta de la didáctica que los profesores han desarrollado a lo largo de su trayectoria, con el fin de identificar similitudes o diferencias que revelan aspectos

de la dinámica del aula de Ciencias Sociales en relación con las concepciones de la lectura que ellos tenían.

En ese sentido, rescatamos formas que fueron recurrentes o problemáticas en la consecución de este propósito. Frente a esto, el Profesor Antonio (2023) dice que, “(...) la lectura, puede ser atractiva, cuando son fuentes primarias

o cuando lo leo y explico, pero si yo les doy la lectura y los abandonó seguramente ahí no haya conexión” (L. 94-96)³. En este caso, el Profesor Antonio (2023) manifiesta un distanciamiento frente a la idea de la lectura como ejercicio mecánico de “leer y responder”, resaltando la idea de “abandono” como una marca de aquellas lecturas que se proponen y se dejan al estudiante en su libertad de leer, entender, interpretar y criticar, sin un acompañamiento por parte del maestro. De igual manera, este profesor hace mención de la importancia de la presentación de textos cortos para lograr una lectura más sobresaliente.

Por su parte, el Profesor Sebastián (2023) describió una concepción de la lectura en el nivel de la práctica, es decir, aquella que buscará que los estudiantes no solo leyeran textos sobre una problemática de las Ciencias Sociales, sino que también fueran más allá, debatieran lo leído y propusieran un trabajo escolar a partir de ello:

(...) usualmente les pido en el ejercicio final una radionovela, pero después de ellos situarse en un problema que les interese del oriente antioqueño. Para ello tienen dos semanas de indagación alrededor de ciertos temas, por ejemplo: las masacres, el papel de ciertos actores en el conflicto, como los niños; el reclutamiento o las minas antipersona; hay ciertas modalidades de la violencia asociadas con el conflicto armado y ellos se interesan en una y empiezan a indagar. Yo siempre les llevo un librito del “Nunca más”, que es elaborado en Granada a partir de unos relatos, es una forma de enterarse de un relato de cómo sucedió eso (Comunicación Personal).

Ahora bien, otra concepción mencionada por los profesores surgió de lo dicho por el Profesor Franco (2023), el cual hace énfasis en la materialidad de la lectura, o sea, que la lectura correcta debe ser aquella en que el portador de texto que se vaya a leer esté en formato físico, que los estudiantes lo puedan ver, oler y tocar. En consecuencia, él dice que:

(...) frente a las estrategias es importante entender que unas veces funcionan, otras veces no, cada grupo es un mundo. Lo que hago primeramente es algo de motivación y pues llevarles el libro, mostrándoles, hablando del autor y del contexto. Hay una aspecto que es clave y es la temática, por ejemplo, estamos en décimo y vamos a ver no sé la geopolítica o la bipolaridad y multipolaridad, hay que presentar varios textos, desde sencillos y otro un poco complejo, y curiosamente a los estudiantes les va gustando el texto complejo, pero como les digo, es muy importante tener presente el conocimiento del grupo que usted como maestro ya debe saber, yo no pongo la

lectura de primero, yo dejo que pase unas semanas, voy conociendo el grupo y así voy escogiendo las lecturas y ellas pueden variar entre los grupos (Comunicación personal).

Por consiguiente, la lectura demandará de una estrategia que no todas las veces será la misma para cada grupo o, incluso, para cada lectura, se estaría ante una concepción global de la lectura. Todo se moverá dependiendo de la experticia del profesor para establecer una linealidad entre el objetivo de aprendizaje, los intereses del estudiante y el contenido a trabajar.

Ahora bien, una estrategia que emerge constantemente en lo dicho por los profesores fue la del acompañamiento en la lectura, incluso de formas similares a lo mencionado por Siede (2023)⁴ que se describe en el marco teórico. Así, el Profesor Ismael (2023) extrapola el acompañamiento, incluso a una cuestión de “justicia social”, en tanto que

(...) hay que llevar la lectura, hay que movilizar el interés por la lectura y hay que dar algunos elementos que nos dejen a nosotros con la tranquilidad de que por lo menos como profesores hicimos eso, de tratar de llevar la lectura y enseñar y motivar a leer (Comunicación personal).

Este profesor muestra una concepción de la lectura donde los maestros tienen la responsabilidad de llevar a cabo momentos y espacios para el desarrollo de ésta en la clase, que permitan hacer un correcto acompañamiento para motivar el uso de esta práctica. Por su lado, el Profesor Juan (2023), considera que la lectura debe ser “vendida” al estudiante, no impuesta, es decir, el docente tiene la obligación de generar esa necesidad de lectura habituada y establecer unas bases de conocimiento para que el estudiante comprenda lo que se está desarrollando en la sesión, o sea, que el profesor sea un sujeto activo en la lectura del estudiante.

En esa misma línea, la Profesora Sara (2023) destacó la importancia de una selección adecuada y variada del material de lectura, así como un acompañamiento constante de los maestros en los procesos de lectura, tal y como lo expresa a continuación: “Que se haga una adecuada y variada selección del material de lectura, y que además se haga un acompañamiento constante de los procesos de lectura de los estudiantes” (Profesora Sara, 2023, Comunicación personal).

Las preguntas sobre el por qué y el para qué de la enseñanza de la lectura buscaban comprender las razones y finalidades, para entender el universo

conceptual y práctico que orienta la labor, debido a que como expresan los profesores: las Ciencias Sociales se dominan; entienden y construyen, leyendo:

Sí, es innegociable. Debería ser innegociable, de hecho, ellos me dicen “¿y por qué vamos a leer?” (...) “no, para aprender sociales hay que leer (y la pongo de primera), hablar, escribir, crear” o sea, yo digamos que las reduje, obviamente, los teóricos de la didáctica de las Ciencias Sociales dirán que hay más cosas, pero yo los reduzco así para explicarles a ellos que también hay unas formas que son innegociables en Ciencias Sociales y una de esas es la lectura, y ellos ya lo saben en el caso mío. Leer, leer y leer. (Profesora María, 2023, Comunicación Personal).

En ese sentido, para la Profesora María (2023) la lectura se domina leyendo, esto hace patente la necesidad de presentar las prácticas de lectura incluso desde los primeros años de la educación escolar, para que cada estudiante se vaya habituando a una lectura regular y sostenida en el tiempo, solo así puede llegarse a dominar en un sentido sobresaliente.

Por otro lado, el Profesor José (2023), respecto a la pregunta del por qué enseñar a leer en CS, menciona:

(...) porque es uno de los dispositivos de entrada que tenemos para que los muchachos puedan comprender la realidad, y no solamente la realidad inmediata, sino también contextos sociales o culturales lejanos, o contextos geográficos. Entonces, cuando no hay una experiencia directa desde el contexto, la lectura es la otra forma de entrada, de poder acceder a esos conocimientos” (Comunicación personal).

El Profesor José (2023) indica que la lectura es importante porque es entendida como una forma de acceder al conocimiento del mundo; en un momento dado, cuando los estudiantes no tienen experiencia directa con un contexto particular, la lectura les facilita una forma diferente de incorporar ese conocimiento.

Dado que la pregunta por el por qué de la enseñanza a partir de la lectura apuntó a la comprensión de los motivos de su ejecución, reconociendo que es fundamental para el entendimiento de contextos exteriores al lector, de la misma manera, respecto a la pregunta del para qué de la enseñanza de las CS apunta a comprender las finalidades, las metas y los alcances que esta tiene. Respecto a esta última, algunos docentes nos brindaron algunos aportes.

Lo primero que se me ocurre es para hacer conexiones con y en el mundo, a mí me gusta mucho, incluso ayer lo

mentoné, el texto de Jan Masschelein y Maarten Simons, en defensa de la escuela, no sé si lo conozcan ustedes, pues una de las funciones de la escuela es abrirle el mundo al estudiante. (Profesor Juan., 2023, Comunicación Personal).

El Profesor Juan (2023) al igual que el Profesor José (2023) consideran que la lectura es una apertura del mundo a los estudiantes, debido a que la lectura en Ciencias Sociales es fundamental para ampliar las sensibilidades y hacer conexiones más profundas con la realidad, permitiéndoles ver más allá de sus propios intereses. Además, enfatizan la necesidad de estimular la imaginación de los estudiantes, no solo para promover el pensamiento crítico, sino también para fomentar la creatividad y la creación.

Así mismo, el Profesor Sebastián (2023) dice que:

(...) para formar en habilidades de pensamiento ¿para qué entonces formar en habilidades de pensamiento? y es que, pues, yo no me imagino, uno ahí mejora mucho la competencia lectora, al usted leer, no solo por la parte de la semántica, sino porque le da elementos para construir un argumento, y al momento de sostener una conversación con otro ya se muestra más fluido, más confiado. Entonces, creo yo que las habilidades de pensamiento son fundamentales en la medida que fortalece capacidades que tiene el otro para desenvolverse en situaciones, donde aparece la narración, los argumentos, y aparecen justificaciones, explicaciones, entonces es ver el mundo desde la palabra, considerando que es problémico, es multicausal, es complejo, dinámico. Entonces, tener toda esa variedad de herramientas y habilidades, le permiten encarar mejor esas problemáticas (Comunicación Personal).

Dicho lo anterior, desarrollar la lectura en la clase de Ciencias Sociales tiene como una de sus finalidades formar en habilidades de pensamiento. En ese sentido, estas habilidades pretenden mejorar la comprensión lectora, en tanto le permite al estudiante construir argumentos, sostener una conversación de manera fluida y desenvolverse en situaciones donde se requiera la expresión del mundo de la palabra. Finalmente comprender esta variedad de herramientas le posibilita al sujeto enfrentar de manera asertiva los problemas sociales.

Por su parte, respecto a la pregunta del para qué de la enseñanza de la lectura, la profesora María (2023) menciona:

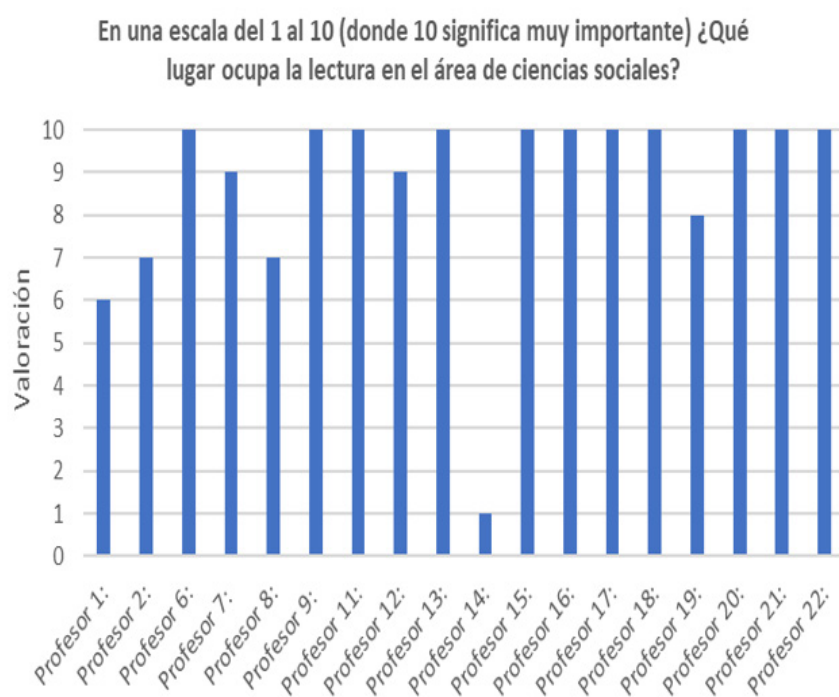
(...) esa es una pregunta muy profunda. Yo digo que, uno lee en Ciencias Sociales para comprender, claro, las múltiples perspectivas de un evento, pero también para confirmar, o para contradecir, o para estar en desacuerdo con las miradas que hay sobre el mundo; creo yo que para eso se lee en Ciencias Sociales. Muchas veces uno busca lecturas para confirmar, y uno intencional la selección lectora (...) Yo he intentado llevar múltiples lecturas, incluso con las que no estoy muy de acuerdo, pero es justo para eso, para que ellos conozcan, confirmen, contradigan o estén en desacuerdo sobre las cosas que pasan en el mundo (...) ¿para qué se lee en Ciencias Sociales? Yo no diría que, para despertar el pensamiento crítico, porque no solo es leer, es lo que se hace con la lectura. Yo diría para cimentar esas bases con las que luego se va a fortalecer ese pensamiento crítico, creo yo (Comunicación Personal).

Por lo tanto, la lectura en Ciencias Sociales debe estar en clave de la interpretación, ya que nuestro campo de saber es uno eminentemente interpretativo y crítico, bajo lo cual, lo anterior lleva a pensar que, desde los profesores del área, la lectura es un “vehículo” predilecto para la enseñanza de las habilidades básicas de las Ciencias Sociales.

Finalmente, se considera que la lectura presenta múltiples causas y finalidades, resaltando la diversidad de perspectivas de diferentes profesores. Se reconoce que la lectura es esencial para comprender y cuestionar múltiples puntos de vista sobre eventos sociales, permitiendo confirmar, contradecir o incluso estar en desacuerdo con diferentes miradas del mundo. Además, se destaca que la lectura en Ciencias Sociales no solo se trata de adquirir conocimientos, sino también de fortalecer habilidades de pensamiento, como la argumentación y la interpretación. Así, las prácticas de lectura no son un fin en sí mismas, sino un medio para profundizar en la comprensión del mundo social, fomentar la creatividad y fortalecer las habilidades necesarias para abordar de otra manera los problemas sociales.

Los profesores expresan que la lectura es fundamental para la enseñanza de las Ciencias Sociales y hacen una valoración cuantitativa de 0 a 10, donde 10 significa muy importante, respondieron lo siguiente (ver figura 1):

Figura 1: Respuestas a la pregunta sobre la valoración de la lectura en Ciencias Sociales.



Fuente: Elaboración propia.

Según la figura anterior, se puede encontrar que, en promedio, los profesores le dan un lugar de mucha importancia a la lectura, debido a que, les permite a los estudiantes adquirir hábitos que después puede facilitar la presentación del contenido en clase, trabajar habilidades

esenciales para las CS como son la descripción, la interpretación y argumentación, al igual que permite contribuir al desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

En ese sentido, se presenta lo dicho de forma más detallada por algunos profesores entrevistados frente a lo mencionado anteriormente:

(...) lo entiendo más [la lectura en clase] como el seminario taller que lo hemos visto en la universidad con Ezequiel Ander, es decir que haya una lectura previa y que se espera se discuta en el aula, entonces con décimo y once funciona, pero creo que con todos eso no va a pasar, pero con quienes funciona es porque ya han tenido el hábito y saben pues que yo difícilmente voy a cambiar de perspectiva (Profesor Juan, 2023, Comunicación Personal).

Allí este profesor hace alusión a la problemática de llevar la lectura a la clase, sin antes haber iniciado un proceso gradual con el grupo en cuestión; no se puede pretender leer mucho y/o bien si los estudiantes no están habituados a esta forma de trabajar las Ciencias Sociales. Para él, existe una oportunidad al solicitar la lectura con

anterioridad a la clase, para después poner en común los saberes obtenidos y guiarlos hacia la consecución de objetivos de aprendizajes establecidos por la metodología escogida.

Por otra parte, el Profesor Gregorio (2023), manifiesta que:

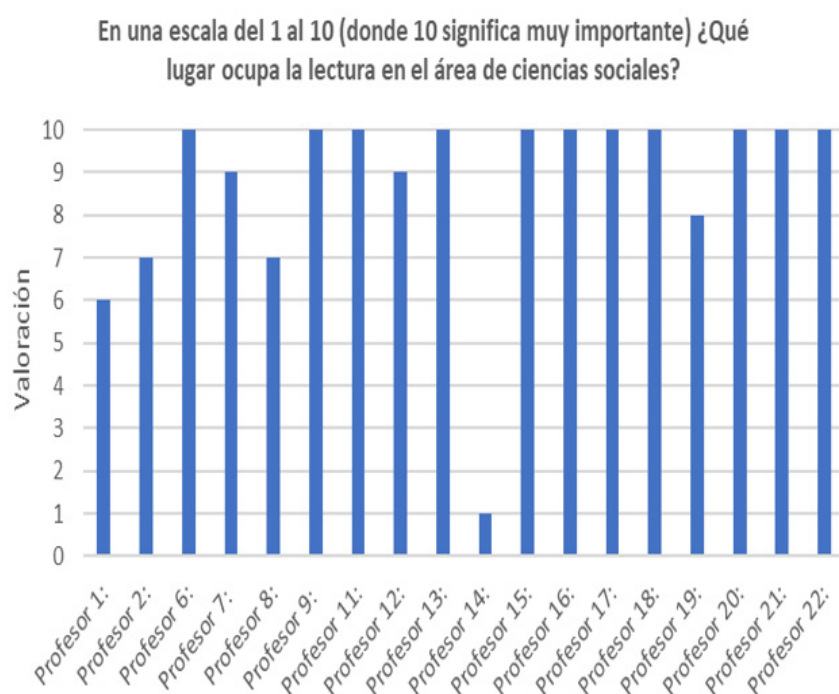
A los de sexto yo a veces les leo, o sea muchas veces les leo yo porque tengo un tono de voz un poco más alto, y porque el proceso con ellos es más lento, o sea, uno en sexto se encuentra niños que no leen. Entonces si yo los pongo a ellos... yo pido que inicialmente me sigan la lectura, "venga yo le hago y ustedes me van siguiendo. Vamos a hacerlo" y yo a veces cierro "siga usted" y a veces los vinculamos (Comunicación Personal).

En este caso, el Profesor Gregorio (2023) considera que la lectura debe ser realizada en la clase y con el acompañamiento claro del maestro, debido a esto, inicia la lectura y va solicitando a los estudiantes que lo sigan. Resulta importante reflexionar lo que más adelante el mismo profesor manifiesta:

De esto se desprenden dos ideas importantes, la primera es que, en presencia de estudiantes con mayor dominio de la lectura, puede delegarse a éste como guía lector para el proceso de los demás estudiantes; y la segunda, radica en la comprobación de que utilizar la lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera continua genera un hábito, que después puede facilitar la presentación del contenido en clase. Si en el contexto del Profesor Gregorio (2023), un estudiante en sexto no está en capacidad de hacer lectura individual; en séptimo se verá con un proceso más consolidado que le permitirá, incluso, ser el guía de la lectura en clase.

Sin embargo, el Profesor Antonio (2023) manifiesta dudas frente a la constatación de cambios positivos en el proceso de lectura de los estudiantes conforme avanzan en los grados escolares, incluso, grados con los que él ha tenido contacto permanente.

Y cuando me preguntas si hay mayor nivel de lectura en octavo, realmente eso no se siente. Y yo creo que esta pregunta de presupuesto general de la nación, esos son contenidos de décimo y once. Entonces el nivel de lectura y de comprensión de los pelaos es muy precario. De pronto también por eso es que yo incluso he tratado el asunto de la diversificación de soportes o recurrir en todo caso a textos que sean muy estratégicos. Yo uso mucha fuente secundaria también y son textos cortos (...) (Profesor Antonio, 2023, Comunicación Personal).



Fuente: Elaboración propia.

Según la figura anterior, se puede encontrar que, en promedio, los profesores le dan un lugar de mucha importancia a la lectura, debido a que, les permite a los estudiantes adquirir hábitos que después puede facilitar la presentación del contenido en clase, trabajar habilidades

esenciales para las CS como son la descripción, la interpretación y argumentación, al igual que permite contribuir al desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

En ese sentido, se presenta lo dicho de forma más detallada por algunos profesores entrevistados frente a lo mencionado anteriormente:

(...) lo entiendo más [la lectura en clase] como el seminario taller que lo hemos visto en la universidad con Ezequiel Ander, es decir que haya una lectura previa y que se espera se discuta en el aula, entonces con décimo y once funciona, pero creo que con todos eso no va a pasar, pero con quienes funciona es porque ya han tenido el hábito y saben pues que yo difícilmente voy a cambiar de perspectiva (Profesor Juan, 2023, Comunicación Personal).

Allí este profesor hace alusión a la problemática de llevar la lectura a la clase, sin antes haber iniciado un proceso gradual con el grupo en cuestión; no se puede pretender leer mucho y/o bien si los estudiantes no están habituados a esta forma de trabajar las Ciencias Sociales. Para él, existe una oportunidad al solicitar la lectura con

anterioridad a la clase, para después poner en común los saberes obtenidos y guiarlos hacia la consecución de objetivos de aprendizajes establecidos por la metodología escogida.

Por otra parte, el Profesor Gregorio (2023), manifiesta que:

A los de sexto yo a veces les leo, o sea muchas veces les leo yo porque tengo un tono de voz un poco más alto, y porque el proceso con ellos es más lento, o sea, uno en sexto se encuentra niños que no leen. Entonces si yo los pongo a ellos... yo pido que inicialmente me sigan la lectura, "venga yo le hago y ustedes me van siguiendo. Vamos a hacerlo" y yo a veces cierro "siga usted" y a veces los vinculamos (Comunicación Personal).

En este caso, el Profesor Gregorio (2023) considera que la lectura debe ser realizada en la clase y con el acompañamiento claro del maestro, debido a esto, inicia la lectura y va solicitando a los estudiantes que lo sigan. Resulta importante reflexionar lo que más adelante el mismo profesor manifiesta:

De esto se desprenden dos ideas importantes, la primera es que, en presencia de estudiantes con mayor dominio de la lectura, puede delegarse a éste como guía lector para el proceso de los demás estudiantes; y la segunda, radica en la comprobación de que utilizar la lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera continua genera un hábito, que después puede facilitar la presentación del contenido en clase. Si en el contexto del Profesor Gregorio (2023), un estudiante en sexto no está en capacidad de hacer lectura individual; en séptimo se verá con un proceso más consolidado que le permitirá, incluso, ser el guía de la lectura en clase.

Sin embargo, el Profesor Antonio (2023) manifiesta dudas frente a la constatación de cambios positivos en el proceso de lectura de los estudiantes conforme avanzan en los grados escolares, incluso, grados con los que él ha tenido contacto permanente.

Y cuando me preguntas si hay mayor nivel de lectura en octavo, realmente eso no se siente. Y yo creo que esta pregunta de presupuesto general de la nación, esos son contenidos de décimo y once. Entonces el nivel de lectura y de comprensión de los pelaos es muy precario. De pronto también por eso es que yo incluso he tratado el asunto de la diversificación de soportes o recurrir en todo caso a textos que sean muy estratégicos. Yo uso mucha fuente secundaria también y son textos cortos (...) (Profesor Antonio, 2023, Comunicación Personal).

Estas dinámicas van marcando un conjunto de retos, que no se pueden obviar al momento de llevar la lectura a la clase, así como al llegar el momento de concebirla como práctica, es decir, en construcción con otros. Así, retomamos lo dicho por la Profesora Sofía (2023), la cual reconoce dos retos para afrontar la lectura en la clase de Ciencias Sociales: el primero es que se les proporciona lecturas para que las lean los estudiantes solos, pero ellos lo evitan porque prefieren utilizar Google que brinda respuestas inmediatas. El segundo reto, es la falta de comprensión al momento de leer un texto, de esto se infiere que la rapidez de la tecnología ha afectado la capacidad de los estudiantes para entender las lecturas que se hacen y que otros lo hacen, ya que están acostumbrados a obtener respuestas instantáneas sin profundizar en el análisis de los datos.

De la misma forma, surge el reto de la enseñanza y utilización de la lectura en la escuela. A este respecto la Profesora Lucía (2023) menciona que:

El reto, creo que radica principalmente en comprender que la lectura, al igual que muchas operaciones básicas de la matemática, debe ser enseñada en todas las áreas del conocimiento y no es una tarea exclusiva de los profesores del área de lengua castellana. Muchas veces se da por sentado que han aprendido a leer, pero no se entiende que debe ser reforzado desde todas las perspectivas. (Comunicación Personal)

Esta profesora destaca la importancia de no dar por sentado el proceso de enseñanza de la lectura, enfatizando que no se debe asumir que una vez que los estudiantes alcanzan grados superiores, este proceso ya no requiere refuerzo. Además, subraya que este refuerzo no debe limitarse exclusivamente al área de Lengua Castellana.

En síntesis, no hay un consenso general del lugar que ocupa la lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales, dado que existen diferentes necesidades de formación y contenido, diversidad de grupos escolares y diferentes estilos de enseñanza. En referencia a los retos, encontramos similitudes entre los profesores citados. Se concibe que el desafío radica en promover el hábito de la lectura entre los estudiantes, a pesar de que los espacios no siempre sean propicios para esta actividad. Sin embargo, no es una tarea imposible.

Se reconoce el potencial de la lectura para el desarrollo intelectual y la comprensión del mundo que nos rodea,

así mismo se identifican las oportunidades que conlleva concebir la lectura en su faceta de práctica, especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales. En consecuencia, la lectura no debe estar a cargo de un área en específico, por eso la importancia de fomentar la lectura desde los primeros años y continuarla a lo largo de todo el proceso escolar, no de una manera impuesta sino aquella que genere posibilidades de participación al estudiante y esto se podría lograr entendiendo que cada profesor debe ser un guía en este proceso.

En síntesis, es por esto que se plantea la lectura como un camino que debe transitarse en compañía, ya que la soledad en este tipo de ejercicios, al menos en la clase, puede provocar desmotivación y dificultades para el dominio conceptual y la excelencia en las competencias evaluables. Se debe propender por una guía activa del maestro en las actividades de lectura, sin dejar de lado que estos deben conocer muy bien el texto que presentan a los estudiantes, ya que esto es indispensable para acompañar el proceso de problematización de lo allí expuesto.

Por último, es necesario mencionar que la mayoría de los profesores entrevistados están de acuerdo en una concepción de las prácticas de lectura que venga mediada por cuestiones de lo global, es decir, la lectura no es solo una tarea cualquiera y la utilización de ella como herramienta en la clase es de vital importancia en aras de lograr aprendizajes concretos.

La pregunta sobre la interpretación se planteó con el propósito de indagar las formas en que los fenómenos sociales son abordados desde diferentes puntos de vista en la clase de Ciencias Sociales, esto siempre mediado por las prácticas de lectura. Además, se buscó comprender la experiencia de los profesores con el fin de aprovechar las oportunidades que ofrece esta competencia para el desarrollo en clase y brindar posibles aportes a la enseñanza.

IV. CONCLUSIONES.

Con relación al primer objetivo, se concluye en primer lugar que los estudiantes hacen referencia a los procesos de lectura como medios para adquirir conocimiento, entender e interpretar perspectivas y/o desarrollar habilidades como la descripción, comparación e interpretación. Así mismo, se destacan contenidos de

lectura acorde a sus intereses, donde los insumos básicos para enseñar y aprender Ciencias Sociales como lo son los ensayos o libros históricos, no hacen parte de sus preferencias.

En segundo lugar, la actividad de lectura ubicada en el Taller Diagnóstico Inicial reveló dificultades significativas en los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), así como lagunas en los conceptos básicos de Ciencias Sociales. Por tal motivo es imperativo implementar estrategias de lectura guiada que aprovechen las herramientas digitales, dado el interés de los estudiantes por las redes sociales y la necesidad de un acompañamiento docente más cercano.

Por su parte, el segundo objetivo, para realizar la evaluación de la SD, se consideró pertinente conjugar los elementos presentes, siendo estos las prácticas de lectura y la competencia interpretativa y análisis de perspectiva. Esta conexión, es relevante en la medida que, para conocer múltiples perspectivas sobre un mismo fenómeno social, es necesario realizar ejercicios de lectura; en estas se plasman los sentires “objetivados” y “subjetivados” de grupos de personas que han vivido en un espacio-tiempo común.

Para dar desarrollo a la interpretación se utilizaron estrategias de enseñanza como la guía del museo, elaboración de cartas y lectura de diversas fuentes. Estas actividades ayudaron a valorar la lectura compartida y guiada como forma de acompañar la lectura individual que se presenta como hegemónica en las clases de Ciencias Sociales, además se acerca a la necesidad de enseñar a leer en todos los grados escolares, puesto que es una práctica vital, por tanto, debería criticarse el imaginario de que solo en Lengua Castellana se fortalece el proceso lector.

Finalmente, el tercer objetivo permitió acercarse a las concepciones que algunos profesores del entorno inmediato y del contexto de 9-D tienen acerca de las prácticas de lectura. Se concluye que la lectura es entendida por los profesores como una herramienta, un camino hacia el aprendizaje de fenómenos sobre todo políticos, históricos y geográficos. La lectura está presente en todo contenido a enseñar, en el que cada maestro es un guía siempre activo en el proceso lector de los estudiantes, por tal razón este promueve el aprendizaje de los conceptos propios de las Ciencias Sociales y para ello es necesario graduar las lecturas, es decir, empezar con lecturas cortas y sencillas e ir transitando hacia lecturas más complejas.

V. RECOMENDACIONES.

Se invita a los profesores e investigadores que estén interesados en ejecutar las prácticas de lectura en clase, a utilizar formatos diversos (físicos y electrónicos), y especialmente, adaptar las lecturas acordes a las necesidades de los estudiantes, es decir, el tipo de letra, la extensión y la pertinencia de la misma, teniendo en cuenta que la lectura es siempre un proceso inacabado y susceptible de perfeccionamiento. En ese sentido, se debe recordar la responsabilidad de fomentar conocimientos que respondan a los objetivos de aprendizaje y finalidades de las Ciencias Sociales.

En ese contexto, se sugiere que, en la implementación de estas prácticas de lectura, se piense en el desarrollo de actividades distintas al área de Lengua Castellana. Esto se debe a que estas prácticas tienen como objetivo proporcionar una visión general de lo que se lee.

Por otro lado, las prácticas de lectura en el área de Ciencias Sociales, en relación con la competencia interpretativa y el análisis de perspectiva, tienen la finalidad de fomentar la formación de posturas, distinguir entre hechos y opiniones, discernir criterios de verdad, cuestionar e interpretar los textos para comprender las problemáticas sociales, e identificar la responsabilidad de la sociedad en la formación del individuo. No obstante, es importante reconocer que la literatura narrativa también puede ser una herramienta útil para comprender esta área. Es decir, no se debe discriminar su contenido, sino más bien abordarlo mediante un enfoque analítico que tenga en cuenta las disciplinas de las Ciencias Sociales.

En ese sentido, es fundamental sugerir que las prácticas de lectura no pueden separarse de las prácticas de escritura. En primer lugar, la escritura proporciona al estudiante un medio para expresar lo que ha comprendido durante la lectura, organizar sus ideas y plantear preguntas. En segundo lugar, permite al maestro observar y evaluar el proceso de lectura del estudiante. Además, estas prácticas, ya sea en lectura en voz alta, dirigida, comentada o compartida; individual o colectiva, deben basarse en el respeto por las interpretaciones individuales del texto, legitimándose como un ejercicio destinado a fomentar habilidades de pensamiento, sin olvidar el papel central de la argumentación para soportar las opiniones, encontrar consensos y disensos. Así mismo, se hace una sugerencia a los pregrados de formación de maestros en Ciencias Sociales, la cual es

reconocer el nivel formativo que tienen las prácticas de lectura en la enseñanza del campo de saber, plasmadas en los cursos generales y en las prácticas pedagógicas, debido a que ésta solo está presente de manera explícita en los cursos históricos.

En esta misma línea, se recomienda a las investigaciones que tengan como foco las prácticas de lectura, iniciar con un buen margen de tiempo que permita un correcto desarrollo de la investigación, teniendo presente las contingencias que pueden suceder, tanto institucionales como de los investigadores. Por lo tanto, al planificar este tipo de proyectos de investigación, es necesario disponer de una cantidad adecuada de meses para cubrir todas las áreas de estudio de manera exhaustiva.

Finalmente, queda abierta la reflexión, no sin antes sugerir los siguientes interrogantes que invitan a seguir explorando en este campo de estudio que se encuentra en una fase inicial en el país. ¿De qué manera los maestros de Ciencias Sociales pueden trascender la enseñanza de lectura para que sea vista como una experiencia viva que impacte la cotidianidad de los estudiantes? ¿Qué especificidad tiene la lectura en Ciencias Sociales, dada su diferencia con la lectura en otras disciplinas escolares?

¿Cuál es la potencialidad pedagógica que tiene la lectura compartida y en voz alta en contextos no escolares? Y, por último ¿Cómo enseñar prácticas de lectura en Ciencias Sociales a población con necesidades educativas especiales?

Bibliografía.

Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 45-74). AIQUE.

Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Ensino Em-Revista*, 19(2), 269-275.
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14933/8433>.

Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf.

Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 53-61.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:ea1d71df-322f-4084-bee7-dd7ed1eed667/re200507-pdf.pdf>

Cordón, G. (2018). *Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio*. *Palabra Clave*, 7(2), 1-8. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8536/pr.8536.pdf.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.

García, M., Mendoza, Z. y Jaimes, P. (2017). La Incidencia de la Competencia Interpretativa en el Proceso Lector. *Revista Universidad Autónoma de Bucaramanga*, 1-14.
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2540/2017_Articulo_Mendoza_Duran_Zuly_Kimberlyn.pdf?sequence=2&isAllowed=y#:~:text=La%20competencia%20interpretativa%20debe%20estar,%2C%20situaciones%20probl%C3%A9micas%2C%20tipolog%C3%ADas%20textuales.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2014). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11. Lineamientos generales 2014 - 2*.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2019). Prueba de sociales y ciudadanas Saber 11°. Marco de referencia para la evaluación. https://okonvirtual.com/ICFES/CAJA_HERRAMIENTAS_SABER11/assets/pdf/01_aprendizajes/Marco_de_referencia_sociales_ciudadanas_saber_11.pdf Mendoza, M. (2022). Leer es resistir. Planeta.

Ministerio de Educación de Argentina. (2009). *Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas*. <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/81>.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf.

Dussel, I. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles educativos*, 40, 142-178. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40nspe/0185-2698-peredu-41-spe-142.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. https://www.academia.edu/22306876/Pr%C3%A1cticas_de_lectura_en_el_aula.

Monge, V. (2015). *La codificación en el método de investigación. Innovaciones Educativas*, (22), 77-84.

Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1-47. https://www.academia.edu/8713679/EL_CUESTIONARIO_COMO_INSTRUMENTO_DE_INVESTIGACION_EVALUACION.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2023). *PISA 2022 Country Notes: Colombia*. https://www.oecd.org/pisa/publications/Country_note_COL_Spanish.pdf.

Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de las alternativas curriculares en Secundaria para aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *CLIO History and History teaching*, 46, 202-232.

Perea, N., Vergara, L. y Chaverra, I. (2018). La lectura inferencial: punto de referencia para la formación.

ciudadana en la escuela [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11865/1/PereaMenaNora_VergaraPadillaLibia_ChaverraDuranIris_LecturaInferencialEscuela_2018_TG.pdf.

Porlán, R. y Martín, J. (1991). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Diada.

Porras, M. (2002). Propuesta pedagógica para mejorar la competencia interpretativa [Monografía de grado, Universidad de La Sabana]. Archivo digital. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5812/128296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico *Educación y Educadores*, (7), 45-55 <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>.

Ricoeur, P. (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. EDICIONES MORATA. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>



23



PROCESOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN COMUNIDADES VULNERABLES DEL ORIENTE DE LA CIUDAD DE NEIVA.

Juan Sebastián Tovar Gómez
Karen Dayanna Devia Trujillo
Luz Adriana Cruz Herrera

Universidad Surcolombiana

Fecha de recepción: 28 de febrero 2025

Fecha de aceptación: 29 de mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.50>



Resumen.

En esta experiencia se buscó fomentar el amor, el respeto y la responsabilidad hacia el ambiente en un grupo de niños, niñas y jóvenes que residen cerca de la cuenca baja del río Las Ceibas, al oriente urbano del municipio de Neiva-Huila. A través de un proceso de educación ambiental con un enfoque holístico e interdisciplinar, se diseñaron estrategias didácticas basadas en la educación popular para sensibilizar a la comunidad acerca de su entorno natural y fortalecer valores como el cuidado y el bien común. Mediante actividades como percepción sensorial, manualidades, diálogos y reflexiones e integración de saberes de diversas disciplinas, facilitó la comprensión de problemáticas ambientales que afectan a la comunidad. Los resultados evidenciaron una mayor conciencia ambiental y una relación más positiva de los participantes con su territorio.

Palabras Clave: Educación ambiental, Interdisciplinar, Educación popular, Territorio.

Abstract.

This project aimed to foster love, respect, and responsibility for the environment among a group of children and young people living near the lower basin of the Las Ceibas River, east of the urban area of Neiva, Huila. Through an environmental education process with a holistic and interdisciplinary approach, didactic strategies based on popular education were designed to raise community awareness about their natural environment and strengthen values such as care and the common good. Activities such as sensory perception, crafts, dialogues and reflections, and the integration of knowledge from various disciplines facilitated the understanding of environmental problems affecting the community. The results demonstrated greater environmental awareness and a more positive relationship among the participants with their territory.

Keywords: Environmental education, Interdisciplinary, Popular education, Territory.

I. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, la Educación Ambiental (EA) es el medio eficiente para concienciar al hombre sobre la necesidad de preservar el ambiente y así lograr una mejor calidad de vida para las generaciones actuales (Zabala y García,

ENVIRONMENTAL EDUCATION PROCESSES IN VULNERABLE COMMUNITIES IN THE EASTERN PART OF THE CITY OF NEIVA.

2008). El Tratado de EA hacia sociedades sustentables y de responsabilidad global menciona que esta educación requiere de responsabilidad individual y colectiva a nivel local, nacional e internacional (Foro Global-Tratado de Educación Ambiental, 1992).

Entonces, la EA no implica solamente estudiar los factores que determinan la degradación del ambiente y su impacto sobre los seres humanos, sino que abarca una mayor amplitud focal determinada y conceptualizada (Zabala y García, 2008), en la cual se incluya lo social, lo político, lo económico, la ética y lo cultural" (García y Rodríguez, 2005).

En este sentido, la EA requiere de un conjunto de conocimientos, valores y habilidades de diversas disciplinas (Sauvé, 2003), porque es una disciplina dinámica que evoluciona constantemente para responder a los desafíos de un mundo en el que los rápidos avances tecnológicos, económicos y sociales demandan una adaptación constante. Por lo tanto, es fundamental abordar las problemáticas ambientales ocasionadas por estos cambios, difundir sus causas y consecuencias, y de esta forma fomentar una transformación en la sociedad, mediante cambios en los valores, actitudes y comportamientos de las personas (Ibáñez y Amador, 2017).

Por otra parte, la EA y la legislación deben asociarse para crear una sociedad más informada, responsable y comprometida con la protección del ambiente (Zabala y García, 2008), como es el caso de la Constitución Política de Colombia, la cual garantiza el derecho a un ambiente sano y establece la obligación de las autoridades de protegerlo (Corte Constitucional de Colombia, 1991). De igual manera, la Resolución 1508 de 2010, promueve el uso racional y eficiente del agua en todos los niveles educativos, así como en la sociedad en general, y la protección de zonas y/o áreas de influencia de nacimientos de acuíferos, con carácter prioritario, por las entidades ambientales, las cuales realizan estudios para

recuperación, protección y conservación (Hernández et al., 2025).

Entre tanto, la Política de Educación Ambiental, establece la EA como un proceso dinámico y participativo, para formar personas críticas y reflexivas, capacitadas para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (Conza et al., 2025) y repensar soluciones (que podrían ser técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación socioambiental de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas (Ramos y Escobar, 2025; Salazar, 2024).

Sin embargo, el río de Las Ceibas presenta altos índices de contaminación por vertimientos residuales domésticos e industriales, lo cual ha repercutido en el deterioro de la calidad del agua de este afluente tan importante para los neivanos, por ser la fuente que abastece el acueducto de la ciudad (Marinez-Nieva, 2021).

Por lo anterior, Gutiérrez (2013) afirma que la EA como proceso continuo de aprendizaje, es fundamental para que los estudiantes reciban una educación que los capacite para abordar los desafíos ambientales de su región, como su cercanía geográfica con el río de Las Ceibas, además de fomentar la comprensión del contexto cultural del territorio. Esto implica considerar a los diversos actores humanos y no humanos, como otras especies, así como los distintos entornos ecológicos y culturales donde tiene lugar la EA (Cruz-Herrera et al., 2022; Noguera, 2004).

Sumado a ello, trabajar la EA desde edades tempranas permite que se desarrollen comportamientos y/o actitudes positivas hacia el ambiente, creándose un hábito que los participantes trasladan al hogar, concienciando a sus familiares, contribuyendo a disminuir el problema (Souto-Seijo et al., 2017). Además, es importante romper con enfoques dogmáticos en la educación, a menudo caracterizados por estructuras rígidas y un enfoque en la memorización, pues en lugar de simplemente impartir conocimientos, la atención debería centrarse en fomentar un proceso de pensamiento liberado, permitiendo a los estudiantes interactuar con su entorno de una manera exploratoria y de mente abierta, vinculando aprendizaje dinámico y aprendizaje para la vida (Ibáñez et al., 2012).

Desde esta perspectiva, los métodos de enseñanza tradicionales pueden sofocar la creatividad y obstaculizar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico,

mientras que la EA, por el contrario, es una experiencia transformadora que tiene el potencial de liberar la mente y motivar a cuestionar, explorar y conectarse con el mundo que los rodea de una manera más significativa y responsable. Asimismo, los educadores, como facilitadores de este proceso liberador, reexaminan sus prácticas y animan a los estudiantes a pensar más allá de las normas prescritas.

Del mismo modo, Acedo et al. (2021) afirma que el aprendizaje activo como método de enseñanza compromete a los estudiantes a ejecutar desde un enfoque colaborativo, a promover habilidades y desarrollar el pensamiento crítico, puesto que un contexto educativo centrado en el interés de los niños favorece el diseño de experiencias reales, al darle un sentido propio en el cual propongan soluciones a los conflictos. Además, se debe proponer una experiencia valiosa, que despierte en los niños su interés, que resulte en trabajos naturales y no forzados, que vincule experiencias del pasado con las actuales y venideras (Ruíz, 2013).

Por su parte, Sauvé (2010) propone reconstruir lazos con la naturaleza mediante enfoques afectivos, sensoriales, vivenciales, cognitivos y creativos, permitiendo que el sujeto conozca, explore y comprenda la biodiversidad del entorno y los fenómenos involucrados, para que conozca su propio medio de vida y desarrolle un sentido de pertenencia por este.

En concordancia con lo anterior, la experiencia se desarrolló con niños, niñas y jóvenes de una comunidad vulnerable del oriente de la ciudad de Neiva-Huila, con el propósito de contribuir a mejorar su relación con el territorio, implementando educación popular.

En este sentido se hace necesario aclarar, que el territorio es lo que la comunidad crea de acuerdo al espacio en el que habita o habitaban sus antepasados, enmarcados con una conciencia de pertenencia, que permite la unidad, es decir la apropiación y la relación que el hombre y la sociedad establecen dentro de un espacio terrestre, por lo tanto, no es solo el espacio, sino las relaciones que est  n inscriptas dentro de un campo de poder (Acero y Cabeza-Morales, 2008; Hadad y Gómez, 2007). Por ello, ayuda en la interpretación y compresión de las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial, porque va a contener las prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima relación con la naturaleza (Llanos-Hernández, 2010).

Por lo tanto, la educación popular considera que no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, porque los territorios hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado, al incluir los diferentes elementos políticos, sociales, culturales y económicos, reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico (Mejía, 2013), pues como lo afirma Freire (1993): “Hablar de educación popular implica la necesidad, el gusto, de plantear la pelea por una educación eficaz, y más aún, a un tipo de educación que preste atención a una determinada clase social” (p. 40).

De este modo, la EA tiene un carácter ético-político, que permitirá construir formas de solidaridad y responsabilidad, lo cual abre las puertas para construir un aprendizaje problematizador desde los sentidos, a través de la pregunta: ¿educación para qué? (Mejía, 2013).

II. METODOLOGÍA.

Se contó con la participación de niños entre 5 a 14 años de edad. Dichos encuentros sabatinos se organizaron en un parque ubicado en la comuna 10, al oriente de la ciudad de Neiva. La mayoría de las familias se encuentran en estrato socioeconómico 1, por lo que las actividades laborales tanto de padres como de madres son informales, no profesionales. Una minoría pertenece a familias víctimas del conflicto armado (desplazados) y grupos étnicos o indígenas. Los niños, en su mayoría, se encuentran en la educación primaria, prefieren trabajar grupalmente para compartir y escuchar las opiniones del otro.

Frente a este contexto social y económico que vivencia cada niño, niña y joven en su hogar, se diseñaron estrategias pedagógicas y didácticas fundamentadas en la educación popular, teniendo en cuenta factores como: contexto geográfico, edades, recursos disponibles, y días conmemorativos. Las sesiones de trabajo que se realizaron los días sábado, fueron las siguientes:

- Sesión 1: Exploradores locales: Descubriendo los secretos de nuestro entorno.
- Sesión 2: Festejando a las mujeres: Un día para celebrar nuestros logros.
- Sesión 3: Susurros del río: Un viaje por las orillas de Las Ceibas.
- Sesión 4: Agua para todos: ¡Cantamos, sembramos y aprendemos!
- Sesión 5: Sembrando sueños en un vaso de cartón.

- Sesión 6: Diálogo, el respeto y la cooperación.
- Sesión 7: Recorrido por el sendero SENDICAM.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Exploradores locales: Descubriendo los secretos de nuestro entorno.

Se realizó una actividad de percepción (visualización y escucha) del entorno (ver figura 1), teniendo en cuenta el modelo de Mayer y Salovey, en el cual establecen que la percepción y las emociones facilitan el pensamiento y el crecimiento emocional e intelectual (Marcos y Diéz, 2019). Según el famoso escritor Víctor Hugo, es profundamente triste pensar que la naturaleza habla mientras que el ser humano no la escucha; surge entonces la necesidad de escuchar el entorno, lo que recae como una meta importante para el docente y así poder concienciar, desarrollar y apoyar a los niños en adoptar y desarrollar hábitos y acciones urgentes, generando conocimientos e innovación para preservarlo (Velezvia, 2020).

Figura 1.

Actividad de percepción del entorno.



Se les invitó a reflexionar sobre su entorno, y se evidenció que los niños percibieron un entorno natural con flora y fauna, plasmado en dibujos y comentarios propios de los participantes. Estos son conscientes de que su territorio alberga gran cantidad de especies (favorecido por condiciones geográficas, hídricas y climáticas), pese a

ello, muy pocos ilustraron el río; una minoría no ha tenido la experiencia de ir al río (no lo conocen) y una mayoría ha dejado en un último plano a este, como si se tratase de algo sin importancia.

P9: "No conozco el río, mis papás no nos llevan a mí ni a mi hermano".

P17: "Sí, nosotros a veces vamos al río, es que se me olvidó dibujar eso".

Por otro lado, era de esperarse que también se ilustraran componentes urbanos, demostrando la notable expansión urbanística surgida en invasiones y asentamientos, los cuales, según Pulido-Osorio et al. (2023), este sector comunitario limita con zonas restringidas para el asentamiento de viviendas debido a las microcuencas y bosques, los cuales deben ser debidamente protegidos, pero que por el crecimiento exponencial se ha llegado a invadir (ver figura 2). Desde esta situación, como docentes en formación, no se plantea exponer y limitar las zonas donde ya conviven como comunidad, por lo que el propósito planteado hará énfasis en mejorar esa relación con su entorno (territorio).

Por último, los participantes percibieron vehículos automotores, denotándose la contaminación auditiva; la dependencia del uso del automóvil ha generado destacados efectos en la relación ciudad-ambiente, y claramente su consecuencia más significativa es la contaminación del aire por la emisión de gases de efecto invernadero (Alfie y Salinas, 2017). El ruido es uno de los principales elementos de contaminación en las ciudades, donde los vehículos, con sus motores y el roce de los neumáticos con la carretera, son los máximos responsables del ruido total. Es impresionante que a tan corta edad los niños sean conscientes de esto (Alfie y Salinas, 2017).

Figura 2.

Percepción de su entorno.



Nota. Toma fotográfica propia. A) Lugar de encuentro, nótese el árbol y las llantas de los alrededores del sitio.

Se expuso que, a través de la historia, la mujer ha sido condicionada y limitada en funciones sociales, laborales, políticas y económicas, donde, por la lucha constante y los movimientos sociales, se lograron los accesos a derechos dignos para ellas. En este espacio se mencionaron mujeres empoderadas y destacadas en la ciencia por sus contribuciones, para consolidar en las niñas la conciencia de que son fundamentales para la sociedad; pues en Colombia se evidencia que en la educación no se imparte debidamente la equidad de género, por lo que la improvisación, creencias y perjuicios sexistas y machistas por parte de los educadores dificultan los avances en el empoderamiento femenino (Espinosa, 2024).

La actividad manual tuvo la recolección previa de vasos de cartón, botellas plásticas y elementos orgánicos (ramas, piedras y arena), para la construcción de una flor como detalle para una mujer importante de sus vidas. ¿Por qué una flor? Los niños asocian comúnmente la belleza con las flores (otorgado por su patrón de colores, su delicadeza y su simetría); en palabras de un niño, la flor es: P5: "Pienso que la flor es lo máspreciado de una planta".

Asimismo, obsequiarlas es un acto cultural que se presenta tradicionalmente, que permite expresar deseos y emociones. Según algunos autores, las flores son muy sensibles, lo que posibilita que tengan alma (Casteleiro, 2020; Mancuso & Viola, 2015), sin embargo ¿para qué arrancarlas (matarlas)?, ¿qué apropiación adquiere la comunidad en sus jardines si se le invita a ello o se permite que lo sigan haciendo?, esto se denota como impercepción botánica, definida originalmente por Wandersee y Schussler (2001) como "ceguera botánica": incapacidad de reconocer y percibir la importancia de las plantas, sus aspectos estéticos y biológicos, y la idea de que las plantas son seres subordinados a los animales, por lo que no merecen una atención importante.

Lo anterior se debe principalmente a la falta de diversidad de contenidos, ausencia de prácticas y una enseñanza descontextualizada (Salatino & Buckeridge, 2016). Por el contrario, la impercepción botánica, según Figueiredo et al. (2012), no solo fomenta la educación ecológica crítica, sino la EA, lo que impulsa sentimientos y emociones, conduciéndolos a adquirir una nueva percepción. Por otro lado, surge imprescindible evitar el consumismo, pues según los ideales de Casteleiro (2020) "la floristería se ha convertido en un producto capitalista" (p. 7). Por lo cual, elaborar una flor con materiales reciclados es una opción pertinente.

Se dialogó acerca de los residuos sólidos, los cuales son considerados por quien los desechan, como inútiles, indeseables o desechables (Curcio et al., 2015), por lo que

darles un segundo uso y elaborar flores permitió que los participantes comprendieran que estos materiales tienen un segundo uso y que a través del arte se obtienen detalles coloridos (ver figura 3).

Figura 3.

Niños elaborando las flores para la conmemoración del Día de la mujer.



Nota general. Toma fotográfica propia.

Susurros del río: Un viaje por las orillas de Las Ceibas.

Se leyó una parte del libro “¿De dónde va a salir el agua?” En el cual se menciona la aventura de unos niños, de condiciones sociales, políticas y económicas similares a las de la comunidad. Los personajes que son hijos del río, de su fertilidad, de su fauna y flora, han nacido de la libertad y la violencia extrema de su tierra. De ese modo, comparten con diversos animales salvajes que, desafortunadamente, están desapareciendo por la contaminación, la tala de árboles y la cacería, en los afanes de destrucción para obtener riqueza de nuestro territorio (Ramírez-Ocampo, 2022).

El cuento fue un recurso importante y estratégico, que acercó a los participantes al conocimiento natural, puesto que analizar la historia de un cuento, incentiva a los participantes a crear una conexión entre sus experiencias propias y las de los personajes (Acuña et al., 2020). Al identificarse con el cuento, los participantes reconocen que no son los únicos que vivencian estos sentimientos, situaciones y problemas, por lo que se les debe encaminar a aprender estrategias y destrezas que les permitan ser capaces e independientes al momento de resolver sus conflictos (Acuña et al., 2020).

Se realizó una caminata hacia el río de Las Ceibas, allí se realizó un ejercicio de percepción del entorno, en el que los participantes ingresaron al río descalzos, escucharon el cantar de las aves, sintieron la corriente del río, el viento, y observaron especies de artrópodos, anfibios y peces. Con

esta actividad, los niños observaron que en estos espacios naturales hay presencia de vida, e identificaron que el lugar es un ecosistema frágil. A la par, se presenciaron acciones ilícitas por parte de algunos sujetos ajenos a la actividad, al extraer arena en volquetas y el lavado de vehículos, lo que generó asombro en los participantes, por lo que se le invitó a no realizar este tipo de acciones e impedir que se desarrollen a futuro, dialogando y denunciando desde sus hogares.

Luego de la visita, los estudiantes elaboraron dibujos a partir de lo que observaron y escribieron reflexiones invitando a no contaminar, como se muestra en la figura 4.

Figura 4.

Dibujos de los niños, luego de su visita al río de Las Ceibas.



Nota. Toma fotográfica propia.

Entre las reflexiones de los participantes, luego de la experiencia de visitar el río Las Ceibas, se tienen:

P5: “No votar basura, también no lavar motos en el río, ya que contamina el río, haría una campaña de RCN Radio”.
P13: “Los responsables somos nosotros de contaminar”.
P24: “Talar tantos árboles es malo porque nos quitan sombra, aire y vivienda de los pájaritos”.

Al analizar las reflexiones, se encuentra que el proceso de crítica de los participantes emerge y encuentran a su modo estrategias a corto plazo, como denunciar y tener un rol de periodistas de un reconocido medio de comunicación. Por otro lado, desde su perspectiva, los participantes piensan que sin árboles el aire sería contaminado, algo válido teniendo en cuenta su nivel educativo básico y que en su intento de explicar una problemática entienden que la deforestación conllevaría a la ausencia de oxígeno y, por ende, mayor cantidad de gases de efecto invernadero.

Agua para todos: ¡Cantamos, sembramos y aprendemos!

Se socializó cómo pese a que Colombia cuenta con una gran disponibilidad de recursos hídricos, el cambio climático y el despilfarro en las actividades cotidianas amenazan su calidad y abundancia, por lo que es crucial recordar que el agua es el recurso vital para la supervivencia de absolutamente todos los seres vivos (Barrera, 2022). Además, se habló de la importancia de los páramos, y de su problemática debido a los incendios forestales acontecidos a inicios del 2024 en el páramo de Berlín-Santander, que afectó 40 hectáreas de frailejones que tenían edades entre 100-300 años (Múnera Zambrano, 2024). Algunos de los participantes sabían del tema, porque lo habían visto en las noticias, pero la mayoría no sabían qué era el frailejón y su importancia, por lo que sus impresiones y sentires fueron de tristeza.

Luego se les mostró un vídeo animado “Me llamo Tierra”, en el cual se presenta al planeta tierra y sus sentimientos, exponiendo situaciones ambientales como la deforestación, la sequía, el derretimiento de los glaciares, y los ecosistemas exponen su calamidad. De este modo, los participantes conocieron y se impactaron de lo que acontece en el planeta, se dialogó acerca de lo ocurrido en el humedal El Curibano, en el cual a causa de un vidrio se iniciaron las llamas que arrasaron con hectáreas de bosque (Diario del Huila, 2023), a lo que los participantes manifestaron:

P14: “Podemos llevar un helicóptero con agua”

P27: “profe llevemos agua del río para apagar la candela de ahí y no se mueran los animales”.

Lo anterior demuestra el proceso reflexivo que conlleva conocer las problemáticas globales, nacionales y locales, esto repercutió en que los participantes se motivaron a colorear un personaje popularmente conocido como Frailejón Ernesto Pérez por su famosa canción (la cual se escuchó y cantó), evidenciando que a través de los colores transmitieron sentimientos, de alegría y vitalidad, mostrando que para ellos son importantes estas plantas, y otros con colores opacos, reflejando su tristeza por lo acontecido.

Luego se regaron las plantas de los jardines de alrededor, aprovechando la ocasión para tener un contacto directo con las plantas, invitándolos a hablar con ellas, ponerle un nombre y decirles lo que deseaban para ella, escuchando las siguientes expresiones:

P22 a su planta Juan: “Espero que dé frutos para comer. Estaría dispuesto a echarle agua, abono y cuidarla bien, la quiero”.

P36 a su planta Guanábana: “Estaría dispuesto a cuidarla, echarle agua y hablarle porque es un ser vivo”.

Figura 5.

Canto del agua tomada y adaptada de (Balloon and Ben, 2016).



Nota general. *Toma fotográfica propia.*

Para los niños la actividad fue extraña, pues la mayoría se refiere a las plantas como “matas”, significado que es generalizado y se adopta por ser organismos inmóviles, adheridas al suelo, sin tener en cuenta que “plantas” hace alusión a todos los seres vivos fotosintéticos, develándose nuevamente la impercepción botánica que tienen los niños al no haber recibido formación que los sensibilice frente a este reino tan fundamental para la vida (Ortiz-Zea et al., 2023; Salatino & Buckeridge, 2016). Por lo anterior, se logró resignificar el concepto plantas teniendo un contacto directo con sus estructuras, contemplándolas y comunicándose con ellas.

Por último, con ayuda de la guitarra se interpretó la canción “Canción para cuidar el agua”, según Tojeiro (2019) “la música constituye un elemento comunicativo, artístico, intercultural, afectivo y equitativo que permite transmitir valores educativos a los niños conectando con su sensibilidad a nivel individual y comunitario”. Así que, la EA, desde una perspectiva social, exige un enfoque interdisciplinario y transversal que sea significativo. La integración entre los bienes naturales y culturales se analizan desde una perspectiva holística, integradora, social, crítica y pedagógica.

Sembrando sueños en un vaso de cartón.

Previo al encuentro se recolectaron materiales reutilizables (vasos y botellas plásticas) para dar un segundo uso en la siembra de semillas. Se observó que muchos de los niños están familiarizados con la recolección de material

aprovechable debido a que sus familiares realizan actividades de reciclaje para el sustento diario, puesto que el reciclaje es una de las medidas de mitigación más tenidas en cuenta en la contaminación ambiental (Camargo et al., 2022).

Con las cartulinas los participantes elaboraron su “Diario de Campo” (ver figura 6), en el cual anotaron lo que observaron día a día en el proceso de crecimiento de la planta que sembraron. Dicha actividad se realizó con el pretexto de hablar de la seguridad alimentaria y su importancia, teniendo en cuenta el cambio climático, la pobreza y la desigualdad social, pues al articularse con estrategias didácticas en y para la comunidad, se fomenta la alimentación saludable y sostenible (Ariza, 2024).

Figura 6.

Elaboración de Diario de campo y de macetas.



Nota. Tomas fotográficas propias.

En este proceso los diarios de campo juegan un papel fundamental, ya que permitieron a los estudiantes registrar los cambios que observan en sus plantas a lo largo de la semana, fomentando la creación de preguntas frente a las dudas que se presentan, las cuales permiten enriquecer su aprendizaje, puesto que los materiales didácticos elaborados con recursos del entorno proporcionan experiencias significativas, visualmente atractivas, de fácil creación y uso, completando el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más trascendente,

invitando a la imaginación, creación y construcción (Gusqui, 2021).

Diálogo, respeto y la cooperación.

En el transcurso de las sesiones realizadas se presentaron conflictos entre los participantes. Por tal motivo, con el propósito de mejorar la convivencia, se propuso una dinámica grupal de teatro. De acuerdo con Eizaguirre (2009):

“El teatro es, entre otras cosas, una elaborada técnica de análisis de la realidad, y más específicamente de la relación del ser humano consigo mismo y con su entorno. También es un eficaz instrumento de comunicación para fomentar “complicidades” a nivel intelectual y, especialmente, a nivel emocional” (p. 2).

La actividad permitió fortalecer la empatía, la solidaridad, el altruismo y la cooperación, valores necesarios para prevenir y disuadir la agresión y la violencia entre los integrantes de la comunidad (Marín-Escobar et al., 2023).

Visita al sendero ecológico “SENDICAM”:

Se realizó la visita a las instalaciones de la Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena (ver figura 7), con el propósito dar a conocer a los participantes otros espacios de aprendizaje, relacionados con la región Huilense.

Figura 7.

Visita de la comunidad al Sendero SENDICAM.



Nota. Toma fotográfica propia.

Producto de esta experiencia, se observó que los participantes en todo momento estuvieron expectantes a las charlas de los guías, sorprendidos por la gran cantidad de especies de animales que se encuentran en el sitio, en resguardos para cuidarlos y posteriormente reincorporación a sus hábitats naturales. Frente a esta situación los participantes expresaron:

P17: "Supe que tener un loro en mi casa como mascota es malo".

P2: "Me gustaron las Guacamayas y tortugas, me siento triste porque están encerradas".

Se devela entonces que el contacto del niño con la naturaleza requiere de una continuidad, en lo posible, al menos una experiencia directa con el entorno para que sea significativo, pues en ocasiones el docente no ve la oportunidad que ofrecen los espacios externos como un lugar de aprendizaje fomentando un aprendizaje reflexivo (Sanz y Zuzuarregui, 2017). El aprendizaje experiencial a través de actividades prácticas con la naturaleza promueve una comprensión más profunda, el pensamiento crítico y la conciencia ambiental entre los estudiantes.

IV. CONCLUSIONES.

Los procesos de educación ambiental son imprescindibles en comunidades vulnerables, ya que promueven el aprendizaje experiencial y la acción responsable frente a la toma de decisiones para la resolución de problemáticas que se presentan en el territorio.

Al aplicar la educación popular y el conocimiento del territorio, los participantes desarrollaron actividades lúdica, creativa y artística, que fomentaron la reflexión crítica, y ayudaron a comprometerlos y empoderarlos en la búsqueda de soluciones prácticas y eficaces.

El trabajo realizado con los niños, niñas y jóvenes contribuyó al fortalecimiento de la conciencia ambiental para mejorar la relación con el territorio, por consiguiente, es fundamental trabajar la EA desde temprana edad.

V. RECOMENDACIONES.

Para la realización de procesos de EA con comunidades, es fundamental reconocer las problemáticas sociales, ambientales, políticas y culturales que los afectan,

para abordarlas con metodologías alternativas como la educación popular.

De igual manera, es necesario diseñar estrategias y contar con los materiales necesarios para un trabajo digno con los niños, niñas y jóvenes, puesto que esta experiencia se realizó como una actividad de voluntariado motivada por el semillero de investigación en educación ambiental Tulpa.

Se espera que este tipo de experiencias se repliquen con diferentes comunidades, apoyadas por diferentes instituciones académicas y gubernamentales, para posibilitar la realización de las actividades en mejores condiciones.

AGRADECIMIENTOS.

Se agradece la cooperación de los líderes de la comunidad que nos acogieron y brindaron el espacio con los niños, niñas y jóvenes para llevar a cabo los procesos de educación ambiental.

Bibliografía.

Acedo, C., Alfaro-Saiz, E., Alonso, Y., Fernández-Salegui, A. B., Fernández-Santos, D., González-Sierra, G., Lence, C., Lois, R., Pérez-Llamazares, A., Santamarina, S., & Trobajo, S. (2021). Prácticas de alto impacto y aprendizaje activo para la adquisición de competencias específicas en botánica. *Ambiociencias*, 18, 106-120. <https://doi.org/10.18002/ambioc.v0i18.6557>.

Acero, D. V., & Cabeza Morales, I. (2008). ¿Educación y territorio o territorialidad educativa? Una alternativa para acercarnos a la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. 8. https://www.researchgate.net/profile/Israel-Cabeza-Morales/publication/282314454_Educacion_y_territorio_o_territorialidad_educativa_Una_alternativa_para_acercarnos_a_la_ensenanza_de_la_geografia_y_las_ciencias_sociales/links/560b838208ae4d86bb14cf64/Educacion-y-territorio-o-territorialidad-educativa-Una-alternativa-para-acercarnos-a-la-ensenanza-de-la-geografia-y-las-ciencias-sociales.pdf.

Acuña Agudelo, M. P., & Quiñones Tello, Y. del C., (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades

cognitivas en niños escolarizados. *Educación y Educadores*, 23(3), 444-468. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.5>.

Alfie Cohen, M., & Salinas Castillo, O. (2017). Ruido en la ciudad. Contaminación auditiva y ciudad caminable. *Estudios demográficos y urbanos*, 32(1), 65-96.

Ariza Duran, E. P. (2024). La huerta escolar como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la educación ambiental y la seguridad alimentaria en la Institución Educativa Nobel Juan Manuel Santos (municipio de Soledad – Colombia). [Trabajo de Maestría, Universidad de Cartagena.]. <https://hdl.handle.net/11227/17835>.

Balloon and Ben (Director). (2016, marzo 1). Canción para cuidar el agua | Canciones infantiles | spanish kids songs [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9VvxXk3UViE>.

Barrera Riaño, C. S. (2022). Aprendizaje del cuidado del agua en los estudiantes de primaria [Trabajo de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8149>.

Camargo Castro, J. P., Agudelo Patiño, M. F., Orozco Silva, S. A., & Veloza Bernal, A. S. (2022). Del basurero al museo: Arte con reciclaje. *Revista Agunkuyãa*, 12(1), 33-51. <https://doi.org/10.33132/27114260.2163>.

Casteleiro Sanchez-Candamio, N. (2020). Conversaciones con flores: Las flores dentro de la práctica artística y emocional [Trabajo final de grado - Creación Visual]. <http://hdl.handle.net/20.500.12082/1004>.

Conza, E. R. M., Alay, M. L. A., Micolta, L. J. V., Vega, J. G. B., Castillo, E. B. B., & Granja, A. G. M. (2025). Educación ambiental: Estrategias para concienciar sobre la sostenibilidad. *South Florida Journal of Development*, 6(2), 01-16. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n2-025>.

Corte Constitucional de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>.

Cruz Herrera, L. A., & Olaya Amaya, A. (2017). Estrategia pedagógica para la implementación de educación ambiental en estudiantes de básica secundaria de la ciudad de Neiva promoviendo la conservación de los ecosistemas estratégicos [Tesis de pregrado, Universidad Surcolombiana]. <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=44413>.

Cruz-Herrera, L. A., Ángel-Hoyos, C. C., & Acevedo-Restrepo, J. C. (2022). Resignificación de la educación ambiental con enfoque de identidad con el territorio. En Congreso Flacso 2023. 328-347. <https://flacso.edu.uy/web/congreso/eje-seis/eje60229900/>.

Curcio, A. R., Blanco, N. P., & Gil, R. E. R. (2015). El reciclaje como alternativa de manejo de los residuos sólidos en el sector minas de Baruta, Estado Miranda, Venezuela. *Revista de Investigación*, 39(86), 157-170.

Diario del Huila. (2023). *Incendio en el oriente de Neiva no llegó hasta el humedal el Curíbano*. <https://diariodelhuila.com/incendio-en-el-oriente-de-neiva-no-llego-hasta-el-humedal-el-curibano/>.

Eizaguirre Massé, P. (2009). El teatro como recurso para la educación ambiental. Centro Nacional de Educación Ambiental. https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2009_02eizaguirre_tcm30-163558.pdf.

Espinosa Villalobos, A. L. (2024). El Empoderamiento de las Mujeres en Agentes Educativos de la Ciudad de Popayán. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5643-5659. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11768.

Figueiredo, J. A., Coutinho, F. A., & Amaral, F. C. (2012). O ensino de Botânica em uma abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 3(3), 488-498.

Flores Jarecca, R. M. (2024). Programa de gestión ambiental y su influencia en la concientización ambiental en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Secundaria Tupac Amaru—Paucarcolla, 2023. [Tesis de Pregrado, Universidad Privada San Carlos]. <http://repositorio.upsc.edu.pe/handle/UPSC/785>.

Foro Global-Tratado de Educación Ambiental. (1992). Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global. <http://rio20.net/documentos/tratado-sobre-educacion-ambiental-para-sociedades-sustentables-y-responsabilidad-global/>.

Freire, P. (1993). Educación Popular. 167, 39-50. https://www.lhblog.nuevaradio.org/b2-img/freire_argentina.pdf.

García, M., & Rodríguez, N. (2005). La noción de calidad de vida desde diversas perspectivas. *Revista de investigación*, 57, 49-68.

Gusqui Gusqui, N. S. (2021). *Recurso didáctico con material reciclado en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales con estudiantes de octavo año de educación básica de la Unidad Educativa Combatientes de Tapi, período abril-agosto 2019* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7926>.

Gutiérrez Bastida, J. M. (2013). De rerum natura. Hitos para otra historia de la educación ambiental. <https://sites.google.com/site/historiaeducacionambiental/home>.

Hadad, G., & Gómez, C. (2007). Territorio e identidad. *Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*. (22). <https://www.aacademica.org/000-024/152.pdf>.

Hernández, G., Naranjo Barbosa, S., Quintero, L. F., Salamanca Garay, L. J., & Piraquive, G. A. (2025). Hacia una economía baja en carbono en Colombia: Elementos de reflexión de política económica. Departamento Nacional de Planeación -DNP, Colombia. https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Hernandez/publication/389055764_Hacia_una_economia_baja_en_carbono_en_Colombia_Elementos_de_reflexion_de_politica_economica/links/67b357ff4c479b26c9e52ff9/Hacia-una-economia-baja-en-carbono-en-Colombia-Elementos-de-reflexion-de-politica-economica.pdf.

Ibáñez, M. E., Amador Muñoz, L. V., Moreno Fernández, O. M., & Pérez de Guzmán Puya, V. (2012). La educación ambiental y la educación de personas adultas y mayores. *Participación social y voluntariado ambiental*. 1-18. <http://www.conama2012.conama.org/conama10/download/files/conama11/CT%202010/1896706024.pdf>.

Jiménez Martínez, N. M. (2017). El residuo: Producto urbano, asunto de intervención pública y objeto de la gestión integral. *Cultura y representaciones sociales*, 11(22), 158-192.

Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(2), 207-220.

Ley 373 de 1997 (2010). Resolución 1508 de 2010 Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40104>.

Ley 1549 de 2012. (2024). Ley 1549 de julio 05 de 2012. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado 22 de marzo de 2024, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/382299:Ley-1549-de-julio-05-de-2012>

Mancuso, S., & Viola, A. (2015). Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale. Giunti Editore S.p.A. https://www.academia.edu/44359961/Sensibilidad_e_inteligencia_en_el_mundo_vegetal_Stefano_Mancuso_Alessandra_Viola_Por_cortes%C3%ADa_del_autor_Por_cortes%C3%ADa_de_la_autora_.

Marcos Sánchez, R., & Díez González, M. del C. (2019). Las habilidades socio-emocionales y su influencia en la percepción y el rendimiento académico en ciencias de la naturaleza. *Avances en la educación para la construcción*, 3(1), 55-71. <https://doi.org/10.20868/abe.2019.1.3884>

Marín-Escobar, Juan Carlos, Marín-Benítez, Andrea Carolina, Maury-Mena, Sara Concepción, Guerrero, Carlos Mario, & Maury, Antolín. (2023). La prosocialidad: *Estrategia de educación integral frente a la violencia*. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 22(1), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5681>.

Marinez-Nieva, M. P. (2021). Evaluación del deterioro de la calidad del agua del Río Las Ceibas ocasionado por el vertimiento de aguas residuales en el Municipio de Neiva, Huila. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5877>.

Mejía, M. R. (2013). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. En TERRITORIOS Y CARTOGRAFÍAS EDUCATIVAS: CONSTRUYENDO SENTIDOS DE LAS EDUCACIONES DEL SIGLO XXI (pp. 69-124). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE: Instituto Tecnológico Metropolitano: Colegio Divino Salvador: Red de Educación y Desarrollo Humano. <https://es.scribd.com/document/258390181/Libro-Territorios-y-Cartografias-Educativas-pdf>.

Múnera Zambrano, M. (2024, enero 26). Las horas de terror que hicieron de un páramo un cementerio de frailejones en Berlín. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/santander/incendio-en-paramo-de-berlin-el-cementerio-de-frailejones-y-su-tragedia-ambiental-848893>.

Noguera de Echeverri, A. P. (2004). El Reencantamiento del Mundo (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente-PNUMA-Oficina Regional para América Latina y el Caribe). *Universidad Nacional de Colombia. IDEA*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9154>.

Orozco-Quesada, C. S. (2023). La vulnerabilidad de los pueblos originarios ante el Cambio Climático y políticas públicas desarticuladas (Ponencia). III Congreso Internacional y Multicampus de Investigación Socio Jurídica - Fondo Editorial USMP, Lima, Perú. <https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/14223/III%20CONGRESO%20Vol.%20II%20.pdf?isAllowed=y&sequence=1>.

Ortiz-Zea, J. F., Montes-Arciniegas, Y. D., Medina-Peña, K. D., & Fajardo-Morales, N. (2023). *Enseñanza-aprendizaje de la botánica: Impacto en un establecimiento educativo del sur de Neiva*. *Bio-grafía*, 17(32), 173-184. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.17.num32-20426>.

Ortiz-Zea, J. F., Montes-Arciniegas, Y. D., Medina-Peña, K. D., & Fajardo-Morales, N. (2023). *Enseñanza-aprendizaje de la botánica: Impacto en un establecimiento educativo del sur de Neiva*. *Bio-grafía*, 17(32), 173-184. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.17.num32-20426>.

Pulido-Osorio, M. D., Santanilla-Quiñonez, D. J., & Castro-Hermosa, S. A. (2023). Consideraciones para la expansión demográfica ambientalmente sostenible mediante superposición difusa utilizando ArcGIS: Caso estudio Neiva-Colombia. *Revista Politécnica*, 19(37), 119-132. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v19n37a9>.

Ramos Mora, D. M., & Escobar López, C. A. (2025). Sustentabilidad en la Educación Superior: El caso de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1). <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.687>.

Ramírez-Ocampo, R. (2022). ¿De dónde va a salir el agua? (1.a ed.). Impresores y editores Ltda. <https://isbn.camlibro.com.co/catalogo.php?mode=detalle&nt=395934>.

Ruíz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>.

Salatino, A., & Buckeridge, M. (2016). Mas de que te serve saber botânica? *Estudos Avançados*, 30(87), 177-196. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870011>.

Salazar Carmona, E. (2024). Organizaciones sociales con proyectos agroecológicos y sustentables. *Un análisis desde el enfoque de gobernanza [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de México]*. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/142074>.

Sanz, J., & Zuzuarregui, A. (2017). Las salidas en el grado de Educación Infantil: Fomentando el sentido crítico de las futuras maestras. *Enseñanza de las ciencias (num. extra)*, 2225-2230. <https://ddd.uab.cat/record/184258>.

Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. 13. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/6/1.Sauve.pdf.

Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: Un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 28(1), 5-18. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3617>.

Souto-Seijo, A., Regueiro, B., & Estévez, I. (2017). Propuesta didáctica de Educación Ambiental en Educación Infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 001-004. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2134>.

Tojeiro Pérez, L. (2019). A Música como recurso didáctico para a Educación Ambiental: Análise da realidade e perspectivas na CCAA de Galicia [Tesis de Doctorado, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20511>.

Velezvia Estrada, P. S. (2020). Actividades educativas para desarrollar la Inteligencia Naturalista en niños y niñas de Educación Inicial: De la Teoría a la Práctica. *REVISTA DE CIENCIAS NATURALES*, 2(2), 222-234. <https://revistas.unap.edu.pe/journal/index.php/RCCNN/article/view/408>.

Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (2001). Toward a Theory of Plant Blindness. *Plant Science Bulletin (Botanical Society of America, Inc.)*, 47(1), 2-9. https://botany.org/userdata/IssueArchive/issues/originalfile/PSB_2001_47_1.pdf.

Zabala G, I., & García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación Scielo*, 32(63), 201-218. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011&lng=es&tlng=es.



23



FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA LOS MAESTROS(A) DE LAS ESCUELAS NORMALES URBANOS Y RURALES: UNA OPORTUNIDAD PARA TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Rocío de los Ángeles Martínez Ortega
Dora Nelly Fajardo

Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia

Fecha de recepción: 28 de febrero 2025

Fecha de aceptación: 14 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.51>



Resumen.

El presente artículo resultado de la implementación de la metodología de investigación Innovación Social Educativa (I.S.E.) esta se dinamiza con la conformación de Comunidades de Práctica (COPIEs), que en un despliegue de unidad, trabajo y movilidad, activa el ejercicio investigativo, otorgando identidad, fortaleciéndose en sus talentos apasionándose por investigar; generando cambios significativos a las prácticas inapropiadas que en la cotidianidad escolar y social se han naturalizado, con consecuencias negativas que afectan las instituciones y las comunidades. Evidencia el momento de intervención mediante espacios de formación y aprendizaje (en danza, música, arte, expresión corporal, escritura, psicología, trabajo social, derecho y pedagogía) con maestros en formación (MeF) del Programa de formación Complementaria (PFC), Maestros en ejercicio de la Institución Educativa Normal Superior del Putumayo (IENSUP) y maestros del territorio rural del Alto Putumayo, promoviendo que los distintos actores levanten la voz, desarrollando conciencia frente al manejo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales aportando en la construcción de una cultura del buen trato. El prototipo (propuesta de intervención) de la ISE en aulas de preescolar y básica primaria, cuyo objetivo se centra en abordar el problema del bullying, “monstruo silencioso” que habita en las instituciones educativas, generando consecuencias graves como la falta de motivación escolar, reacciones violentas, deserción y, en casos extremos, el suicidio.

Palabras clave: formación, competencias socioemocionales, ISE, bullying.

Abstract.

This article, the result of implementing the Educational Social Innovation (ESI) research methodology, is energized by the formation of Communities of Practice (COPIEs). Through unity, collaboration, and mobility, these communities activate research practices, fostering identity, strengthening talents, and cultivating a passion for investigation. This process generates significant changes to inappropriate practices that have become normalized in daily school and social life, with negative consequences affecting institutions and communities. The article highlights the intervention through training and learning spaces (in dance, music, art, body expression, writing, psychology, social work, law, and pedagogy) with student teachers from the Complementary Training Program (PFC), practicing

TRAINING IN SOCIO-EMOTIONAL SKILLS FOR TEACHERS IN URBAN AND RURAL NORMAL SCHOOLS: AN OPPORTUNITY TO TRANSFORM PEDAGOGICAL PRACTICES.

teachers from the Putumayo Higher Normal School (IENSUP), and teachers from the rural territory of Alto Putumayo. This intervention encourages diverse stakeholders to speak out, develop awareness regarding the management and strengthening of socio-emotional competencies, and contribute to building a culture of respectful treatment. The ISE prototype (intervention proposal) in preschool and primary school classrooms, whose objective is to address the problem of bullying, a “silent monster” that lives in educational institutions, generating serious consequences such as lack of school motivation, violent reactions, dropout and, in extreme cases, suicide.

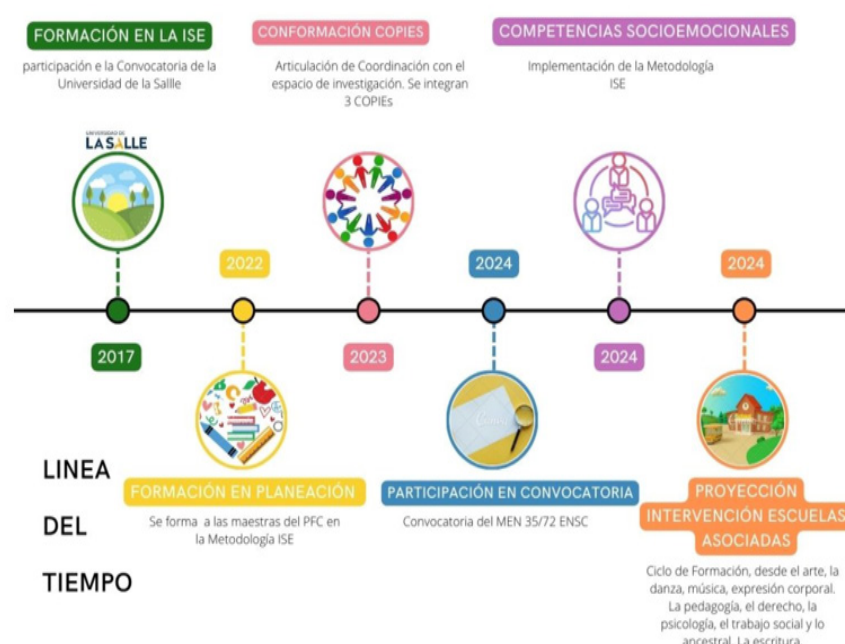
Keywords: training, socio-emotional competencies, ISE, bullying.

I. INTRODUCCIÓN.

La siguiente línea del tiempo muestra el recorrido del proceso de investigación que la IENSUP ha realizado hasta la propuesta de hoy “hacia el fortalecimiento de la cultura del buen trato, estrategia de comprensión de la gestión de emociones”.

La metodología ISE en sus distintas etapas trazó el camino para la concientización, en sus fases de priorización de la problemática y su caracterización, que a través de la recolección inicial en muros permitió definir el bullying como una necesidad sentida de intervención. La fase inicial de deconstrucción partió de la revisión de referentes bibliográficos sobre el tema de investigación, junto a la fase de ideación para intervenir la problemática formulando ideas innovadoras.

Figura 1: Línea de Tiempo.



La figura muestra la trayectoria investigativa.
Elaboración fuente propia. Martínez (2024).

En la tercera etapa de la ISE, denominada Resignificación. Se elaboró el prototipo, es decir, la propuesta de intervención, implementada en las clases de Educación Física y el laboratorio de Práctica de Observación y ayudantía, continuando con la recolección de la información con técnicas como: entrevista a maestras, test a estudiantes y guía de observación de clase.

El proceso de investigación abre la posibilidad de participar en la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional (MEN) "fondo 1400 en administración: "formación continua para educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales, objeto: Convocatoria para la selección de proyectos liderados por Escuelas Normales Superiores con propuestas pedagógicas vinculadas a los territorios rurales".

Para la IENSUP ser seleccionada en la convocatoria mencionada brindó la posibilidad de destacar en la investigación, la extensión, la evaluación y la formación en competencias socioemocionales desde distintas perspectivas tomando las ideas innovadoras de las comunidades de práctica y con la articulación interdisciplinar la escritura, la lectura, la música, la danza, el arte, la expresión corporal, el derecho, la pedagogía, el trabajo social y la psicología como pretextos y contextos para el fortalecimiento de la "conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social, las habilidades de la vida para el bienestar" (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007 pág 70).

En razón de lo anterior, el equipo líder de la IENSUP planteó la siguiente pregunta con el objeto de orientar el trabajo de formación en clave de la investigación: ¿Cómo se comprenden las competencias socioemocionales como alternativa a la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas en los maestros en formación, los maestros en ejercicio de las escuelas asociadas urbanas y rurales a través de la metodología ISE en el año 2024?

Objetivos: Formar en competencias socioemocionales a los MeF del PFC y las maestro(a)s de las escuelas rurales asociadas a través de la metodología ISE en el año 2024 con acciones específicas: -Compartir la experiencia investigativa con la ISE en la IENSUP con las escuelas rurales, desde el liderazgo de los MeF del PFC.

-Desarrollar la propuesta de intervención de las COPIEs sobre la problemática identificada en el laboratorio de observación y ayudantía. - Promover la investigación con la implementación de la ISE en las Escuelas rurales Alto Putumayo.

Además, de la formación para los maestros en las competencias Socioemocionales, se trabajaron los instrumentos metodológicos y didácticos para despertar "conciencia, autorregulación, autonomía: emocional, la competencia social, las habilidades de la vida para el bienestar" (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007, pág. 70) contribuyendo en la generación de ambientes escolares seguros y saludables para todos los estudiantes.

Cabe mencionar, la población beneficiada por el proyecto de manera directa está compuesta por: 80 MeF del PFC, 7 docentes en ejercicio del PFC, 41 maestros de la IENSUP, 26 Maestros de las Escuelas aliadas. Población beneficiada directa por replica de talleres 169 estudiantes, consejo de estudiantes IENSUP 28, Consejo de Padres IENSUP 17.

II. METODOLOGÍA.

La experiencia evidencia la implementación de la metodología de investigación Innovación Social Educativa (I.S.E.) con maestros de educación inicial y maestros en ejercicio en el sector urbano y rural, enmarcada en el paradigma interpretativo, su enfoque crítico social, su método de investigación Acción participante.

Las formaciones se desarrollan a través de talleres: "El taller como unidad, articula las estrategias de aplicación de instrumentos cualitativos requeridos

para la implementación de la propuesta. Se desarrolla desde la perspectiva de compartir, reconstruir, narrar, crear e imaginar juntos de manera amable, respetuosa y divertida en cumplimiento de los lineamientos y protocolos definidos por la Escuela Normal Superior del Putumayo (IENSUP). Cada una de las estrategias y herramientas metodológicas utiliza preguntas orientadoras referenciadas en la matriz de consistencia construida y revisada de manera previa.

Para apoyar el desarrollo de los talleres, se utilizaron otros instrumentos de recolección de la información, como el grupo de discusión y los mapas corporales; de esta manera se invitó al diálogo intersubjetivo que aporta significativamente a la comprensión de la temática central del proyecto.

El grupo focal, por su parte, da libertad a los participantes, en este caso al Consejo Académico de la IENSUP, "para expresar sus opiniones con sus propias palabras. Por su parte, el papel del moderador se centró en apoyarse en preguntas para guiar el debate, otorgando libertad a los participantes para expresar sus opiniones y experiencias con sus propias palabras" (Cerdá, 2002). Con las preguntas sugeridas en la matriz de consistencia para guiar el debate, cuando fue necesario y garantizar que todos los participantes tuvieran la oportunidad de expresarse.

Figura 2: Taller Mapas corporales MeF PFC.



La figura muestra la socialización del mapa corporal
Fuente propia.

La forma de contar y dibujar su historia en un ejercicio de grupo y compartido abrió posibilidades a los y las maestros y maestras en formación para que tomen una nueva postura, reflexiva, frente a sus vidas y frente a las historias de otros, principalmente para tomar conciencia de su crecimiento personal y profesional.

El ciclo de formaciones hasta el momento ha posibilitado que todos los integrantes de la comunidad educativa se vinculen directa o indirectamente, haciendo partícipes a los docentes de las escuelas asociadas. A su vez, los MeF cocrearon nuevas mediaciones didácticas, teniendo en cuenta el protocolo del taller o el paso a paso para trabajar la comprensión de las emociones y sentimientos y de esta forma aprender a hacerse cargo de la gestión emocional en diferentes espacios donde interactúan.

III. RESULTADOS.

Hasta el momento, como resultados de la experiencia, se tienen comunidades de práctica con los semestres PFC que continúan en procesos de identificar otras problemáticas desde la mirada de los agentes de la comunidad educativa.

Ciclo de formación con 21 talleres para el desarrollo de las competencias socioemocionales con MeF y maestros en ejercicio del sector urbano y rural. Trabajo de las competencias socioemocionales en el aula de transición y la básica primaria. En el laboratorio de Observación y ayudantía y la Práctica Pedagógica de tercer semestre, 11 talleres pedagógicos con estudiantes del grado Transición en la IENSUP y las instituciones en convenio. La experiencia hizo posible el trabajo con las maestras de transición y por solicitud, se gestionaron talleres dirigidos por los orientadores escolares, actividad que está en proceso.

La ISE como metodología de investigación genera innovaciones educativas; su proceso vincula a toda la comunidad educativa, desarrollando habilidades para los investigadores que integran el trabajo comunitario, priorizan, caracterizan, idean e intervienen de forma innovadora las problemáticas con alternativas pedagógicas buscando desnaturalizar el bullying.

Participación en eventos académicos como: IX feria de la Investigación en el Instituto Tecnológico del Putumayo. Participación en el 1er congreso de didácticas, Universidad de Nariño. Participación en la Universidad

Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja con la experiencia de la implementación de las comunidades de práctica. Titulada: "Los maestros de educación inicial: una experiencia de la implementación de la metodología de investigación Innovación Social Educativa ISE".

Figura 3: Participación IX Feria de Investigación ITP.



La figura muestra la participación de los MeF con la Metodología ISE. Fuente propia.

Participación en el Foro Educativo Departamental y presentación de experiencias significativas "Putumayo somos Amazonía" y "Pensar la Escuela desde la Escuela. Educación de Calidad para promover la equidad, la inclusión, la paz y el desarrollo territorial" (SED PUTUMAYO, 2024).

IV. DISCUSIÓN.

La información recolectada con los participantes arroja que al menos en una oportunidad cada estudiante fue víctima de bullying en la trayectoria escolar desde el grado transición a hasta el PFC, por esta razón es urgente continuar con el proyecto que responde actualmente al piloto de la etapa de resignificación y reconstrucción de la metodología ISE.

Es importante mencionar que en la situación de bullying se reconocen tres actores, la víctima, el victimario y el testigo. A su vez que la oportunidad de exterminar el bullying de las instituciones educativas, es a través de la

promoción y trabajo comunitario de todos los agentes educativos en las competencias socioemocionales desde un ejercicio consciente de corresponsabilidad, especialmente desde la autoobservación y autocorrección de los comportamientos, es decir, ser consciente y hacerse cargo para transformar el crecimiento personal y profesional.

De acuerdo con (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007) "las competencias socioemocionales se agrupan en 5 grandes bloques: La conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de la vida para el bienestar" Directamente se propone conducir al trabajo secuencial que invita a reconocer que se tiene emociones, que estas no son ni buenas, ni malas; simplemente son la respuesta a los estímulos del entorno y por ello, es vital gestionarlas y regularlas.

A lo anterior se suma las leyes recientemente emitidas por el congreso de la República que establecen el trabajo de las competencias socioemocionales como una exigencia de la preocupación del gobierno de intervenir en la convivencia escolar respectivamente:

"La presente ley tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral" (Colombia, 2024).

"La presente ley tiene por objeto fortalecer la formación en convivencia escolar en el marco de las habilidades sociales y emocionales con la finalidad de prevenir que los niños, niñas y adolescentes se involucren en situaciones que ponen en riesgo su vida, en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar" (Colombia, 2024).

Siguiendo el hilo conductor, es preciso comprender que las instituciones educativas forman para la vida, de ahí que sea prioritario ser garantes de entornos libres bullying y reflexionar frente a los riesgos que generan la deserción escolar, la depresión, la violencia cíclica, hasta conducir al suicidio en el peor de los casos.

Cabe anotar que, los talleres desarrollados responder a la propuesta innovadora de abordar a través de la formación la alternativa de solución que busca documentar a los participantes mientras le insiste en la necesidad urgente de implementar acciones desde todas las disciplinas

como el arte, la escritura, el movimiento, la danza, la psicología, el trabajo social, el derecho y la pedagogía que sanen y liberen no solo a los estudiantes víctimas del Bullying, sino a todas las personas que interactúan en la IENSUP, mientras se propician espacios de escucha, de diálogo, conversación y narrativas que desde el doble propósito liberan y sanan a todos los participantes mientras suministran herramientas para enfrentar y activar rutas ante la naturalización del maltrato en la escuela disfrazado de camaradería, amistad o aceptación.

Figura 4: Evidencia del proceso investigativo I.S.E.



La figura muestra la participación de los MeF en los talleres y las invitaciones a los talleres. Fuente propia.

El proyecto ha impactado la vida personal y profesional de los maestros y maestras participantes, en sus expresiones orales y escritas, la forma de contar y dibujar su historia en los ejercicios de grupo y compartido con otros pares, les abre posibilidades para que tomen una postura reflexiva, frente a sus vidas y frente a las historias de otros. Las siguientes son algunas de las voces de los maestros en formación participantes:

Esta temática es muy importante para nosotros, maestros en formación, porque nos aporta elementos significativos para el desarrollo integral de los niños, me llevo muchos aprendizajes y a partir de este proceso, puedo diseñar nuevas estrategias pertinentes para que los niños y niñas disfruten el aprendizaje. MeF2- 07/26/24.

A mí me sirvió mucho el taller de escritura donde se articuló con las emociones, expresamos emociones y sentimientos, me di cuenta de que este pretexto ayuda a mis chiquitos a crear nuevos cuentos, relatos, historias y narraciones para que expresen sus emociones y sentimientos y así poder contribuir a que ellos aprendan a gestionar sus emociones como la ira, la intolerancia y los miedos. MeF1-07/16/24.

En el diálogo e intercambio con los otros, se posibilita el reconocimiento de aspectos significativos en la experiencia de vida, la transformación, la proyección y el cambio vivido hasta ahora, han tomado conciencia de la labor del docente y el compromiso social con la formación de niños, niñas y jóvenes en lo relacionado con concebir a los estudiantes como sujetos integrales, que merecen el respeto, el aprecio, el reconocimiento, y la valoración en clave a la alegría, la ternura y el amor.

Escuchemos las voces de algunos de los participantes: El proyecto tiene un impacto positivo en la formación de las competencias socioemocionales, porque permite desarrollar y/o fortalecer las habilidades para comprender y autorregular las emociones, logrando obtener sanas relaciones, mejorar la toma de decisiones. También un mejor bienestar y rendimiento escolar. Además, el proyecto ha permitido dar respuesta a lo propuesto por el MEN de la formación en las competencias socioemocionales, es decir, este puede servir de soporte. Y por último, ha impulsado a la participación a los diferentes eventos académicos del departamento de Nariño y también a los del departamento de Putumayo. Maestra rural 8. Taller Mapa corporal narrado.

Una conclusión de este ejercicio permitió conocer emociones, pensamientos, desafíos, retos, aspiraciones, fortalezas y debilidades estrategia metodológica de taller ha sido un acierto, convertir el proyecto en investigación ha permitido transformarlo en prácticas de aula.

V. CONCLUSIONES.

A manera de conclusión, es importante mencionar que uno de los grandes logros del proyecto se centra en dejar de normalizar el bullying, aproximar a los MEF al desarrollo de la conciencia emocional, autorregulación emocional, autonomía emocional, las competencias sociales y la adquisición de habilidades de la vida para el bienestar. Cada taller del ciclo de 21 talleres brindó la posibilidad de vivir las emociones en ambientes relacionados con la música, la danza, la escritura con la participación de 90 MEF y los Maestros y estudiantes de las escuelas asociadas. Además de sus implicaciones desde la mirada del derecho, la psicología, la pedagogía, el trabajo social. A la vez se planificaron 11 talleres de intervención en los grados transición de 20 Instituciones educativas. Desde la reflexión frente al proceso, se visionan retos para alcanzar la capacidad instalada y seguir trabajando por la formación en competencias socioemocionales con otros grupos de estudiantes de la ENSUP, a su vez, insistir en la integración del trabajo socioemocional en las aulas con la orientación de los maestros(as).

La innovación tiene por propósito aportar en la formación integral de las niñas, niños, adolescentes jóvenes, MeF, Maestros en ejercicio del sector urbano y rural, para que desarrollen las competencias socioemocionales como alternativa de solución al Bullying naturalizado en las instituciones Educativas, a la vez que desarrolla habilidades investigativas.

Es importante comprender que el rol del maestro(a) convoca al conocimiento, manejo y regulación de emociones que se deben trabajar transversalmente desde todas las áreas del conocimiento. El trabajo a través de talleres permitió llevar a las instituciones asociadas y hacer talleres con docente líder del proyecto desde la UPTC y los Maestro(a)s en formación con los estudiantes desde el grado transición a grado noveno.

El proyecto investigativo es institucional y por tal motivo el directivo ha gestionado los espacios para garantizar la participación de la comunidad educativa. También se gestiona la capacidad instalada, para continuar trabajando por el desarrollo de las competencias socioemocionales.

La vinculación de aliados como el MEN, La UPTC, El gobierno Escolar, El PFC. El equipo de docentes de PFC.

El trabajo de extensión con las Escuelas en convenio, la interacción con otras ENSC ha enriquecido la experiencia toda vez que se transfieren los aprendizajes adquiridos.

V. AGRADECIMIENTOS.

Al PFC y a la comunidad Educativa de la IENSUP por permitirnos investigar, investigando con los procesos de comunitarización.

Al MEN por el apoyo para desarrollar el proceso de formación

A los MeF del tercer semestre por investigar con la Metodología ISE desarrollando innovaciones educativas en beneficio de la comunidad educativa

Al equipo UPTC-IENSUP por el acompañamiento comprometido y la camaradería inspiradora, a la UPTC por ser el aliado estratégico.

A nuestro señor rector Esp. Carlos Jairo Chamorro por la gestión y el apoyo incondicional ante las iniciativas investigativas.

Bibliografía.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, vol. 10, 2007, pp. 61-82, 10, 61-82.

Bisquerra, R. (Coord.) (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Faros: Cuadernos.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis

Barrientos, J., Espinoza, R. y Silva, J (2013). Un Modelo Metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: *Los Mapas Corporales. Alpha*, volumen (37), 163- 182.

Cañas-Pardo, E. 2017 Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*. 3(1), p7. [Online].

Carhuas Flores, y otros 2023 Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación Volumen 7, Nro. 29 / abril-junio 2023 ISSN: 2616-7964 / ISSN-L: 2616-7964 / www.revistahorizontes.org.

Cerezo, Fuensanta 2009 Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 3, octubre, 2009, pp. 383- 394 Universidad de Almería Almería, España

Contreras Álvarez, Ángela P. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100–114. <https://doi.org/10.22335/rlct.v4i2.195>.

Colombia, C. d. (8 de Agosto de 2024). Ley 2414. Ley 2414. Bogotá, Colombia.

Celis-Banegas, P. (2007). Mapas y territorios corporales: recorridos en torno a la antropología del cuerpo. *Oficios Terrestres*; no. 19. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45846/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

De la Garza C. Derbez E. (2023) Mapas Corporales: Historias, relatos, conceptos que nos atraviesan. Edición Kindle. Fajardo D. et al. (2005). Imaginarios de ciudad y ciudadanía. 2005. IDEP.

Gastaldo, D., Magalhães, L. Carrasco, Ch. & Davy Ch. (2012) Mapas corporales narrados para investigación. Consideraciones metodológicas para contar historias de indocumentados a través del mapeo corporal.

Goleman, Daniel (1996). Inteligencia emocional (4a ed. edición). Barcelona: Kairos.

Gómez Nashiki A, 2013 Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista mexicana de investigación educativa* 18 (58), 839-870.

Morales-Ramírez, M. 2017 El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar Universidad Nacional, Costa Rica Margarita Villalobos-Cordero Villalobos. margarita@gmail.com Universidad Nacional, Costa *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 3, pp. 25-44, 2017 Universidad Nacional. CIDE.

Peter Salovey y John Mayer 1997 República, C. d. (19 de julio de 2024). LEY 2383. LEY 2383. Bogotá, Colombia.



23



CONSTRUYENDO CIUDADANOS DEL FUTURO: INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO.

Aura Cristina Rosas Mazuera

Jenny Del Rocio Pulsara

Claudia Bacca Navarro

Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 24 de septiembre 2024

Fecha de aceptación: 15 de mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.52>



Resumen.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la inclusión de las competencias ciudadanas en el currículo educativo desde los niveles iniciales hasta la educación media vocacional. A través de una revisión documental, se examinan las estrategias pedagógicas que han demostrado ser efectivas en la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con su entorno. Diversos estudios indican que la integración transversal de estas competencias en el proceso educativo favorece la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa en la sociedad.

Los hallazgos destacan que metodologías como el aprendizaje basado en la comunidad y el uso de tecnologías digitales han demostrado ser herramientas clave para la enseñanza de la ciudadanía. Sin embargo, factores como la falta de formación docente y la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos siguen representando obstáculos significativos. Asimismo, la evidencia sugiere que la educación cívica contribuye a la reducción de conflictos escolares y al fortalecimiento de la convivencia democrática en las instituciones educativas.

Se concluye que es esencial consolidar políticas educativas que garanticen la integración de estas competencias en los planes de estudio, promoviendo metodologías activas y experiencias prácticas que fomenten una ciudadanía responsable y participativa. Además, se identifican líneas futuras de investigación sobre el impacto de la educación ciudadana en la vida adulta y el papel de las redes sociales en la construcción del pensamiento cívico.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, educación cívica, currículo educativo, aprendizaje basado en la comunidad, formación ciudadana, participación democrática, convivencia escolar.

Abstract.

This research aims to analyze the inclusion of civic competencies in the educational curriculum from early childhood to upper secondary education. Through a documentary review, effective pedagogical strategies for forming critical, participatory, and socially committed citizens are examined. Various studies indicate that the transversal integration of these competencies into the educational process enhances peaceful conflict resolution, the development of critical thinking, and

BUILDING CITIZENS OF THE FUTURE: INTEGRATING CIVIC COMPETENCIES INTO THE EDUCATIONAL CURRICULUM.

active participation in society.

Findings highlight that methodologies such as community-based learning and digital technologies have proven to be key tools for civic education. However, factors such as inadequate teacher training and inequalities in access to technological resources remain significant obstacles. Additionally, evidence suggests that civic education contributes to reducing school conflicts and strengthening democratic coexistence in educational institutions.

It is concluded that strengthening educational policies that ensure the integration of these competencies into curricula is essential. Promoting active methodologies and practical experiences that foster responsible and participatory citizenship is crucial. Furthermore, future research should explore the long-term impact of civic education in adulthood and the role of social media in shaping civic awareness.

Keywords: Civic competencies, civic education, educational curriculum, community-based learning, civic formation, democratic participation, school coexistence.

I. INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de competencias ciudadanas en el sistema educativo representa un desafío y una necesidad ineludible en las sociedades contemporáneas. La formación de ciudadanos activos, democráticos y responsables requiere de una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos, para incorporar habilidades críticas, comunicativas y resolutivas desde los primeros niveles de enseñanza (Winthrop, 2020). Diversos estudios han demostrado que la inclusión de estas competencias en el currículo escolar puede fortalecer la participación ciudadana y fomentar el respeto por la diversidad y la convivencia pacífica (Hirsh-Pasek et al., 2022).

A pesar de la importancia de esta temática, en muchos sistemas educativos las competencias ciudadanas continúan relegadas a áreas específicas del conocimiento, sin un enfoque transversal que permita su aplicación efectiva en distintos contextos de aprendizaje (López-Meseguer, 2025). En consecuencia, los estudiantes enfrentan dificultades para desarrollar habilidades críticas frente a la información, gestionar conflictos de manera pacífica y ejercer su papel dentro de una sociedad democrática (Chittum, Enke & Finley, 2022).

La presente investigación tiene como objetivo analizar la pertinencia de incluir las competencias ciudadanas en el currículo educativo desde los grados iniciales hasta la educación media vocacional. Se busca que estas competencias se integren en todas las áreas del conocimiento, promoviendo una participación activa y el desarrollo de habilidades de negociación y resolución de conflictos en niños y jóvenes (Guevara Ortiz & Buenaño, 2021). En este sentido, se explorarán experiencias internacionales exitosas y se identificarán estrategias pedagógicas que han favorecido la construcción de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno (Mena, 2022).

Además de ofrecer un marco teórico sobre la enseñanza de competencias ciudadanas, esta revisión documental se apoyará en investigaciones previas que han evaluado los impactos de estos enfoques en la formación académica y social de los estudiantes (Cantillo & Polo, 2024). Se pretende, así, contribuir al debate sobre la necesidad de fortalecer estos aprendizajes en el currículo, garantizando que la educación no solo prepare a los estudiantes para el mercado laboral, sino también para el ejercicio pleno de sus derechos y deberes ciudadanos (Merino & García, 2024).

En los apartados siguientes, se analizará el impacto de las estrategias de aprendizaje en la consolidación de la cultura ciudadana, el papel de la tecnología en la formación de competencias cívicas y los modelos pedagógicos que han mostrado mayor eficacia en la promoción de valores democráticos.

II. MARCO TEORICO.

El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito educativo ha sido ampliamente reconocido como una necesidad fundamental para la formación de individuos capaces de participar de manera activa en la sociedad

(Ruiz & Chaux, 2005). Según estos autores, la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos y científicos, sino que debe incluir el fortalecimiento de valores democráticos, habilidades de comunicación y resolución de conflictos, elementos esenciales para una convivencia armoniosa y equitativa.

En este sentido, Winthrop (2020) señala que la educación cívica es un componente crítico en la formación de sociedades democráticas. La ausencia de un enfoque estructurado en las instituciones educativas puede llevar a una falta de participación ciudadana y un desconocimiento de los derechos y deberes individuales. En países con modelos educativos que priorizan el desarrollo de competencias ciudadanas, se ha evidenciado un mayor compromiso en procesos democráticos, lo que resalta la importancia de incluir estos contenidos desde la educación inicial hasta la media vocacional.

Importancia de la integración de las competencias ciudadanas en el currículo.

Diferentes estudios han evidenciado que la incorporación de competencias ciudadanas en el currículo escolar tiene un impacto positivo en la formación de los estudiantes. Hirsh-Pasek et al. (2022) argumentan que el aprendizaje lúdico puede promover el desarrollo de habilidades críticas para la ciudadanía, como la empatía, la cooperación y la toma de decisiones informadas. Además, estas estrategias pedagógicas permiten una mayor retención de los conceptos clave en los alumnos, favoreciendo su aplicación en contextos reales.

Guillén y Pérez (2021), en su investigación sobre la formación en competencias ciudadanas en niños de educación básica en Bogotá, identificaron que la participación en proyectos de impacto social y la integración de actividades de resolución de conflictos dentro del aula generan un sentido de responsabilidad y pertenencia en los estudiantes. Esto confirma que la formación ciudadana no debe ser abordada como una asignatura aislada, sino como un eje transversal en todas las áreas del conocimiento.

Métodos de enseñanza y su impacto en la formación ciudadana.

Diferentes enfoques metodológicos han sido propuestos para fortalecer la enseñanza de competencias ciudadanas. Chittum et al. (2022) destacan la importancia del aprendizaje basado en la comunidad, el cual involucra

a los estudiantes en experiencias prácticas dentro de su entorno inmediato. Esta estrategia no solo mejora su comprensión de los conceptos cívicos, sino que también les permite experimentar directamente los desafíos y oportunidades que implica la participación activa en la sociedad.

Otro método efectivo es el uso de objetos virtuales de aprendizaje (OVA), los cuales han demostrado ser herramientas clave para la enseñanza de valores ciudadanos y la promoción del pensamiento crítico. Morales, Gutiérrez y Ariza (2016) explican que la implementación de OVA en contextos educativos fomenta el análisis reflexivo y el desarrollo de habilidades de argumentación en los estudiantes, brindándoles herramientas para enfrentar debates sociales y políticos de manera fundamentada.

Por otro lado, Trujillo y Champutiz (2022) proponen un modelo de enseñanza basado en la convivencia y la paz, en el cual los estudiantes de educación media aprenden sobre la importancia de la tolerancia y el diálogo como mecanismos esenciales para la resolución de conflictos. La aplicación de este modelo en la Institución Educativa Municipal Cabrera de Pasto evidenció mejoras significativas en la forma en que los estudiantes abordaban los desacuerdos, demostrando una mayor capacidad de negociación y resolución pacífica.

Formación ciudadana y su relación con la lectura crítica.

La lectura crítica es un aspecto fundamental en la educación ciudadana, ya que permite a los estudiantes analizar información, evaluar fuentes y comprender distintos puntos de vista. Hoyos y Espitia (2020) sostienen que la mediación de la lectura crítica en la formación ciudadana contribuye a una toma de decisiones más informada y al desarrollo del pensamiento autónomo. En este sentido, fomentar la capacidad de discernir entre información veraz y desinformación resulta crucial en una era caracterizada por la sobreabundancia de datos.

La formación en competencias ciudadanas no solo impacta la participación social y política, sino que también influye directamente en la convivencia dentro de los entornos educativos. Audor (2023) destaca que los programas diseñados para fomentar estas competencias en el ámbito escolar han resultado en una disminución de la violencia y los conflictos entre estudiantes, promoviendo un ambiente de respeto y cooperación.

Asimismo, Cerón, Nandar y Mejía (2019) argumentan que vivir en paz dentro del entorno escolar sigue siendo un reto que debe abordarse con estrategias integrales, incluyendo la mediación escolar, la educación emocional y el desarrollo de la empatía como parte fundamental del proceso formativo.

Políticas educativas y su papel en la promoción de las competencias ciudadanas.

El diseño de políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la educación ciudadana es esencial para garantizar una formación equitativa y de calidad. Según Quiroz (2022), las iniciativas gubernamentales dirigidas a la formación de líderes estudiantiles dentro de las instituciones educativas han demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar el liderazgo y la toma de decisiones en los jóvenes.

Desde una perspectiva global, el Banco Mundial y la UNESCO han promovido estrategias de inclusión de competencias ciudadanas en los currículos nacionales, enfatizando la importancia de una educación que forme ciudadanos activos y responsables en todas las etapas del aprendizaje (Winthrop, 2020).

El análisis de la literatura existente permite concluir que la integración de competencias ciudadanas en el currículo educativo es una necesidad urgente para el fortalecimiento de las democracias y la construcción de sociedades más equitativas. La educación cívica no solo contribuye al desarrollo de habilidades individuales, sino que también promueve la convivencia pacífica y la participación activa en la toma de decisiones colectivas. Los estudios revisados han evidenciado que estrategias como el aprendizaje basado en la comunidad, el uso de tecnologías educativas y la promoción de la lectura crítica pueden jugar un papel clave en la consolidación de una ciudadanía informada y comprometida. Finalmente, se hace un llamado a la implementación de políticas educativas que prioricen la formación en valores ciudadanos desde edades tempranas, asegurando así un impacto duradero en las futuras generaciones.

III. DISCUSIÓN.

El análisis de la literatura evidencia que la integración de competencias ciudadanas en el currículo educativo es una estrategia fundamental para fortalecer la participación democrática y la convivencia social en las instituciones

escolares. La revisión documental realizada demuestra que, a pesar de la existencia de múltiples enfoques pedagógicos y políticas educativas encaminadas a este objetivo, persisten desafíos en su implementación efectiva (Ruiz & Chaux, 2005). Diversos estudios han identificado que la enseñanza de estas competencias no puede estar limitada a asignaturas específicas, sino que debe permear todas las áreas del conocimiento, promoviendo una formación integral y transversal en los estudiantes (Winthrop, 2020).

Uno de los puntos centrales de esta discusión radica en la necesidad de diseñar metodologías activas que fomenten la apropiación de valores ciudadanos desde la experiencia. En este sentido, Hirsh-Pasek et al. (2022) sostienen que el aprendizaje lúdico favorece la retención de habilidades sociales como la empatía, el respeto y la cooperación, competencias esenciales para la participación en una sociedad democrática. Este enfoque, complementado con estrategias como el aprendizaje basado en la comunidad, ha mostrado resultados positivos en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos (Chittum et al., 2022). No obstante, su implementación enfrenta obstáculos como la falta de formación docente y la rigidez de los planes de estudio, aspectos que limitan la efectividad de estas iniciativas (Guillén & Pérez, 2021).

Por otro lado, la mediación tecnológica ha emergido como una herramienta clave en la enseñanza de competencias ciudadanas. Investigaciones recientes han señalado que el uso de objetos virtuales de aprendizaje (OVA) facilita la construcción de habilidades de análisis crítico y toma de decisiones en entornos digitales (Morales, Gutiérrez & Ariza, 2016). No obstante, el acceso desigual a estas tecnologías y la falta de alfabetización digital en algunos sectores educativos representan barreras que deben ser abordadas para garantizar una implementación equitativa y efectiva (Hoyos & Espitia, 2020).

La revisión también pone en evidencia la relación directa entre la formación en competencias ciudadanas y la mejora en la convivencia escolar. Estudios como el de Audor (2023) han demostrado que las instituciones que incluyen estrategias de educación cívica en su currículo presentan menores índices de conflictos y violencia escolar. En consonancia con estos hallazgos, Trujillo y Champutiz (2022) argumentan que el desarrollo de la competencia ciudadana de convivencia y paz en los estudiantes de educación media genera un impacto positivo en la manera en que resuelven sus diferencias y

se relacionan con su entorno. Esto confirma la hipótesis de que la educación cívica no solo forma ciudadanos activos en el ámbito político y social, sino que también contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje más armónicos y colaborativos.

Sin embargo, la falta de políticas educativas unificadas sigue siendo una de las principales limitaciones en la consolidación de un modelo de educación ciudadana efectivo. Quiroz (2022) enfatiza que, si bien existen programas gubernamentales orientados a fortalecer el liderazgo estudiantil y la participación democrática en las escuelas, estos esfuerzos siguen siendo aislados y poco sistemáticos. Por tanto, es imperativo que las instituciones educativas y los entes reguladores trabajen de manera conjunta en la formulación de directrices claras que promuevan la enseñanza de competencias ciudadanas como un pilar fundamental dentro del currículo.

Finalmente, la argumentación desarrollada en este estudio se basa en una sólida base conceptual respaldada por investigaciones recientes y de reconocido impacto en el campo de la educación. La coherencia interna del artículo permite articular de manera lógica la importancia de la formación ciudadana, los desafíos en su implementación y las oportunidades de mejora dentro del sistema educativo. Las evidencias empíricas revisadas validan la relevancia de incluir las competencias ciudadanas desde la educación inicial hasta la media vocacional, garantizando que los estudiantes desarrollen habilidades esenciales para su integración en la sociedad. La urgencia de fortalecer estas iniciativas es incuestionable, dado que el futuro de las democracias depende, en gran medida, de la capacidad de las nuevas generaciones para ejercer su ciudadanía de manera crítica y responsable (Winthrop, 2020).

IV. CONCLUSIONES.

El análisis realizado a lo largo de esta investigación reafirma la necesidad de integrar las competencias ciudadanas en el currículo educativo de manera transversal y sostenida. La literatura revisada demuestra que su enseñanza contribuye significativamente al fortalecimiento de la convivencia escolar, la participación democrática y el pensamiento crítico de los estudiantes. Sin embargo, la implementación de estos enfoques enfrenta múltiples desafíos, entre ellos la falta de formación docente en

estrategias de educación ciudadana y la rigidez de los planes de estudio, lo que limita su aplicación efectiva en las aulas.

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es la evidencia de que metodologías como el aprendizaje basado en la comunidad y el uso de herramientas digitales pueden ser clave para la enseñanza de competencias ciudadanas. La incorporación de objetos virtuales de aprendizaje ha mostrado ser un mecanismo eficaz para desarrollar habilidades analíticas y fomentar el debate informado entre los estudiantes. No obstante, la brecha digital sigue siendo un factor que obstaculiza el acceso equitativo a estos recursos, lo que sugiere la necesidad de políticas educativas que garanticen su implementación en todos los niveles educativos.

Asimismo, la formación ciudadana ha demostrado ser un factor determinante en la reducción de conflictos en entornos escolares. Investigaciones previas han evidenciado que instituciones con programas de educación en ciudadanía presentan una disminución en los índices de violencia escolar y un aumento en la cultura del diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Esto resalta la importancia de incluir enfoques formativos que no solo prioricen el aprendizaje de derechos y deberes, sino que también promuevan experiencias de participación activa en los espacios escolares.

En términos de política educativa, se concluye que es fundamental fortalecer las directrices gubernamentales orientadas a la enseñanza de competencias ciudadanas. Si bien existen iniciativas dirigidas a fomentar el liderazgo estudiantil y la educación democrática, su impacto ha sido limitado debido a la falta de sistematicidad y continuidad en su aplicación (Quiroz, 2022). Por tanto, se recomienda la formulación de estrategias a largo plazo que aseguren la integración de estos aprendizajes desde la educación inicial hasta la media vocacional, con un enfoque basado en la práctica y la experiencia directa de los estudiantes.

A pesar de los avances logrados, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser abordadas en estudios futuros. En primer lugar, se requiere una mayor exploración sobre el impacto de la educación ciudadana en la vida adulta, para determinar si los conocimientos adquiridos en la etapa escolar se traducen en una participación activa en la sociedad. De igual forma, sería pertinente analizar el papel de las nuevas tecnologías y las redes sociales en la formación ciudadana, dado que se han convertido en espacios clave para la construcción del discurso democrático y la movilización social.

Finalmente, esta revisión documental abre la posibilidad de futuras líneas de investigación que exploren en profundidad cómo la educación cívica puede contribuir a la formación de ciudadanos más comprometidos con su entorno y capaces de abordar los desafíos sociales contemporáneos. Se hace un llamado a la comunidad educativa y a los responsables de las políticas públicas a continuar promoviendo investigaciones en este campo, con el propósito de consolidar modelos educativos que respondan a las necesidades de las sociedades actuales y futuras.

Bibliografía.

Audor, N. (2023). Fomento de competencias ciudadanas: una estrategia para mejorar la convivencia escolar. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Libertadores. Disponible en <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/6288>.

Ballesteros-Moscocio, M. Á. (2024). Actitudes de los docentes en formación respecto a la didáctica de la memoria histórica. *Revista Profesorado*. Disponible en <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/29700>.

Cantillo, I. A. P., & Polo, E. C. A. (2024). Las emociones morales complejas y su influencia en la formación ciudadana: Una revisión sistemática (2019-2024). *Revista Boletín Redipe*. Disponible en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2126>.

Cerón, A., Nandar, L., & Mejía, O. (2019). Vivir en paz un reto en la escuela. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio USTA. Disponible en https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SANTTOMAS2_35d8d6330f339c776dae78dec9cf4c37.

Chittum, J. R., Enke, K. A. E., & Finley, A. P. (2022). The effects of community-based and civic engagement experiences on student learning and development. Estados Unidos. Disponible en <https://dgm81phvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/Effects-of-Community-based-and-Civic-Engagement.pdf>.

Guevara Ortiz, G., & Buenaño, D. E. (2021). Educación para la ciudadanía a través de un entorno virtual de aprendizaje. Ecuador. Disponible en <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2837>

Guillén, G., & Pérez, E. (2021). Fortalecimiento de la formación en competencias y capacidades ciudadanas en los niños del Parche Grado 5° del Colegio Instituto Técnico Internacional IED (CITI IED) Bogotá D.C. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Unicartagena. Disponible en <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14588>.

Hirsh-Pasek, K., Hadani, H., Golinkoff, R., & Blinko, A. (2022). A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in schools and beyond. Estados Unidos. Disponible en <https://www.brookings.edu/articles/a-new-path-to-education-reform-playful-learning-promotes-21st-century-skills-in-schools-and-beyond/>.

Hoyos, H., & Espitia, L. (2020). La lectura crítica y su mediación desde la formación ciudadana. [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio Cuc. Disponible en <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7843>.

López-Meseguer, R. (2024). La educación cívica a debate: análisis del discurso de directores y profesores en el contexto escolar. Revista de Educación. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/89074>.

López-Meseguer, R. (2025). Radiografía Cualitativa de la Educación Cívica Escolar en España. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Disponible en https://revistas.uam.es/riejs/article/view/14_1_004.

Mena, A. E. (2022). Evaluación integrada de pensamiento crítico y resolución de problemas en educación. Costa Rica - Japón. Disponible en http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032022000100065.

Merino, E. C., & García, P. P. (2024). Evaluación del desarrollo de la competencia de ciudadanía en el alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio como metodología innovadora. European Public & Social Innovation Review. Disponible en <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/548>.

Morales, L., Gutiérrez, L., & Ariza, L. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral. Revista Científica General José María Córdova, 14(18), 127-147. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255360008.pdf>.

Quiroz, M. (2022). Formación ciudadana en las líderes estudiantiles que conforman el gobierno escolar de la I.E.M María Goretti de la ciudad de Pasto. [Tesis de maestría, Universidad Mariana]. Biblioteca Unimar. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.14112/28145>.

Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). Disponible en <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>.

Trujillo, A., & Champutiz, J. (2022). La competencia ciudadana de convivencia y paz con los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Municipal Cabrera – Pasto. Revista Criterios, 29(1), 180-200. Disponible en <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art10>.

Winthrop, R. (2020). The Need for Civic Education in 21st-Century Schools. Policy Commons, 1(1), 1-8. Disponible en <https://geopoliticalcompass.com/the-need-for-civic-education-in-21st-century-schools>.



23



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.

Lady Riascos
Jesús Insuasti

Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 06 de noviembre 2024

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.22267/huellas.251122.48>



Resumen.

La revisión de literatura acerca del Aprendizaje Basado en Proyectos explora estudios previos relacionados al tema de investigación y la manera que éste puede mejorar la adquisición de lengua extranjera en los aprendices, así como el dominio de habilidades comunicativas tales como: el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Su naturaleza flexible permite la aplicación del enfoque en grupos grandes, propiciando una atmósfera entre la investigación y el estudiante, convirtiéndose en una técnica de solución de problemas aplicable a diferentes niveles educativos, entre otras. La posición de los autores y las experiencias reales proveen pautas sobre el diseño e implementación del ABP como herramienta en la escuela e incluso en niveles más altos, asimismo es considerado como un apoyo al trabajo colaborativo y autónomo por medio de proyectos en el aula de clase. Los resultados de dichos estudios pueden ser replicados en diferentes contextos educativos. El ABP puede ser un recurso académico de buenas prácticas de enseñanza, y ayudar a los docentes a alcanzar calidad en la educación para las personas de la región y otros lugares.

Palabras clave: Proyecto, adquisición, lengua extranjera, habilidades, revisión de literatura.

Abstract.

The literature review on Project-based Learning explores previous studies related to this topic of research and the way it can improve learners' foreign language acquisition and mastery of communicative skills such as speaking, listening, reading, and writing. Its flexible nature enhances the approach to working in large groups, bridging the student-research sphere, being a problem-solving technique applied to diverse levels of education, and back-teaching techniques, among others. The authors' views and real classroom experiences provide meaningful insights into how PBL can be suggested, designed, and implemented as an alternative for fostering students' performance at school and even higher education levels and considered to support collaborative, group, and autonomous work through a project foundation in the classroom. The results highlighted from those studies can be applied in foreign language education venues, schools, and universities. PBL can support academic

PROJECT-BASED LEARNING.

resourcefulness in executing good teaching practices and help teachers commit to quality education for the region's people and other places.

Abstract: project, acquisition, foreign language, skills, literature review

I. INTRODUCCIÓN.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera puede parecer una actividad rutinaria y natural, como lo es la adquisición de la lengua materna; este proceso se desarrolla a través de la práctica y la comprensión. Este desarrollo no es el mismo para todos los escenarios y poblaciones de nuestro país. Por lo tanto, es esencial basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las necesidades de los estudiantes, aplicando métodos o estrategias que promuevan un aprendizaje significativo.

La técnica ABP puede proporcionar a los estudiantes herramientas individuales y grupales para reflexionar sobre su entorno educativo y participar de forma activa en sus procesos de aprendizaje. Pueden actuar en un contexto de autoexploración y descubrimiento en el que «los alumnos tienen derecho a participar en la toma de decisiones sobre el plan de estudios, es decir, en la selección de contenidos, actividades de aprendizaje y tareas. También se basa en la creencia de que los alumnos aprenden mejor si el contenido se relaciona con su experiencia y conocimientos» (Nunan, 2013). La propuesta del ABP busca redescubrir las funciones del profesor y los alumnos, diseñar e implementar recursos, y permitir que los alumnos aprendan a través de un modelo que los acerque a su materia principal y les ayude con las habilidades de resolución de problemas y comunicación (Melad, 2018).

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA.

Los estudios relacionados con el tema de investigación del ABP en el aula, en particular en la enseñanza de una lengua extranjera, se clasifican según el lugar donde se

llevaron a cabo y el diseño general de sus características metodológicas, como el enfoque, el paradigma, las técnicas, la población, los resultados y las conclusiones. Proporcionando una perspectiva significativa para la investigación sobre las directrices para llevar a cabo un diseño de ABP en las clases de lenguas extranjeras.

2.1. Revisión bibliográfica internacional.

Kavlu (2017) trató de identificar el marco teórico que respalda la implementación y el uso del ABP en el aula, incluyendo sus ventajas y desventajas en la enseñanza de los alumnos con habilidades del siglo XXI. La investigación se llevó a cabo basándose en un paradigma cualitativo, incluyendo una entrevista con el promotor del ABP en todas las instituciones educativas de Fezalar. La implementación del ABP tuvo éxito en los niveles de primaria y secundaria. Los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades lingüísticas, sino también sus habilidades de comunicación, pensamiento y análisis. El estudio concluye que el ABP permite a los estudiantes transformar su entorno tradicional y monólogo, regido por la memorización, en un contexto moderno basado en la realidad y el pensamiento crítico-analítico a través de material auténtico y trabajo colaborativo. Su contribución muestra la fortaleza de las habilidades de los estudiantes, su motivación, cómo pueden enfrentar los desafíos de la vida y la posibilidad de implementar este tipo de enseñanza en el plan de estudios educativo.

Dewi (2016) proyectó las técnicas utilizando el aprendizaje basado en proyectos para mejorar las habilidades orales en clase. Los objetivos eran mejorar este tipo de habilidades en los alumnos, describir el proceso y el uso del aprendizaje basado en proyectos y conocer las respuestas de los alumnos para aplicar este método en clase. La investigación se caracterizó por un enfoque cualitativo en el que se introdujeron cuatro fases: selección del tema, diseño del proyecto, planificación con técnicas de recopilación de información y presentación del producto final. Los resultados muestran que las habilidades orales mejoraron después de aplicar las pruebas, el protocolo de observación y los cuestionarios. Además, los alumnos acogieron con satisfacción la dinámica de trabajo y las actividades propuestas. Esta técnica les hizo sentirse más felices, motivados y seguros de su nivel de inglés. El estudio concluye que se recomienda el PBL en clase para fomentar las habilidades orales de los alumnos. Su contribución sugiere que los profesores e investigadores utilicen el ABP en clase como estrategia para las tareas de resolución de problemas.

Foss et al. (2019) establecieron que su objetivo principal era examinar la eficacia del ABP como enfoque pedagógico en un curso intensivo de inglés para estudiantes de educación superior. Se utilizó un enfoque cualitativo para mejorar la flexibilidad hacia la metodología y el diseño sugeridos, en los que la propuesta de ABP se comparaba con el plan de estudios tradicional de los programas intensivos y sus limitaciones. Los resultados mostraron una mejora de las capacidades y un refuerzo de las habilidades, especialmente a la hora de tender puentes entre el contexto educativo y personal de los estudiantes (el inglés utilizado en su vida cotidiana). El estudio concluyó que el ABP podía utilizarse para evaluar el progreso de los estudiantes aplicando los conocimientos más que ejecutando una mera memorización. Su contribución respalda la aplicabilidad del enfoque en tareas de resolución de problemas y en la creación de productos evidentes. También destacó la utilidad del ABP en clase para incentivar el trabajo en grupo.

Hudiananingsih et al. (2019) trataron de estudiar la eficacia del ABP en el rendimiento de los estudiantes. Se estableció un paradigma cualitativo con dos grupos de trabajo (experimental y de control) con el mismo nivel de inglés, y se comparó la aplicación del ABP con la enseñanza convencional. El ABP se aplicó basándose en perfiles pragmáticos, constructivistas y de aprendizaje-acción para mejorar las habilidades, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas. Los resultados muestran la importancia de seguir los procedimientos a la hora de considerar las etapas de planificación, desarrollo y evaluación. Los estudiantes demostraron su aprendizaje, sus actos independientes, su trabajo en grupo y su capacidad de resolución de problemas en esas fases. Se concluyó que el ABP fue parcialmente eficaz en los resultados de las pruebas y en el tiempo dedicado a las tareas. Se recomienda realizar investigaciones futuras para contextualizar a los estudiantes en el ABP y proporcionarles instrucción adicional, lo que puede implicar más tiempo para la ejecución y la exploración de temas más amplios.

Kurniawati et al. (2019) describen cómo el ABP fomenta la comunicación entre los estudiantes. La metodología de investigación utilizada en el estudio fue un paradigma cualitativo, que recopiló información a través de la observación y la grabación de vídeos. Los datos más importantes estaban relacionados con los testimonios y las pruebas de la teoría durante el tiempo de clase y las actividades. Los resultados muestran que la comunicación en el aula se incrementó entre los estudiantes; también desarrollaron una expresión oral

más sólida y promovieron valores morales durante la práctica, como el respeto y la tolerancia hacia diferentes puntos de vista. El ABP es muy viable para promover la comunicación, la interacción y la colaboración en el aula. También se recomienda aplicar el ABP en otras áreas del conocimiento y etapas educativas.

Melad Essien (2018) trató de analizar la eficacia del PBL en el ámbito de las lenguas extranjeras y estudiar todas las percepciones de las participantes relacionadas con esta propuesta pedagógica. El estudio se llevó a cabo utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos, que incluyeron una prueba de percepción y una prueba T para la hipótesis estadística. Los resultados muestran una mejora en el pensamiento crítico, el aprendizaje independiente, la responsabilidad social y las habilidades comunicativas. El ABP fomentó su aplicación como metodología de aprendizaje en el ámbito lingüístico. Se concluyó que el ABP mejoraba el aprendizaje colaborativo durante las sesiones grupales. Su contribución se centra en la aplicabilidad del ABP en diversos campos del conocimiento, la incorporación de los medios de comunicación, el refuerzo de las relaciones entre profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado y las tareas significativas.

2.2. Revisión de la literatura nacional.

Rojas y Rueda (2019) manifestaron su objetivo de analizar las ventajas y los retos del aprendizaje del inglés a través del PBL por parte de los estudiantes bilingües pertenecientes a comunidades étnicas, específicamente comunidades indígenas de la región. El estudio se llevó a cabo mediante un método de investigación y sistematización (análisis y comprensión) de experiencias. Los resultados muestran, a partir de las respuestas de los estudiantes, que inicialmente se sentían desmotivados por la tarea que tenían que realizar. Además, no encontraron una relación directa entre este método y las calificaciones obtenidas en las asignaturas de inglés. Sin embargo, se dieron cuenta de la mejora en su nivel de vocabulario y estructura de las oraciones. Se concluye que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso gradual, independientemente del enfoque de enseñanza-aprendizaje utilizado para lograr este objetivo. La contribución de este estudio presenta el ABP como una herramienta para acceder a otros temas derivados del contexto al que se enfrentaban los estudiantes de pueblos originarios en su entorno y en sus comunidades; por ejemplo, el inglés ayuda a ofrecer productos en ferias alrededor de Colombia.

Garzón (2018) examina la relevancia del ABP y el descubrimiento guiado en diferentes áreas del aprendizaje de idiomas, centrándose principalmente en la adquisición de vocabulario. Se enmarca en una investigación-acción que identifica un problema real y propone soluciones mientras se aprende inglés. En su investigación se desarrollaron pruebas, cuestionarios, diarios y un producto final para la recopilación de datos. A partir de este paso, los resultados muestran que el vocabulario incrementó gracias al descubrimiento guiado y su aplicación. Del mismo modo, la introducción de tareas basadas en el ABP permite a los estudiantes mejorar su motivación y comprometerse con su proceso de aprendizaje. Se concluyó que el descubrimiento guiado influye fuertemente en la adquisición de vocabulario, el papel del profesor como medio y el entorno de aprendizaje fomentado por los dos enfoques. Además, las habilidades de lectura y escritura también se ven influidas positivamente.

González et al. (2019) definieron el objetivo de analizar la incidencia del ABP en el filtro emocional que muestran los estudiantes en una institución educativa. El mismo se estableció bajo un paradigma cualitativo y una investigación-acción, en la que se desarrollaron diarios de campo, rúbricas de observación y cuestionarios. Además, se llevó a cabo la descripción del fenómeno analizado. Los resultados muestran una reducción en los niveles de ansiedad, de altos a medios, y en la motivación, por el contrario, de bajos a altos. Basándose en las opiniones y experiencias de los estudiantes, se concluye que el ABP representa un factor de incidencia positiva en la producción oral y el compromiso en el aprendizaje. Las intervenciones y la participación de los estudiantes se volvieron habituales y completas en cuanto a la cantidad de información transmitida.

Bernal y Monroy (2018) describen la eficacia del ABP en relación con las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes universitarios. A partir del aprendizaje a distancia, los estudiantes desarrollaron mini proyectos y utilizaron la tecnología en su proceso de aprendizaje. Su paradigma se centró en características cualitativas, ya que registró las opiniones y percepciones de los estudiantes sobre su dominio de las TIC. Los resultados mostraron el papel fundamental de las TIC a la hora de interactuar, trabajar en grupo y desarrollar el pensamiento crítico sobre el contexto real. Se concluyó que el desarrollo de un proyecto no debe ser solo función del profesor, sino también contribución de los estudiantes.

2.3. Revisión de la literatura local.

Guerrero (2019) muestra un vínculo entre el ABP y las tecnologías virtuales. El estudio se llevó a cabo en la sección institucional nacional con sucursales en todo el país. Su objetivo se enmarcó en la autonomía del estudiante al aplicar el ABP y utilizar herramientas virtuales. Esta exploración se desarrolló basándose en la metodología de la investigación-acción, en la que se crearon observaciones, diarios de campo y encuestas para la recopilación de datos. Los resultados mostraron la receptividad de la comunidad, el fortalecimiento del aprendizaje autónomo en los niños y el trabajo cooperativo en grupos de proyecto. Se concluyó que el ABP es eficaz en clase, que representa un aprendizaje significativo que promueve las habilidades de resolución de problemas a través de proyectos, y que la práctica, la experiencia y las herramientas virtuales apoyan este tipo de aprendizaje.

Revelo et al. (2018) realizaron un estudio entre tres universidades esenciales del país. El autor afirmó que el objetivo principal era hacer un resumen de estudios anteriores relacionados con el trabajo colaborativo y convertirse en una estrategia didáctica para la enseñanza de la programación. Este trabajo se enmarcó en un enfoque de investigación basado en la evidencia del campo de la administración y la ingeniería de software. Mostrando los siguientes pasos: planificación, búsqueda de información, selección, evaluación y síntesis. Los resultados se clasificaron en cinco temas: aspectos generales, enfoque de aprendizaje y tipos de estudio, identificación de técnicas de aprendizaje cooperativo (CLT), breve descripción de los objetivos y otras propuestas significativas de los autores. Se concluyó que el trabajo cooperativo influía en los procesos de aprendizaje de conocimientos técnicos, como la programación y la informática. Además, la perspectiva de diferentes enfoques didácticos se combinó con propuestas metodológicas como el a ABP a la hora de buscar estrategias que fomentaran posibles soluciones a los problemas que pudieran surgir.

2.4. Revisión bibliográfica institucional.

Erazo (2018) afirmó que el objetivo principal era analizar la estructura curricular de la educación primaria y secundaria en Colombia en comparación con la estructura curricular de Finlandia. El estudio se desarrolló bajo un paradigma cualitativo, comparando las dos propuestas curriculares y destacando aspectos como los tipos de educación, las propuestas educativas, la evaluación y la revisión bibliográfica.

Tras el proceso de análisis, los resultados no mostraron diferencias considerables entre los dos perfiles curriculares. Sin embargo, cabe mencionar el aprendizaje a través de

habilidades contextualizadas, la promoción del pensamiento crítico y la autonomía de los docentes en las materias. Se concluye que el ABP en clase puede considerarse un enfoque de enseñanza y evaluación en los distintos niveles educativos, que puede incrementar el interés por la investigación y el trabajo interdisciplinario a través del trabajo colaborativo. Por último, también se tienen en cuenta las habilidades socioafectivas.

Pérez (2020) trató de describir las fases del ABP en clase, identificar las habilidades científicas de los estudiantes en las áreas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y evaluar el enfoque ABP para promover esas habilidades científicas. Su propuesta metodológica se enmarcó de forma cualitativa debido a su observación y habilidades y a la implementación de competencias científicas durante el proceso de investigación, que se aplicarán como conocimientos adquiridos. Los resultados mostraron que los proyectos de investigación requieren conocimientos previos que el profesor puede orientar y reforzar a lo largo de las tareas que se desarrollan. En conclusión, es fundamental utilizar adecuadamente las estrategias didácticas en clase; el profesor y los alumnos pueden desempeñar sus funciones dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; esta área de estudio requiere dinamismo en su programa curricular más que una naturaleza estática.

III. APLICACIÓN DEL ABP

Según los estudios revisados, el profesor puede enfrentarse a algunos problemas relacionados con la adquisición de conocimientos cuando enseña lenguas extranjeras en clase. Los autores afirman, basándose en su experiencia, que la naturaleza y la flexibilidad del ABP pueden ayudar a los alumnos a mejorar y desarrollar competencias comunicativas que representan su dominio sobre las habilidades que también deben adquirir a lo largo del proceso académico, como hablar, escuchar, leer y escribir, así como una amplia gama de vocabulario, fluidez y fundamentos gramaticales (fig. 1).

3.1 Problemas relacionados con el vocabulario.

Según Vaca y Gómez (2017) y González et al. (2019), la ansiedad es uno de los inconvenientes a los que se enfrentan los estudiantes en la producción oral y la fluidez. Esto es posible como consecuencia del miedo a ser escuchados, juzgados o avergonzados por sus compañeros cuando se comunican o transmiten ideas en público, así como de la motivación y la baja confianza en sus propias capacidades lingüísticas. Los factores anteriores se consideran los

fundamentos para mejorar, construir y, finalmente, adquirir conocimientos sobre las habilidades de comunicación social y una base lingüística sólida, aplicando una estrategia con la que los estudiantes se sientan cómodos. Bernal y Monroy (2018) y Rojas y Rueda (2019) consideran que los métodos tradicionales de enseñanza, aquellos que implican la socialización de una unidad con estructuras gramaticales y temas particulares centrados en el desarrollo de tareas y actividades específicas, son el tipo de trabajo de clase al que los estudiantes están acostumbrados. Este factor limitante también puede representar otra razón por la que se impide a los estudiantes explorar y adaptarse a enfoques de aprendizaje adicionales, aquellos que pueden mejorar sus habilidades y desafiarlos a participar de manera más activa, donde el miedo (hablar en público o sentir vergüenza) y la instrucción tradicional se enfrentan a lo largo de la implementación del ABP. Sus habilidades lingüísticas mejoran al final del proceso de aprendizaje.

Cuando el ABP se implementa en el contexto educativo, su diseño está orientado a promover un aprendizaje más profundo a través de la ejecución de tareas, actividades y directrices. Las habilidades y competencias que se potencian de forma individual o en grupo fomentan la reflexión, la colaboración, la autorregulación, la metacognición y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Foss et al. (2019) y Hudiananingsih et al. (2019) coinciden en que el entendimiento y la comprensión son parte de las habilidades necesarias para el siglo XXI, que consideran el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas como parte del ámbito curricular, donde los estudiantes aprenden de la interacción grupal y la retroalimentación colectiva dentro del proceso educativo.

3.2 Aprendizaje basado en proyectos (PBL).

Como se ha mencionado anteriormente, el PBL es un recurso metodológico desarrollado para lograr mejores estándares educativos en la enseñanza de una lengua extranjera y garantizar la participación activa del profesor y los alumnos a lo largo del proceso.

En muchos aspectos, Peterson (2012) afirma que John Dewey fue un precursor relevante de este enfoque en la reforma educativa en la que participó a principios del siglo XX; comenzó con sus visiones filosóficas y opiniones sobre la educación de la época. En la publicación de Dewey (1910) *How We Think*, sugiere el pensamiento reflexivo y crítico para resolver problemas como características de la instrucción educativa y la adaptación de los estudiantes a su época y contexto. Sin embargo, William Heard Kilpatrick (1918) amplió esta visión en lo que definiría como método de proyectos y, más tarde, representaría la base de lo que los académicos conocen hoy en día como ABP.

En el ámbito educativo, el ABP es un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, en el que la experiencia de aplicar los conocimientos proporciona herramientas y medios para lograr un aprendizaje significativo y profundo. No obstante, el papel del profesor también es esencial para su desarrollo y aplicación. Erazo (2018), Kurniawati et al. (2019) y Nurhidayah et al. (2021) muestran la realidad de la dinámica de trabajo que puede ser evidente en el trabajo en grupo; en este ámbito, las relaciones intra e interpersonales pueden evidenciar la influencia del ámbito cooperativo y colaborativo para realizar investigaciones. Los autores afirman que el profesor es un tutor responsable encargado del proceso de aprendizaje del estudiante (centrado en el estudiante), un guía para los estudiantes a nivel metacognitivo y un apoyo cuando se necesitan recursos. Del mismo modo, coinciden en que las tareas de resolución de problemas también deben guiarse a través del pensamiento, así como la investigación de recursos por parte de los estudiantes y su interacción con el entorno y sus miembros. Se trata de un proceso que los estudiantes dominan mediante el ejercicio y la práctica durante su desempeño profesional.

Teniendo en cuenta el papel del profesor y de los estudiantes en el ABP, Permatasari (2013) y González et al. (2019) afirman que la eficacia del ABP es significativa cuando los estudiantes se enfrentan a problemas reales. La actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje aumenta cuando las cosas son atractivas. Los autores respaldan lo que el ABP establece como algunos de sus principios: el papel del profesor pasa de ser el de un conferencista o transmisor tradicional al de guía de los estudiantes. Esto significa una «transición de los métodos de enseñanza tradicionales al aprendizaje basado en proyectos», como afirman Maros et al. (2023) en su estudio sobre la eficacia del ABP. Además, se supone una actitud receptiva para sumergir a los estudiantes en el entorno de aprendizaje, principalmente cuando expresan sus opiniones, aportan ideas, plantean preguntas y colaboran con sus compañeros mientras interactúan. Estas características se ponen de relieve cuando el ABP se activa como una estrategia docente viable en el aula y posiblemente más atractiva para toda la comunidad escolar. Es fundamental destacar que el ABP puede aplicarse a una amplia gama de materias del plan de estudios.

Otra característica que cabe destacar al aplicar el ABP es el cuestionamiento, ya que representa la curiosidad, la búsqueda y la aplicación del programa por parte de los alumnos con el apoyo de la guía del maestro. Para Almulla (2020), la función real de los profesores del ABP es utilizar este enfoque para permitir a los alumnos abordar sus preguntas. La opinión de Patton (2012) afirma que «el aprendizaje basado en proyectos consiste en que los alumnos diseñen, planifiquen y lleven a cabo un proyecto que pueda mostrarse

de forma visible, como un producto, una presentación o una publicación» (p. 13). Apoyando la opinión de Patton, otros autores como Bello (2012), Kalabzová (2015) y Melad (2018) coinciden con este último aspecto, otro factor motivador para la comunidad estudiantil y el profesor, así como para la institución o escuela donde se lleva a cabo.

3.3 Proceso de implementación del ABP.

El ABP en clase puede explorar no solo el aspecto lingüístico de una lengua extranjera, sino también tomar conciencia de lo que ocurre en el entorno o el contexto de los estudiantes. Este enfoque puede construir conocimiento y conciencia en los estudiantes para que puedan comprender y dar su opinión sobre cualquier tema de interés, concretamente en los ámbitos social, educativo y político. Así, cuando los estudiantes interactúan con sus compañeros, pueden ampliar ese conocimiento a través de la interacción social y la práctica.

Una vez más, centrándose en los estudiantes y su interacción en el aula, Schiro (2012) y Vaca y Gómez (2017) creen que los estudiantes pueden construir conocimientos desde su perspectiva trabajando en un ambiente colaborativo con sus compañeros y compartiendo conocimientos, lo que no solo se puede categorizar como algo nuevo, sino también como una forma de apoyar a sus compañeros con dificultades o retos. La comunidad en torno a esta idea fomenta la resolución de problemas y el pensamiento crítico, enriqueciendo la teoría del aprendizaje social de Dewey a través de la práctica. Relegando la enseñanza tradicional, en la que el maestro imponía y dirigía las actividades académicas. Para Kavanagh y Rainey (2017) y Reisman et al. (2018), la enseñanza se ha convertido en un proceso de negociación entre los estudiantes y el maestro dentro de un ambiente colaborativo en el que surgen ideas para crecer y desarrollarse. Según Bello (2012), Ford et al. (2014) y Pinzón (2014), en la educación actual los maestros pueden vincular su enseñanza con la cultura para que los estudiantes se involucren con diferentes enfoques de aprendizaje y se correspondan con la pedagogía receptiva propuesta en su contexto académico, además de comprender que el inglés es una necesidad. La enseñanza de una lengua extranjera no es un procedimiento sencillo y definido que se aplique una o dos veces, ni se reproduce como el mismo modelo para todos los contextos existentes.

3.4 Experiencia y evaluación del ABP.

En términos de efectividad, el ABP puede basar su fundamento teórico en marcos conceptuales adicionales. Por ejemplo, el aprendizaje significativo fue acuñado por primera vez por el psicólogo estadounidense David Ausubel. Esta teoría nos lleva a una reflexión sobre la educación y las

habilidades sociales en el aula, pero no es solo una cuestión de conceptos, sino también de funciones. En particular, el papel del profesor es ser consciente de los conocimientos actuales del alumno. A partir de esta etapa de reflexión, puede adaptar estrategias o métodos para garantizar un aprendizaje profundo y significativo por parte de los alumnos. En respuesta, se espera que los alumnos muestren una actitud más activa hacia su proceso de aprendizaje, y su motivación también puede aumentar. Según la opinión de Maros et al. (2023), todos los profesores deben tener un profundo conocimiento de las lecciones para maximizar las actividades, las habilidades y la eficacia de los alumnos.

Según Salazar (2012) y Vaca y Gómez (2017), se establece que un proceso de aprendizaje significativo se representa con la asimilación e incorporación de la información en la estructura cognitiva del estudiante, donde los aspectos relevantes definirán su importancia y viabilidad. Dentro del proceso, los estudiantes supervisarán la realización de sus tareas de investigación; al mismo tiempo, pueden reforzar su aprendizaje al activar lo que están estudiando o revisando para la investigación a través del trabajo en grupo. Del mismo modo, Díaz y Hernández (1998) y Kavlu (2017) respaldan el hecho de que los estudiantes pueden seleccionar lo que consideran información esencial de diversas fuentes; al hacerlo, los estudiantes pueden vincular los conocimientos previos con los nuevos y establecer asociaciones mentales o conceptuales para desarrollar contenidos por sí mismos. Explicarán lo que entienden del mundo que les rodea. Esto refuerza uno de los principios del ABP, que es la experiencia laboral práctica, elemento que desencadena el aprendizaje.

Las opiniones de autores como Dale (1969) y Erazo (2018), antiguos defensores del ABP, afirman que los proyectos se consideran un medio para involucrar a los estudiantes en un contexto docente en el que son plenamente responsables de su aprendizaje, así como de sus compañeros, y que el aprendizaje mediante la práctica representa la investigación, la aplicación, la evaluación y la asimilación.

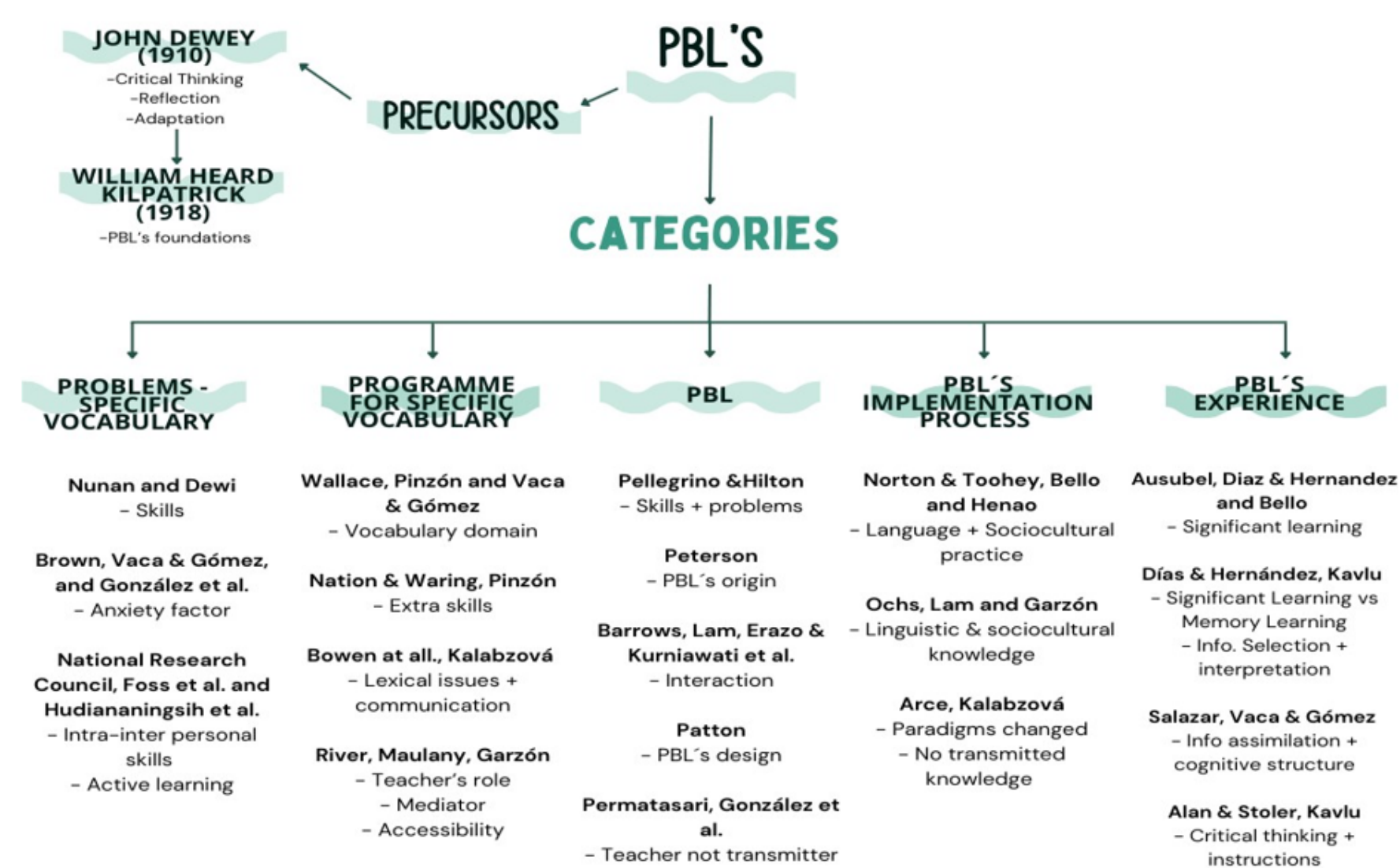
Erazo también afirma que las características de los proyectos se describen de la siguiente manera:

- Los proyectos tienen como objetivo fomentar el pensamiento investigativo y la aplicación correcta de los conocimientos.
- Los proyectos tienen como objetivo mejorar la comunicación entre profesores y alumnos mediante el aumento de la lectura, la escritura y la expresión oral.
- Los proyectos tienen como objetivo sustituir la memoria de trabajo por la memoria a largo plazo al alcanzar tres procesos: planificación, transformación y revisión.

- Los proyectos tienen como objetivo fortalecer el trabajo interdisciplinario entre profesores de diferentes materias y el trabajo colaborativo entre alumnos organizado en ciclos.
- Por último, los proyectos tienen como objetivo desarrollar competencias emocionales, principalmente cuando se socializan los resultados; promueven el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de otras personas (p. 103).

Las fases de implementación del ABP pueden establecerse y mostrarse de acuerdo con los horarios, los plazos y la socialización de los estudiantes. El profesor seguirá guiando el proceso y los estudiantes participarán apoyando al grupo. También se recomienda la comunicación durante todo el procedimiento.

Figura 1
PBL's representatives and authors



IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

La mayoría de las investigaciones mencionadas coinciden en que se debe realizar una entrevista o una conversación orientada para obtener información sobre la experiencia de los estudiantes con el ABP. En cuanto a la entrevista

sobre la experiencia, uno de los instrumentos estándar desarrollados para recopilar información fue una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas sobre la experiencia. Esto permitió a los entrevistadores registrar todos los detalles sobre las experiencias de los participantes con respecto al estudio y a los estudiantes ampliar sus respuestas. Según la experiencia de los autores, ponentes y consultores Justin Bariso (2017), Jeff Haden (2019) y Jodie Fox (2021), una entrevista puede guiarse con una buena pregunta, que proporcione la mayor

cantidad de información posible, el tipo de pregunta que permita al entrevistador desarrollar una conversación amplia a partir de una sola pregunta en lugar de varias; Esta pregunta debe escucharse con atención, tomando nota de cada detalle a medida que los participantes o entrevistados se expresan. Por último, era esencial tener en cuenta que el entrevistador debía explicar el objeto y el proceso de la investigación a los estudiantes (participantes) y la importancia de sus respuestas para el estudio.

En esta etapa, el análisis se centró en comprender la realidad del fenómeno; la observación y la interacción con los participantes son cruciales, ya que proporcionan información de primera mano relacionada con el estudio y las experiencias de los estudiantes con respecto a la investigación propuesta. También se esperaba que instrumentos como la entrevista semiestructurada y los diarios de campo ofrecieran datos adicionales y se convirtieran en un portafolio de evidencias. De este modo, la información se organizó de forma estructurada para registrar y organizar los datos recopilados.

En la etapa de discusión, la aplicación de los estudios demostró la hipótesis de la eficacia del ABP en torno a un proyecto. A continuación, fue necesario validarla con la información recopilada durante el estudio, y se llegaron a las conclusiones. Las características cualitativas y cuantitativas de la investigación requirieron interpretar los resultados obtenidos, y proporcionaron una comprensión general a los compañeros docentes interesados en aplicar una propuesta similar al enseñar un idioma extranjero en una habilidad concreta.

Estos enfoques expositivos dan una idea clara sobre la metodología integrada y el desarrollo fácil y significativo del ABP. Del mismo modo, mejora las habilidades, capacidades y fortalezas de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje. El resultado muestra que se desarrolla un dominio de conocimientos comprensibles a lo largo del inicio y la conclusión del proyecto.

Los investigadores concluyeron que otra ventaja del ABP es el papel del profesor, que puede destacarse como instructor o facilitador, y los vínculos de cooperación que se establecen entre los miembros de los grupos de trabajo, una vez más donde se amplían los conocimientos, la motivación y la autonomía. Por lo tanto, la motivación y el interés de los estudiantes son ámbitos alcanzables dentro y fuera del aula, y se abren

espacios y oportunidades para que enfrenten retos o problemas de la vida cotidiana.

V. CONCLUSIÓN.

Las pruebas mostraron una evidente transferibilidad del conocimiento al aplicar el ABP en el aula; otras características, como el pensamiento crítico, también fueron evidentes en algunos estudios, especialmente cuando los estudiantes lideraban sus proyectos para resolver problemas. La instrucción y la orientación también fueron útiles para alcanzar los objetivos. Los instrumentos de evaluación pueden requerir flexibilidad en función del contexto y el nivel de los estudiantes. Esos estudios también mostraron algunas limitaciones en cuanto a la automotivación, los materiales, el tiempo y la articulación del trabajo cooperativo, aunque pueden resolverse al articular los objetivos y los pasos.

También es evidente que se necesita más investigación. El enfoque PBL tiene sus características y estructura, pero las circunstancias, las poblaciones y los entornos siempre serán diferentes de un lugar a otro. El tipo de recursos, técnicas de evaluación, instrumentos, fases y estrategias son cruciales para planificar un ambiente PBL adecuado. Para estudios posteriores, el enfoque PBL puede compararse con otros métodos procedimentales, ya que la enseñanza y el aprendizaje requieren una exploración e imaginación constantes; la instrucción sigue siendo necesaria.

Agradecimientos.

La realización de este artículo de revisión y la propia investigación no habrían sido posibles sin el apoyo y el liderazgo del Dr. Jesús Insuasti. Su motivación ha sido crucial para llevar a cabo la tarea y alcanzar este objetivo académico.

Mi más sincero agradecimiento también a todo el personal del Centro de Idiomas de la Universidad del Nariño, cuyo apoyo ha sido constante a lo largo de todo el progreso de esta investigación.

Bibliografía.

- Aldana, Y. (2018). Integración Lingüística en la Enseñanza del Inglés en Colombia Mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Chakiñan*, 5, 133-145.
- Almulla, M. A. (2020). The effectiveness of the project-based learning (PBL) approach to engage students in learning. *Sage Open*, 10(3), 2158244020938702.
- Bariso, J. (15 de febrero de 2017). Inc. <https://www.inc.com/justin-bariso/heres-the-single-interview-question-to-end-all-interview-questions.html>.
- Bello Vargas, I. (2012). A Language-in-Use Study of EFL Students' Social Discourses in Project-Based Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 108-126. <https://bit.ly/3txdoxe>.
- Bernal Pinzón, A. N., & Monroy Nova, Y. P. (2018). La articulación entre el aprendizaje basado en proyectos y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Boletín Redipe*, 7(6), 67-73. <https://bit.ly/3nYjdmc>.
- Dale, E. (1969). Audiovisual methods in teaching.
- Dewi, H (2016). Project based learning techniques to improve speaking skills. *English education journal (EEJ)*, 7(3), 341-359, July 2016
- Dewey, J. (1910). How we think. Boston, MA: D. C. Heath & Co.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Erazo, G. (2018). La Educación de Calidad: Un reto para los Pastusos. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 24(5), 86 – 105.
- Foss P., Carney N., McDonald K. & Rooks M. (2019). Project-Based Learning Activities for Short-Term Intensive English Programs. *Asian EFL Journal* Volume 23.
- Ford, B.A., Stuart, D.H., & Vakil, S. (2014). Culturally responsive teaching in the 21st century inclusive classroom. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 56-62.
- Fox, J. (27 de mayo de 2021). Worklogic. <https://www.worklogic.com.au/workplaceinvestigations/effective-investigation-interviewtechnique/.0>
- Garzón Bernal, V. (2018). Using guided discovery to implement project-based learning for the acquisition of vocabulary in ninth graders at a public school in Bogota (Colombia). <https://bit.ly/3uC5mEM>.
- González, D. K., Córdoba Gonzáles, A. M. & Giraldo Fúquene, A. S. (2019). The affectivem filter role in learning English as a foreign language through project-based method in high school students from a school in Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 8(8), 153-167. <https://bit.ly/2R3ZSUM>.
- Guerrero, M. I. (2019). *Fortalecimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje para generar Autonomía mediante metodologías ABP, a través de Herramientas Virtuales. [Proyecto Aplicado o Tesis]*. Repositorio Institucional UNAD. <https://bit.ly/3hpMOPF>.
- Haden, J. (2019). Inc. <https://www.inc.com/jeff-haden/the-1-interviewquestion-that-revealsalmost-everything-you-need-to-know-to-find-perfect-jobcandidate.html>.
- Hudiananingsih, D., Sitawati, R., Widanta, M.R., Ardika, D., Gede, S., & Sadiyani, W. (2019). Effectiveness of Project-Based Learning (PjBL). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Vol. 354. Published by Atlantis Press. <https://bit.ly/3o0leON>.

Kalabzová M. (2015). The application of project-based learning in the English classrooms. University of West Bohemia Faculty of Education Department of English.

Kavanagh, S. S., & Rainey, E. (2017). Learning to support adolescent literacy: Teacher educator pedagogy and novice teacher take up in secondary English language arts teacher preparation. *American Educational Research Journal*, 54(5), 904–937.

Kavlu, A. (2017). Implementation of Project Based Learning (PBL) in EFL (English as a Foreign Language) Classrooms in Fezalar Educational Institutions (Iraq). International. *Journal of Social Sciences & Educational Studies*, Vol. 4.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College Bulletin. *Tenth Series No. 3. October 12, 1918. New York: Teachers College, Columbia University.*

Kurniawati, F., Susanto, S., & Munir, A. (2019). Promoting Students' Communication Skill through the Application of Project Based Learning. *Linguistic, English Education and Art(LEEA) Journal*. Vol. 3 <https://bit.ly/3xXiHcV>.

Maros, M., Korenkova, M., Fila, M., Levicky, M., & Schoberova, M. (2023). Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4147-4155.

Melad Essien, A. (2018). The effects of project-based learning on students' English language ability. The 2018 International Academic Research Conference in Vienna.

Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: the selected works of David Nunan*. Routledge.

Nurhidayah, I. J., Wibowo, F. C., & Astra, I. M. (2021). Project Based Learning (PjBL) learning model in science learning: Literature review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2019, No. 1, p. 012043). IOP Publishing.

Patton A. (2012). *Work that matters The teacher's guide to project-based learning. Published by the Paul Hamlyn Foundation February 2012 ISBN: 978-1-905500-07-9.*

Pérez Jurado, H. (2020). "ABPR" en las ciencias naturales y la educación ambiental. *Revista Huellas*, Vol. 1(12). <https://bit.ly/3uxocwQ>.

Permatasari, S. F. (2013). Improving students' speaking skill through Project-Based Learning for second graders of SMPN 1 Kawedanan, Magetan. *Unpublished Bachelor's thesis. State University of Malang, Malang.*

Peterson, B. W. (2012). Uncovering the progressive past: The origins of project-based learning. *UnBoxed: A Journal of Adult Learning in Schools*, p. 8. <https://bit.ly/3z1bRU9>.

Pinzón R. (2014). English teaching through project-based learning method, in rural area. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* n°. 23 pp. 151-170.

Reisman, A., Kavanagh, S. S., Monte-Sano, C., Fogo, B., Simmons, E., & Cipparone, P. (2018). Facilitating whole-class discussions in history: A framework for preparing teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 278–293.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C.A. & Jiménez-Toledo, J.A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, vol. 21 (41), 115-134.

Rojas, L. R. & Rueda Varon, J. (2019). Teaching English through task and project-based learning to Embera Chamí students. *Applied Linguistics. Journal.*, Vol. 21(1), 85-97. <https://bit.ly/2RF9rcx>.

Salazar, E. (2012). Aprendizaje significativo y organización de la enseñanza: un modelo basado en la teoría Ausubel. *México: Universidad del Valle de México.* <https://bit.ly/3g8HSB1>.

Schiro, M. S. (2012). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. (2nd Ed.). Los Angeles: Sage Publications.

Vaca Torres, A. & Gómez Rodríguez, L. (2017). Increasing EFL Learners' Oral Production at a Public School Through Project-Based Learning. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, Vol. 19 (2):57 <https://bit.ly/33sCYsY>

HUELLAS

revista



Universidad de Nariño
FUNDADA EN 1904



ai
Universidad de Nariño
ACREDITADA EN ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 000022 - ENERO 11 DE 2023



Facultad de
Educación

latindex



Departamento de
Estudios Pedagógicos

