


Volumen **17**

Número 1  
Enero - junio 2025



Revista  
**Senderos**  
**Pedagógicos**

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

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





Revista  
**Senderos**  
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales



ISSN: 2145-8243

E-ISSN: 2590-8456

DOI: 10.53995/rsp

Volumen 17, número 1, enero - junio de 2025

**Dirección editorial y Editor**

Mauricio Jaraba Vergara

Ph. D. Universidad Iberoamericana de México,

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

**Auxiliar Editorial:**

Hugo Andrés Zuluaga Giraldo

Candidato a Magíster en Educación de la

Universidad de Investigación e Innovación de México

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

**Auxiliar Editorial:**

Karen Susana Gaviria Fonnegra

Lic. en Educación Básica con Énfasis en

Humanidades y Lengua Castellana

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

**Indexación:**

BASE: Bielefeld Academic Search Engine

BIBLAT: Bibliografía Latinoamericana

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias

Sociales y Humanidades

Dialnet

DOAJ: Directory of Open Access Journals

**Open Journal System**

Metabiblioteca S.A.S.

**Institución Editora:**

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Grupo de Investigación Senderos

Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia

PBX: (+57 604) 4443700

senderos@tdea.edu.co

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

**Corrección de Estilo, Diseño, Diagramación e**

**Impresión:**

Divegráficas S.A.S.

**Portada e Ilustraciones:**

Luis Fernando Herrera Ramírez

Mag. en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad

Nacional de Colombia

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

**Corrección de Estilo:**

Cristian Camilo Giraldo Duque / Divegráficas S.A.S.

**Google Scholar**

LatinREV: Red Latinoamericana de Revistas

Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

MIAR: Matriz de Información para el Análisis de

Revistas

REDIB: Red Iberoamericana de Innovación y

Conocimiento Científico

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

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

## **Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria**

### **Rector**

Leonardo García Botero

### **Vicerrectora Académica**

Andrea Johana Aguilar Barreto

### **Director de Investigación**

Fabio Alberto Vargas Agudelo

### **Decana Facultad de Educación y Ciencias Sociales**

Ángela María Ramírez Betancur

### **Directora Grupo de Investigación Senderos**

Nadia Milena Henao García

### **Comité Editorial**

Eduardo Fernando Paz Díaz  
Ph. D. en Ciencias Sociales y Políticas de la  
Universidad Iberoamericana de México  
Universidad Autónoma de México  
Ciudad de México, México

Kelly Giovanna Muñoz Balcázar  
Ph. D. en Ciencias Sociales y Políticas de la  
Universidad Iberoamericana de México  
Universidad Autónoma Metropolitana de  
México  
Fundación Universitaria de Popayán

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

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

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

### **Comité Científico**

Gabriel Alexander Solórzano Hernández  
Ph. D. en Filosofía de la Universidad  
Pontificia Bolivariana  
Universidad Pontificia Bolivariana  
Medellín, Colombia

José Fernando Saldarriaga  
Ph. D. en Filosofía de la Universidad  
Pontificia Bolivariana  
Universidad Autónoma Latinoamericana  
Medellín, Colombia

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

Eloy Caloca Lafont  
Ph. D. en Estudios Humanísticos - Cultura  
Digital del Tecnológico de Monterrey  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad de México, México

Richard Alberto Serna Maya  
Candidato a Doctor en Estudios Políticos  
y Jurídicos de la Universidad Pontificia  
Bolivariana  
Universidad Autónoma Latinoamericana  
Medellín, Colombia



## Comité Arbitral

Edgar William Cerón González  
Ph. D. en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana  
Universidad Autónoma Latinoamericana  
Medellín, Colombia

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

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

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

Diego Andrés Bernal Botero  
Ph. D. en Historia y Estudios Humanísticos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla  
Universidad Pontificia Bolivariana  
Universidad de Antioquia  
Asociación Colombiana de Historiadores  
Medellín, Colombia

Miguel Alejandro Barreto Cruz  
Ph. D. en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Medellín, Colombia

Luis Alberto Castrillón López  
Ph. D. en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana  
Universidad Pontificia Bolivariana  
Medellín, Colombia

José Guillermo Ángel Rendón  
Ph. D. en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana  
Universidad Pontificia Bolivariana  
Medellín, Colombia

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

Ginny Rocío Luna Rodríguez  
Candidata a doctora en Psicología Social de la Universidad de Barcelona  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Medellín, Colombia

Didier Alberto López Montoya  
Mag. en Humanidades de la Universidad Católica de Oriente  
Secretaría de Educación de Medellín  
Medellín, Colombia

Gonzalo Andrés Zabala Buriticá  
Mag. en Políticas Públicas de la Universidad de Antioquia  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Medellín, Colombia

Iliana Maritza Aparicio González  
Mag. en Comunicación Estratégica de la Universidad Andina Simón Bolívar  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Bogotá, Colombia

Jorge Mario López Mendoza  
Mag. en Estudios Internacionales de la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Medellín, Colombia





## Contenido

<b>Educación e Investigación: Para los que Van Más Allá del Aula</b> Mauricio Jaraba Vergara.	9
<b>Enseñanzas Transversales en el Aula Universitaria desde la Teatralización</b> María del Mar Martín Aragón.	13
<b>El Pensamiento Creativo desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales</b> Jessica Alejandra Garcia Zuluaga, Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga.	27
<b>Enseñanza de la Historia de México en Primaria</b> Jorge Alejandro Trejo Alarcón.	43
<b>Aprendizaje de la Lengua Castellana desde la Innovación Digital</b> María Catalina Restrepo Velásquez, Paula Andrea Zapata Bedoya.	61
<b>Gamificación como Estrategia Didáctica para Mejorar la Competencia del Inglés</b> Yohan David Agudelo Escalante, Karem Juliet Sierra Prada, Jhan Pablo Agudelo Escalante.	79
<b>Estrategias y Prácticas de los Maestros para el Desarrollo de la Competencia Pragmática</b> Sandra Patricia Niño González.	93
<b>Pilotaje de un Instrumento para Evaluar el Desempeño Docente</b> Esperanza de León Arellano, María de Lourdes Rodríguez Vázquez, Tomás Alfredo Moreno de León, Ivonne Sanjuanita Pulido Lara.	113

<b>Gestión de la Calidad Educativa: Hacia la Construcción de un Modelo Basado en Big Data</b> Gabriel Jaime Acosta Gómez, Juan Carlos Echeverri Álvarez	<b>135</b>
<b>Estudio en Escuelas Secundarias desde Contextos de Pobreza Urbana</b> Carlos Leonardo Minchala Buestán, Marco Antonio Bonilla Muñoz.	<b>153</b>
<b>Estudiantes que Trabajan antes de Ingresar a la Universidad</b> Raúl Nava Cruz.	<b>171</b>
<b>Filosofía para Niños en Educación Preescolar</b> Thomas Pérez Restrepo.	<b>189</b>



## Educación e Investigación: Para los que Van Más Allá del Aula

Decir: *Investigar y educar* es hablar de las caras de una misma moneda. Como revista hija de su tiempo y con el empeño irrestricto de ser lámpara para recorrer el camino de quienes educan y son educados, *Revista Senderos Pedagógicos* se complace en presentar para ustedes su *Edición 17*, una suma de producciones de muchas latitudes que en esta ocasión salen a escena como muestra inspiradora de esta naturaleza irremediabilmente cambiante y transformadora de la educación, permitiéndonos en este nuevo número pensar más la “forma” de la enseñanza que hacer un tradicional acercamiento crítico que cuestiona solo “contenidos”.

Anticipamos para ustedes investigaciones que reflexionan los alcances del lenguaje que usamos en el medio formativo, el pensamiento creativo, maneras innovadoras de acercarnos a la enseñanza en ámbitos de estudio como la educación inicial, las Lenguas extranjeras o las Ciencias Sociales; incluso nos llevará a transitar varios ejercicios pedagógicos hechos en el marco de la educación superior y su llamado a ser matriz de cambios.

El artículo de investigación titulado *Enseñanzas Transversales en el Aula Universitaria desde la Teatralización* nos llevará a una diciente experiencia de caso asentada en la Universidad de Cádiz (España) donde se transversalizaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible — tradicionalmente puestos en el límite— como manifestación del compromiso de la enseñanza superior con la Agenda 2030. De seguro, las instituciones de educación encontrarán aquí una interpelación a repensar la posición única para estar a la vanguardia de dichos *Objetivos* por el enorme potencial transformador que encarnan en la sociedad.

En un mundo tan desafiante como el que transitamos, pensar con un enfoque en problemas no es una elección, es quizá la forma. *El Pensamiento Creativo desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales* se atreve a mostrarnos esta pedagogía como detonante del pensamiento creativo en la básica primaria. Esta interesante investigación también develó cómo el enfoque tradicional de enseñanza, más que estimular dicho pensamiento, persigue solo la enseñanza de contenidos conceptuales y habilidades básicas en las Ciencias Sociales, lo que sin duda se traduce en una oportunidad para todos los lectores que desean explorar otros senderos pedagógicos que se alejan de la “educación bancaria” limitante.

La *Enseñanza de la Historia de México en Primaria* ofrece una mirada internacional que sin duda resultará atrayente a todo aquel que ha atravesado el no fácil camino de enseñar y aprender la historia. *Revista Senderos Pedagógicos* aquí permite asomarse a otra didáctica de la historia. En este artículo emergen con gran funcionalidad un compendio de actividades desarrolladas en este país en la línea del *aprendizaje situado* y la *gamificación* que fomentaron el aprendizaje de esta ciencia social.

Cuando otrora la tecnología quizá fue una “tragedia para la educación”, hoy se posiciona casi como una exigencia para el presente y el futuro del aprendizaje. El estudio *Aprendizaje de la Lengua Castellana desde la Innovación Digital* justamente nos inspira a esto al mostrar una incorporación efectiva de las TIC en la enseñanza de la Lengua castellana en la educación primaria. Esta investigación realizada en Andes (Antioquia, Colombia) persiguió la optimización de las habilidades lingüísticas de los estudiantes mediante actividades interactivas y el uso de herramientas digitales, un bello ejercicio que se tradujo en mejoras significativas en la lectura, escritura y expresión oral, junto con un aumento en la motivación y responsabilidad de los estudiantes.

En esta línea de didácticas alternativas, la investigación *Gamificación como Estrategia Didáctica para Mejorar la Competencia del Inglés* aparece como ratificación del inevitable posicionamiento de las TIC. Implementó ambas metodologías como estrategias para el aprendizaje del inglés, utilizando interesantes tecnologías de la información y comunicación en una institución educativa en Cúcuta (Norte de Santander, Colombia), registrando con ello un significativo aumento en estas competencias lingüísticas. La comunidad educativa nacional encontrará aquí un innovador llamado a reorientar las técnicas de enseñanza del idioma inglés.

*Estrategias y Prácticas de los Maestros para el Desarrollo de la Competencia Pragmática* es una investigación que se enfoca en entender la intención comunicativa y el contexto de los actos de habla; esto es, la “intencionalidad pragmática” como mecanismo de mejora de la comprensión y discriminación discursiva. El lector interesado encontrará allí una oportunidad para emplear la pragmática en ambientes educativos como forma de enriquecer las interacciones verbales al considerar las normas sociales y culturales.

Que el profesor piense su práctica desde la mediación de una evaluación ha sido un asunto polémico en muchas partes por toda suerte de razones. Evaluador y evaluado podrán hallar en *Pilotaje de un Instrumento para Evaluar el Desempeño Docente* luces sobre este asunto que tanto atañe a la calidad de la enseñanza. La experiencia mexicana allí esgrimida muestra el recorrido que la evaluación docente ha tenido en este país y sus problemas, pero además propone a modo de orientación un instrumento diseñado para ello y aplicado en el marco de la educación preescolar.

El artículo de investigación titulado: *Gestión de la Calidad Educativa: Hacia la Construcción de un Modelo Basado en Big Data* tiene por iniciativa contribuir no solo a nivel teórico en el ámbito educativo, sino también a nivel práctico mediante intervenciones en comunidades educativas, reconociendo las particularidades locales de fenómenos globales. Así, se pretende impulsar mejoras concretas y sostenibles en los procesos educativos y, en consecuencia, en la calidad de la educación en el contexto local.

Desde otro interregno, el artículo *Estudio en Escuelas Secundarias desde Contextos de Pobreza Urbana* explora cómo los estudiantes del Área Metropolitana de Buenos Aires construyen significados en torno a las calles de sus barrios, en un contexto marcado por desigualdades socioeducativas. Se plantea que la escuela influye en estos significados, mientras que la calle se convierte en un espacio de reflexión sobre la propia experiencia escolar. Para abordar esta relación, se empleó una metodología descriptiva y múltiple, que incluyó observación de campo, entrevistas, encuestas y trabajos escolares, además de producciones audiovisuales de los

estudiantes. Los hallazgos revelan que los estudiantes perciben la relación entre calle y escuela como un continuo de interacciones y tensiones, más que como una oposición rígida.

Estudiar o trabajar: una disyuntiva que atraviesa la vida de muchos jóvenes, pero ¿qué valor puede tener pensar esta realidad? De manera directa, *Estudiantes que Trabajan Antes de Ingresar a la Universidad* analiza la relación entre las trayectorias laborales y educativas de estudiantes universitarios en México para derivar en la constatación de que, aunque hay una tendencia temprana al ingreso al mercado laboral, los estudios universitarios terminan aportando un cambio significativo en estas oportunidades laborales. En esta línea, se logra analizar el binomio entre escuela y trabajo.

Por último, el artículo titulado *Filosofía para Niños en la Educación Preescolar* realiza un ejercicio investigativo en la línea de estimular en el menor la capacidad de asombro para que seguidamente se puedan construir preguntas que permitan ampliar la comprensión de la realidad. Este trabajo que se enmarca en el horizonte de artículos de *Revisión* teje la posibilidad de encontrar propuestas pedagógicas que incorporan la filosofía en la enseñanza y aprendizaje de los niños en la escuela.

La Revista Senderos Pedagógicos con ocasión de este número 17 desea que todos hallen significativas intuiciones, ideas vanguardistas y alentador sentido para trazar y recorrer sin horizontes fijos y limitantes sus propios caminos en la formación. Al presentar estas investigaciones que abarcan desde la educación inicial hasta la universitaria y distintos contextos sociales, se fortalece la idea de que la educación va más allá del aula y que sus tejidos hilan a la sociedad desde lo humano y su esencial manera de pensar la realidad.

Mauricio Jaraba Vergara<sup>1</sup>

Director y editor

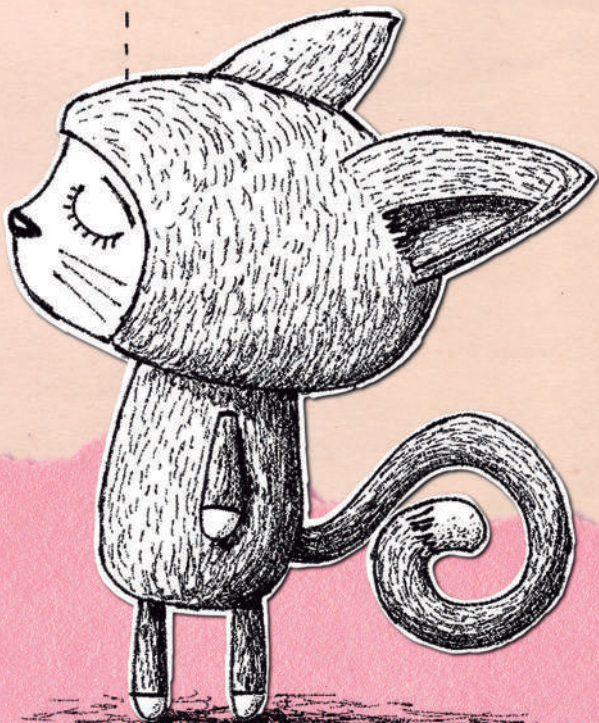
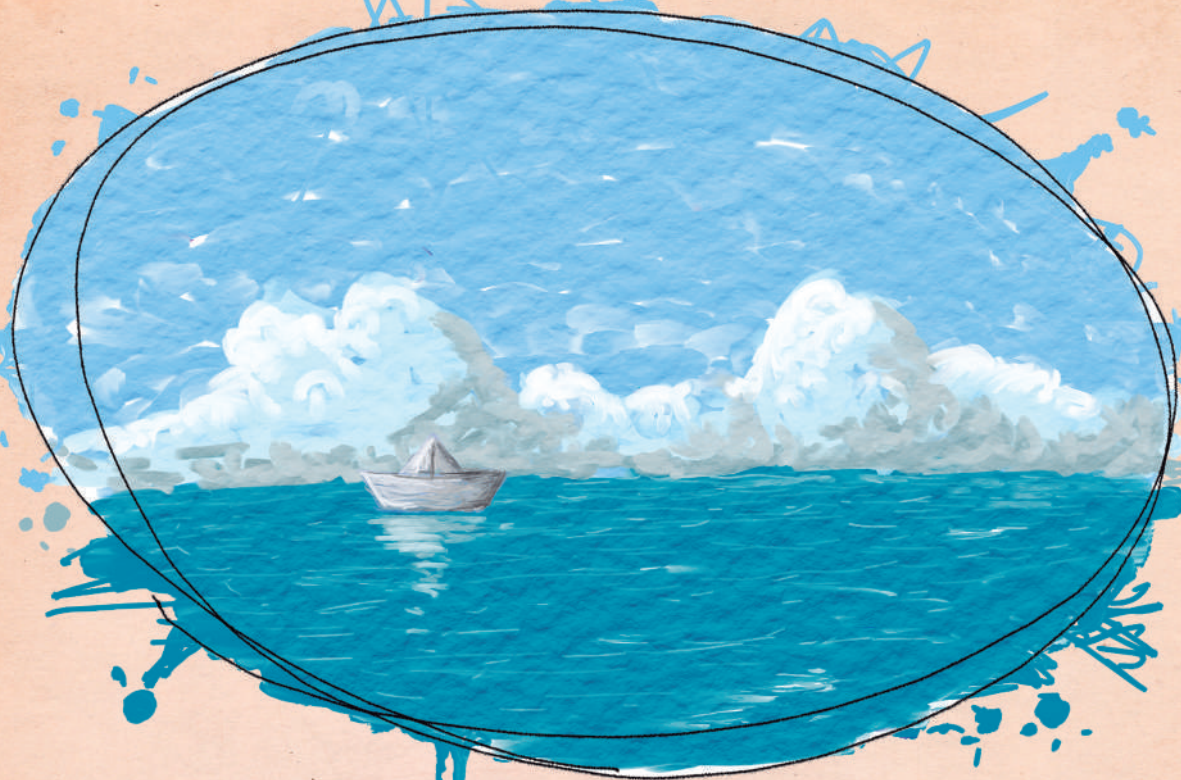
<https://orcid.org/0000-0002-6385-3428>

---

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

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





# Enseñanzas Transversales en el Aula Universitaria desde la Teatralización<sup>1</sup>

Transversal Teaching in the University Classroom through Theatricalization

## **Autora:**

María del Mar Martín Aragón<sup>2</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3873-3889>

**Recibido:** 29/10/2023

**Aprobado:** 25/09/2024

**DOI:** 10.53995/rsp.v17i1.1544

## **Resumen**

En este reporte de caso se presenta una experiencia docente llevada a cabo en la asignatura Formas Específicas de la Criminalidad I: Género e Inmigración del Grado en Criminología y Seguridad de la Universidad de Cádiz. Ofrecer al alumnado una formación transversal en materia de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) debe ser una realidad, como manifestación del compromiso de la enseñanza superior con la Agenda 2030 y la transferencia de conocimientos a la sociedad. Pero, además, se debe tener en cuenta la necesidad de incorporar nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje para propiciar el necesario cambio en la enseñanza superior. En el punto de convergencia de estos dos extremos, surge esta propuesta, con el objetivo de desarrollar las competencias transversales de los ODS 5 (igualdad de género) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), mediante las técnicas del teatro y el *build your own scenario*.

<sup>1</sup> Artículo de Investigación

<sup>2</sup> Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Cádiz; Máster en Sistema Penal, Criminalidad y Políticas de Seguridad, Universidad de Cádiz; Grado en Criminología, Universidad de Salamanca; Licenciatura en Derecho, Universidad de Cádiz; experta en Criminalidad y Seguridad Pública, Universidad de Cádiz; mmartin12@us.es

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



**Palabras clave:** innovación pedagógica, teatro, enseñanza superior, ODS.

### Abstract

In this case report we submit a teaching experience developed within the course Specific Criminality Manifestations: Gender and Immigration in the Criminology Degree at the University of Cádiz. Offering our students transversal training on the Sustainable Development Goals (SDG) should be a reality as an expression of the commitment of higher education not just with the Agenda 2030

but also with society. Beyond that, we need to bear in mind the necessity of including new teaching and learning techniques to reach the change our system is urging for. Indeed, we locate our proposal where these two statements overlap to develop transversal skills of SDG 5 (gender equality) and 16 (peace, justice and strong institutions), through theatre and build your own scenario techniques.

**Keywords:** educational innovation, theatre, high education, ODS

## Introducción

Motivar al alumnado en el aula no es una necesidad nueva. Si bien es cierto que en la enseñanza superior se encuentra un panorama distinto, por tratarse de una fase educativa voluntaria, no lo es menos que, en ocasiones, se recurre a técnicas de enseñanza tradicionales, en las que quien está al otro lado de la mesa se siente poco partícipe y, por tanto, propicia fácilmente su desconexión en el curso de las explicaciones. En el ámbito de las ciencias jurídicas, se añade el hecho de tener que impartir asignaturas que pueden resultar arduas y un tanto áridas, sobre todo cuando se abordan cuestiones puramente legislativas. Así, si en una clase de derecho se suma una explicación basada en la clase magistral con una temática demasiado enfocada en la técnica jurídica, el resultado es que el tiempo de atención del alumnado será especialmente escaso. Por tanto, se debe tener en mente la necesidad de motivar no solo con el programa que se diseña para desarrollar los conocimientos de una asignatura, sino también con las técnicas docentes elegidas.

En cuanto al programa, en la actualidad resulta de vital importancia formar al alumnado universitario no solo en los conocimientos específicos de su disciplina profesional, sino también en competencias transversales de sostenibilidad, entendida esta no solo como una cuestión medioambiental, sino referida también al fomento de la cultura de la paz, la reducción de las desigualdades entre el norte y el sur globales, la lucha contra la pobreza, la promoción de la salud y de los derechos humanos, la lucha contra la marginación y discriminación de las mujeres y las niñas, entre otras cuestiones. Se trata, en definitiva, como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), de un nuevo concepto del mundo, en el que predomina “la voluntad de mejorar la calidad de vida de todos, incluida la de las futuras generaciones, mediante la conciliación del crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente” (p. 3).

Así, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2012), pretendiendo adaptar estos postulados a la enseñanza superior, señala en sus

directrices que los futuros planes de estudio deberían estar guiados por una serie de principios encaminados al desarrollo humano sostenible: principios éticos, holístico, de complejidad, de glocalización, de responsabilidad social universitaria y de transversalidad. La oportunidad de incluir, en los programas de las asignaturas, criterios transversales de sostenibilidad es abordada por la CRUE (2012) desde un triple ámbito: el cognitivo, el metodológico y el actitudinal. Esto permitirá al alumnado integrar los conocimientos de una manera que le permita una mayor comprensión de realidades complejas y facilitar, así, la propuesta de soluciones a problemáticas sociales actuales que reclamen la intervención desde su ámbito de profesionalización. Las directrices establecen cuatro competencias transversales para la sostenibilidad, que deben ser integradas en la educación superior:

- “SOS1.- Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global”.
- “SOS2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social”.
- “SOS3.- Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad”.
- “SOS4.- Competencias en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales”. (CRUE, 2012, p. 7)

En esta experiencia, nos hemos enfocado en la competencia número cuatro, como se indicará más adelante, por cuanto se solicitaba al alumnado que expusiera, en el ámbito de la justicia, ejemplos de conductas que supusieran violación de derechos por parte de los profesionales y también de buenas prácticas. Formar al alumnado no solo en la teoría, sino también en la práctica del ejercicio de la profesión, resulta fundamental y hacerlo desde las competencias transversales de sostenibilidad supone, además, responder al criterio de responsabilidad social universitaria.

Y es que no se debe olvidar que la universidad, como generadora de un conocimiento que debe ser transferido a la sociedad, es una idea que tiene una larga tradición en los contextos internacionales. Así lo apuntaba, en 1972, la Declaración de Estocolmo (Naciones Unidas, 1973). Tomando un referente más cercano y estrechamente relacionado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como es la Agenda 21, en ella se reconoce expresamente que la educación universitaria es una pieza fundamental en el camino de la resolución de los problemas globales (Naciones Unidas, 1992, Art. 36.5). Así, por ejemplo, en el literal i) se hace referencia a la necesidad de fortalecer criterios comunes de enseñanza interdisciplinar, basados en el desarrollo sostenible, y en el literal j) se señala la importancia de promover la cooperación en materia investigativa y de difusión del conocimiento.

Contribuir a la calidad de la enseñanza universitaria mediante la mejora y puesta en práctica de técnicas de innovación docente viene siendo una prioridad

para la Unión Europea desde el año 2017, cuando la Comisión Europea (2017) hacía referencia, de forma explícita, a la existencia de “una laguna en materia de innovación” (p. 4). Consecuentemente, establecía como una línea prioritaria de actuación “velar por que las instituciones de educación superior contribuyan a la innovación” (p. 5). Es precisamente en esta línea que se ha encaminado la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde las técnicas docentes se ubican como prioridad y se aboga más por un proceso de aprendizaje que de enseñanza, promoviendo los grupos de aprendizaje entre iguales, eventos formativos y webinarios (European Commission, 2018, p. 19). Innovar en la enseñanza superior se concibe como un avance hacia su excelencia y el desarrollo de su calidad. Así, hay que ser conscientes de que ahora es más necesario que nunca implantar sistemas en el aula que permitan no solo captar la atención del alumnado, sino también motivarlo.

En un panorama como el actual, en que toda la información está al alcance de la mano con tan solo hacer clic en cualquier buscador desde nuestro dispositivo móvil, se debe ofrecer una alternativa de aprendizaje que resulte atractiva, que suponga un aliciente al acto de asistir a clase, de modo que lo que se ofrezca en el aula vaya más allá de unos conceptos o unas fórmulas que se pueden descargar en cualquier web de apuntes. Se trata, por tanto, de fomentar un mayor grado de implicación en el propio proceso de aprendizaje, resultado, desde nuestro punto de vista, de utilizar mecanismos de aprendizaje activo y colaborativo. De esta forma, el alumnado percibe el proceso como propio y no como algo ajeno, implantado desde afuera. Las clases prácticas o talleres permiten establecer un escenario especialmente proclive a este tipo de herramientas, pues suelen ser contextos en los que el alumnado está más distendido y es más fácil partir de supuestos reales a los que aplicar los conocimientos teóricos previamente trabajados en el aula o en casa. En esta misma línea, se considera que el proceso de aprendizaje no tiene por qué reñir con el aspecto lúdico de la enseñanza; más bien todo lo contrario: permitir la entrada de nuevas dinámicas en el aula, en las que el alumnado se encuentre en un contexto menos formal, sin perder de vista el lugar donde está, fomenta su creatividad y, por ende, su capacidad de operar con respuestas alternativas, mientras que, en una clase teórica “al uso”, en la que se da una explicación apoyada, por ejemplo, en una presentación de PowerPoint, las respuestas del alumnado suelen estar basadas en los propios apuntes de clase o en alguna bibliografía de referencia; es decir, serán repeticiones más o menos precisas de un material que no se ha digerido ni trabajado como propio, sino como algo impuesto desde afuera que es necesario aprender más o menos de memoria. En cambio, al introducir nuevas herramientas de aprendizaje colaborativo, el debate y la interacción de opiniones permiten llegar a conclusiones propias a partir de un material previamente facilitado.

Partiendo de estas ideas, numerosos trabajos han llevado la innovación docente a sus aulas, con resultados exitosos, en distintas disciplinas y poniendo de manifiesto la importancia de que el proceso se perciba como algo vivo y en constante cambio, pero, sobre todo, que el alumnado lo genere y desarrolle como algo propio. Centrar los esfuerzos en el aprendizaje, más que en la enseñanza (Bauerová y Sein-Echaluce, 2007), permite que quien se encuentre en dicho proceso sea más proclive a implicarse

en él, entre otras cosas porque, a través del “aprender haciendo” (Méndez-Giménez *et al.*, 2016), se produce una apropiación del material de estudio que ha sido elaborado por la misma persona que, después, tendrá que interiorizarlo. Que sea, precisamente, el colectivo discente quien genera el conocimiento permite concebirlo no solo como pieza clave, sino también como responsable de la dirección de su proceso de aprendizaje, ajustándolo a sus tiempos y necesidades, y al profesorado como una guía (Bauerová y Sein-Echaluce, 2007; Rodríguez Gómez *et al.*, 2018). Si a esto se añade la utilización de técnicas de aprendizaje colaborativo, en la línea señalada por el EEES, se llega a experiencias que indican cómo ese intercambio de conocimientos y cruce de diferentes procesos genera unas interesantes sinergias de “reflexión, colaboración, implicación, motivación y mejora de los resultados” (Álvarez *et al.*, 2020, p. 144).

El trabajo en grupo se torna, así, en una herramienta fundamental en los nuevos espacios de aprendizaje, ya que supone un beneficio no solo para cada persona, individualmente considerada, sino para el grupo de pares, que, al fin y al cabo, es el contexto natural del ámbito educativo, le cual no deja de ser un ámbito de socialización más. Aprender en grupo eleva el nivel de participación, sobre todo de aquellas personas que, de forma individual, no suelen intervenir en las clases por múltiples motivos (vergüenza, inseguridad, falta de motivación, etc.), evitando así que las sesiones sean monopolizadas por los mismos individuos (Domingo, 2008). La participación, siempre entendida, para garantizar sus máximos beneficios, desde la voluntariedad y no como algo impuesto, permite crear un clima de confianza en el que el alumnado se sienta cómodo desenvolviéndose y expresando sus opiniones de forma natural y fluida. Además, se fomenta la autonomía y la responsabilidad (Duran, 2010), tanto a nivel individual como del grupo, considerado este como un ente propio, lo que, sin duda, supone una aptitud fundamental para el desarrollo no solo profesional, sino también personal. Todo esto permite avanzar en la construcción de espacios de aprendizaje interactivos, de aulas inclusivas en las que se respeten los ritmos, habilidades, aptitudes, capacidades y actitudes de todo el grupo, evitando la competitividad individualista que, sin duda, lastra el aprendizaje inclusivo como una educación integral para todas las personas. En este sentido, Pujolàs Maset (2012) advierte que en la diferencia dentro del alumnado reside el éxito del aprendizaje en grupo:

Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. (p. 91)

Cambiar el foco de atención de un lado al otro de la mesa es especialmente necesario en el ámbito de la enseñanza de materias jurídicas, tradicionalmente asociadas con el aprendizaje memorístico. En este sentido, Taléns Visconti (2016) señala cuáles son las dos principales ventajas de esta técnica en el aprendizaje del derecho:

1. Fomento de las habilidades de debate, fundamentales en una disciplina que “no es exacta”, en la que “no existen soluciones invariables o precisas”

(p. 208) y en la que, en la mayoría de los casos, son posibles diversas soluciones.

2. Adquisición de capacidades relacionadas con la cooperación y la colaboración, ya que, en el día a día de la profesión de una persona que se dedica a la abogacía en un despacho, “todos los miembros encargados de sacar adelante un caso real concreto deben de remar en el mismo sentido” (p. 209).

Otra experiencia con resultados positivos en el ámbito del derecho, en concreto de derecho romano, es la llevada a cabo por Pérez Álvarez (2011), en la que se combinan el trabajo en grupo y la técnica del estudio de casos. Sus resultados apuntan al elevado grado de satisfacción del alumnado con la realización de actividad en grupo y su posterior resolución en clase, con la profesora (valoraciones mayoritarias de 3-4 y de 4-5 sobre 5), y con la resolución de casos en grupo y su exposición en clase (valoración mayoritaria de 4-5 sobre 5). Este estudio también evaluó el punto de vista del profesorado, que también se mostró altamente satisfecho con los resultados obtenidos en los siguientes aspectos, sobre los que fue indagado: “claridad en la exposición, orden y preparación de las clases, adecuación de los recursos, trato del profesor con los estudiantes y valoración global” (Pérez Álvarez, 2011, p. 147). En concreto, la media de los resultados en esta última cuestión fue de 3-4,5 sobre 5.

En lo que se refiere a la utilización del teatro como técnica pedagógica, no se trata de algo especialmente novedoso; de hecho, ya Poveda (1973) reconocía tres características fundamentales del teatro de considerable importancia para la educación:

1. su espíritu integrador, al integrar la danza, la educación física, la plástica, el lenguaje verbal, la música y la expresión corporal;
2. su poder catártico; y
3. su capacidad de desarrollar el sentido crítico.

También Laferrière (1997) señalaba la importancia de este género en el ámbito educativo, como un “instrumento [...] de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia” (p. 97). En la misma línea, Sanglier Contreras (2022) considera que emplear la teatralización de los contenidos como herramienta en el aula permite instaurar una metodología activa que fomenta “la reflexión en los docentes y alumnos” (p. 319).

Por su parte, los resultados de la experiencia de Pérez-Aldeguer (2013) con la teatralización (en este caso, con el teatro musical) en el aula universitaria muestran que el alumnado se sintió altamente motivado ante la actividad y que esta fomentó aspectos como la responsabilidad y el esfuerzo. Otra vertiente del teatro como herramienta docente, enfocada en el desarrollo de competencias interculturales, es la que presentan Cárdenas-Rodríguez *et al.* (2017). En una línea más cercana a la que sustenta nuestra experiencia, las autoras registraron la importancia del teatro social concebido como una herramienta que permite al alumnado desarrollarse como agentes de cambio, que es, en definitiva, lo que busca el EEES cuando apuesta por las competencias transversales de desarrollo sostenible: que el alumnado se forme para



construir un mundo mejor. Así, sus resultados concluyeron que la realización de esta actividad

fomenta las competencias interculturales, desarrolla en el alumnado una actitud crítica ante las desigualdades sociales, favorece la empatía, la sensibilidad, la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, y a la vez crea conciencia social tanto en los/as actores/actrices como en los/as espectadores/as. (p. 177)

Cada una de estas experiencias que han usado la teatralización como herramienta vehicular del proceso de aprendizaje, aunque diferentes en cuanto al género y a la materia, ha obtenido resultados positivos de valoración por parte del alumnado (y del profesorado, en su caso). El hecho de que esta innovación en el aula sea un éxito en distintos ámbitos educativos y disciplinas pone de manifiesto su utilidad y la importancia de implantarla, en la medida de lo posible, en la cotidianidad de la labor docente.

Precisamente en este propósito de devolver a la sociedad los conocimientos generados en la universidad, estriba el valor de nuestra experiencia: el alumnado universitario entendido como agente de cambio, como sujeto activo del proceso hacia el desarrollo sostenible y la consecución de sus objetivos. En concreto, nos hemos enfocado en la igualdad de género, la paz, la justicia y las instituciones sólidas, por ser los objetivos que más estrechamente se conectan con la materia objeto de estudio en el programa de la asignatura, buscando preparar a los alumnos para ser capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a cuestiones transversales y formarlos no solo como profesionales, sino como personas que habitan un mundo que debe virar hacia un modelo más sostenible en todos los sentidos (económico, ambiental, educativo, de consumo, etc.). Así, en una sinergia cíclica en la que la ciudadanía contribuye con sus impuestos a la educación pública de calidad, que esta institución educativa devuelva lo recibido en forma de conocimiento útil para el lugar común de desarrollo humano.

Este reporte de caso se estructura en el apartado de metodología, donde se muestra cómo se articuló, desde un inicio, la experiencia, el grupo en el que se encuadraba, las actividades propuestas para cada módulo y el desarrollo seguido en el aula. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos y la discusión, señalando también las debilidades del proyecto y, de acuerdo con ellas, las propuestas de mejora a implementar en próximas ediciones. Finalmente, se ofrecen las conclusiones a las que se llegó.

## Metodología

Partiendo del marco teórico anterior y de los resultados positivos de otras experiencias, se proyectó un sistema participativo, dinámico y lúdico de enseñanza basado en la teatralización, partiendo del diseño previo del escenario por parte del alumnado, *build your own scenario*. El grupo para el que se diseñó este ejercicio estaba en su tercer año de carrera, por lo que contaba con unos conocimientos bastante avanzados

en materia jurídica; se trataba, además, de un grupo especialmente participativo y proclive al debate y al intercambio de opiniones durante las sesiones de clase, incluso en las teóricas. El hecho de que el alumnado contara con conocimientos previos permitió adaptar las actividades a sus necesidades, aptitudes y actitudes, para garantizar unos mejores resultados de aprendizaje (Arbizu y Lobato, 2003).

Todas las actividades se desarrollaron en un aula específicamente diseñada para los modelos de aprendizaje colaborativo, el denominado “espacio de aprendizaje”. De esta forma, cada alumno podía compartir mesa con hasta ocho personas. Estas mesas, además, podían dividirse en tres piezas para conformar, llegado el caso, subgrupos más pequeños. También la iluminación, la disposición del resto del mobiliario y la variedad de material a disposición del grupo, como pizarras clásicas, pizarras digitales, proyectores, rotuladores y ordenadores portátiles, facilitaron la participación y el desarrollo de la actividad en condiciones óptimas.

La asignatura en la que se encuadró el ejercicio, Formas Específicas de la Criminalidad II, se articula en torno a dos módulos diferenciados: el de género y el de inmigración, los cuales, en esta actividad, combinaban sus contenidos para continuar con la línea sugerida por los nuevos programas docentes enfocados en la transversalidad. De acuerdo con los contenidos del programa y para alcanzar el propósito de formar en materia de ODS, en concreto, del 5 (igualdad de género) y del 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), por ser los más cercanos a nuestra materia, se tomó como referencia y se adaptó el material disponible en la web de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, dentro de la serie Tertiary Education: Crime Prevention & Criminal Justice: Module 9: Gender in the Criminal Justice System (United Nations Office on Drugs and Crime, s.f.).

El desarrollo de la experiencia empezaba por la organización libre del alumnado en grupos de entre cinco y siete personas durante la clase práctica. Una vez conformados los grupos, se escribieron en la pizarra las siguientes situaciones, teniendo cada grupo que elegir una, sin saber en qué consistiría exactamente la actividad:

1. Mujer bisexual de origen extranjero, en situación administrativa regular, víctima de violencia familiar por parte de su compañera sentimental que denuncia el hecho en una comisaría.
2. Mujer de 19 años perteneciente a una minoría étnica, embarazo, portadora de VIH, recién ingresada en prisión por haber asesinado a su padrastro, que abusaba sexualmente de ella.
3. Un hombre trans en situación administrativa irregular, juzgado por agredir físicamente a un agente de policía durante la celebración del Orgullo en una ciudad.
4. Una mujer con un problema de drogodependencia, detenida durante una redada delante de su hija de 2 años, por ser sospechosa de pertenecer a una organización criminal dedicada al tráfico de drogas.
5. Una vez elegidos los temas, se les facilitó la hoja de instrucciones por medio del campus virtual, al que todo el grupo tenía acceso, bien a través de sus propios dispositivos, bien de los que había a su disposición en el

espacio y, en todo caso, mediante su proyección en el aula. El contenido era el siguiente:

Escoger una de las siguientes situaciones y desarrollar un escenario acorde. Se trata de contextos que implican a una persona en riesgo de vulnerabilidad (bien como víctima, bien como victimaria). Debéis, como grupo, mostrar la reacción de la institución de justicia, tanto a través de una narrativa como de diálogos entre los personajes. El escenario debe recoger al menos una etapa del proceso de justicia (contacto inicial con la aplicación de la ley, investigación, detención, juicio o ejecución de la pena de prisión) e incluir violaciones de derechos y muestras de buenas prácticas para solucionar dichas violaciones. Posteriormente deberéis teatralizar el escenario diseñado.

Una vez explicada la actividad, se dedicaron tres sesiones prácticas al diseño del escenario, durante las cuales la profesora permaneció en el aula, a modo de guía, solventando cuestiones puntuales que surgían durante el trabajo autónomo del alumnado. Al finalizar la sesión, cada grupo debía entregar un pequeño borrador con los avances hechos durante la clase, con el fin de llevar un seguimiento del desarrollo de la actividad, lo que permitía a la profesora poder partir, en la siguiente sesión, de algún aspecto que requería otro abordaje o sugerir algún cambio. Al finalizar la tercera sesión, se indicó que debían inscribirse en un foro habilitado a tal efecto, para tener en cuenta cuál sería el orden a seguir en la actividad teatral.

En la cuarta y la quinta sesión, cada grupo disponía de unos 10 minutos para teatralizar su escenario. En la representación se otorgó libertad absoluta para elegir tipo de narrador, el atrezzo y el vestuario. En este sentido, se animó a los grupos a que reutilizaran materiales que pudieran tener en casa y a que, en ningún caso, adquirieran objetos nuevos solo para la actividad. Para llevar a cabo el teatro, se utilizó también el mobiliario con el que contaba el espacio de aprendizaje. Finalmente, se dedicó una sexta sesión a evaluar la actividad de forma oral, ocasión en la que el alumnado expuso su punto de vista y se invitó a un diálogo constructivo para la mejora de la experiencia en futuras ediciones.

## Resultados y discusión

Los resultados conseguidos pueden ser valorados, en general, como positivos. Durante el desarrollo de la actividad se pudo comprobar un elevado grado de compromiso no solo con la asignatura, sino con el grupo de trabajo, fomentando la responsabilidad individual y grupal con respecto al resultado del trabajo, lo que coincide con otros estudios en materia de innovación docente (Cornide-Reyes y Villarroel, 2019; Rivero-Guerra, 2018; Villarroel *et al.*, 2017). También mejoró el nivel de asistencia a las clases, con una participación de, aproximadamente, el 80 % del alumnado matriculado. El grupo ganó también en confianza a la hora de exponer sus puntos de vista, lo que se reflejó en las clases teóricas, en las que el nivel de participación, ya de por sí elevado, se incrementó notoriamente, contando incluso con intervenciones de personas que,

normalmente, preferían tan solo escuchar. Esto entronca directamente con la mejora del clima del aula y el fortalecimiento de las relaciones sociales, ya que no se puede olvidar que el educativo es también un espacio de socialización. Como consecuencia inmediata de la dinámica de trabajo en grupo, se establecieron, incluso, nuevas relaciones entre personas que, por diversas circunstancias, no habían interactuado a lo largo del curso. Todo esto repercute positivamente, puesto que crea una identidad grupal, permitiendo superar la individualidad con que a veces se desarrolla una carrera universitaria.

El alumnado manifestó, expresamente, haberse sentido especialmente motivado ante una actividad nueva y en la que todo el material debía ser elaborado de forma autónoma, lo que permitió una mejor asimilación de los contenidos. Esto se tradujo en unas calificaciones más elevadas, no solo en la parte práctica, sino también en la teórica, en comparación con el grupo del curso anterior. Pero, además, de acuerdo con los objetivos trazados inicialmente, no solo se registraron mejoras en el conocimiento de la disciplina, sino también en las materias transversales de desarrollo sostenible que guiaban todo el proyecto. Las situaciones planteadas permitieron a los alumnos ser más conscientes de una realidad que, en muchas ocasiones, resulta lejana y ajena. Ponerse en la piel de colectivos vulnerables los dotó de una mayor conciencia sobre las situaciones de injusticia y vulneración de derechos que pueden acontecer en la actualidad, pero, sobre todo, sobre su importante papel como posibles operadores judiciales para operar un cambio en el sistema. En este sentido, Cárdenas-Rodríguez *et al.* (2017) recogieron en su estudio el testimonio de un alumno, que les permitió afirmar que el grupo había sido conciente no solo de determinadas situaciones, sino también de la importancia de su papel en un necesario de cambio social. En palabras de las autoras, “sin duda alguna, esta experiencia de innovación ha potenciado en el alumnado *el pensamiento crítico y autónomo* [...], a través del diálogo y la reflexión conjunta” (p. 190).

También se observa que el hecho de que los grupos no fueran demasiado pequeños permitió que personas no muy proclives a las actuaciones en público pudieran llevar a cabo la actividad, como personajes que no desempeñaban un rol principal dentro de la secuencia. Esto comporta un respeto a los ritmos y tiempos de aprendizaje de cada una de las personas que integran el grupo, lo que nos permite avanzar hacia un modelo integrador y diverso.

No obstante, esta experiencia presenta una debilidad que en próximas ediciones debe ser corregida: no se registró por escrito la satisfacción del alumnado, lo que hubiera permitido un mejor análisis que el intercambio oral de opiniones. Del mismo modo, habría sido deseable incluir una encuesta previa que indagara sobre la predisposición del grupo a una actividad de este tipo y permitiera cruzar los datos sobre sus expectativas con los de los resultados alcanzados, para trazar, así, una línea más clara y objetiva de satisfacción.

## Conclusiones

Dinamizar las aulas con una clara vocación de la enseñanza superior hacia ODS, como parte de la adquisición de competencias transversales, debe ser el faro que guíe las nuevas prácticas docentes. Motivar al alumnado a ser sujetos activos del cambio social que se requiere debe partir, necesariamente, de procesos de aprendizaje en los que se autoperciban como el centro, donde el conocimiento se genere a partir de sinergias dentro de un grupo de iguales. De este modo, la persona docente, entendida más como una guía, debe facilitar la transición por ese camino. Más allá de inculcar los conocimientos propios de la disciplina, se debe preparar al alumno para ser una pieza útil en la regeneración de la sociedad.

En esta experiencia docente se pudo comprobar que incorporar elementos lúdicos al aula, lejos de desviar al alumnado del conocimiento, lo acerca a él. Implementar modelos colaborativos de aprendizaje ha permitido crear un ambiente positivo, de confianza y de intercambio de opinión en el aula, que ha favorecido la participación de gran parte del grupo en las dinámicas habituales de clase. Si atendemos a criterios cuantitativos, también las calificaciones han mejorado; pero el mayor beneficio se ha visto en las aptitudes y actitudes desarrolladas en el grupo a partir de la actividad. También el profesorado manifiesta su alto grado de satisfacción, no solo en lo que se refiere al aprendizaje propiamente dicho, sino, sobre todo, a la motivación percibida en el grupo, algo que, en ocasiones, cuesta conseguir en el alumnado universitario.

En definitiva, nuestra experiencia nos ha permitido constatar que el buen ejercicio de este aprendizaje continuo que supone la docencia consiste, sobre todo, en buscar nuevos modelos para abordar cuestiones antiguas que nos permitan seguir manteniendo vivo el proceso.

## Referencias

- Álvarez, J., Usán, P., Estrada, N. y Murillo, V. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(3), 144-149.
- Arbizu, F. y Lobato, C. (2003). El Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, (15-16), 171-188.
- Bauerová, D. y Sein-Echaluce, M. L. (2007). Herramientas y metodologías para el trabajo cooperativo en red en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 69-83.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal Gimeno, M. C. (2017). El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista de Humanidades*, (31), 175-194. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19078>
- Comisión Europea. (2017). *COM(2017) 247 final: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico Social Europeo y al Comité de las*

- Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum* (versión revisada y ampliada). [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf)
- Cornide-Reyes, H. C. y Villarroel, R. H. (2019). Método para Promover el Aprendizaje Colaborativo en Ingeniería de Software. *Formación Universitaria*, 12(4), 3-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000400003>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60.
- European Commission. (2018). *The EU in support of the Bologna Process*. European Union.
- Laferrière, G. (1997). *Pedagogía puesta en escena: El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ñaque.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Rolim Marques, R. J. y Calderón, A. (2016). Percepciones de estudiantes de Máster en Educación Física acerca de los materiales autoconstruidos. Una mirada desde la teoría construccionista de Papert. *Educación XX1*, 19(1), 179-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15583>
- Naciones Unidas. (1973). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Estocolmo, 5 a 16 de junio de 1972.* <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n73/039/07/pdf/n7303907.pdf>
- Naciones Unidas. (1992). *Programa 21.* <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/index.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014: El Decenio en pocas palabras*. Naciones Unidas. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa)
- Pérez Álvarez, M. P. (2011). *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior: Experiencias docentes en el ámbito del derecho*. Dykinson.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). *El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad*. Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia77>
- Poveda, D. (1973). *Creatividad y teatro*. Narcea.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Rivero-Guerra, A. O. (2018). Práctica de Laboratorio de Granos de Almidón en un Curso de Botánica General: una Experiencia de Clase Invertida. *Formación Universitaria*, 11(1), 87-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-500620180001000087>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S. y Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas



- relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20184>
- Sanglier Contreras, G. (2022). Formación de los docentes actuales frente a los nuevos cambios en las metodologías educativas. En Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2022* (pp. 317-321). Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/adc22447986>
- Taléns Visconti, E. E. (2016). El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (4.bis), 203-216.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (s.f.). *Crime Prevention and Criminal Justice. Module 9: Gender in the Criminal Justice System*. <https://www.unodc.org/e4j/en/crime-prevention-criminal-justice/module-9/index.html>
- Villaruel, R., Cornide-Reyes, H., Muñoz, R. y Barcelos, T. (16-20 de octubre de 2017). *Flipped classroom + plickers, an experience to propitiante collaborative learning in software engineering*. 36th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC), Arica, Chile. <https://doi.org/10.1109/SCCC.2017.8405139>





# El Pensamiento Creativo desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales<sup>1</sup>

Creative Thinking from the Teaching of Social Sciences

## Autores:

Jessica Alejandra Garcia Zuluaga<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5578-0767>

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4215-2267>

Recibido: 15/09/2024

Aprobado: 4/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1523

## Resumen

El objetivo de la investigación es comprender de qué manera el docente de Ciencias Sociales, mediante la implementación de problemas sociales en su enseñanza, contribuye a la estimulación del pensamiento creativo en básica primaria. Por esta razón, la metodología parte de una lógica hermenéutica bajo un enfoque cualitativo, utilizando las narrativas autobiográficas de la docente. A través de la aplicación de una unidad didáctica, el docente busca estimular el pensamiento creativo en los estudiantes de una institución educativa pública mediante problemas sociales. Los hallazgos revelan que los procesos formativos se centran en la enseñanza de contenidos conceptuales y en la adquisición de habilidades básicas, sin promover el pensamiento creativo desde la enseñanza de las ciencias sociales. Esta falencia se debe, en parte, a las concepciones que del pensamiento creativo tienen los docentes y a una educación

<sup>1</sup> Artículo de Investigación

<sup>2</sup> Candidata al Doctorado en Didáctica, Universidad Tecnológica de Pereira; Magíster en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira; Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Tecnológica de Pereira; Normalista Superior, Escuela Normal Superior de Riosucio Caldas. [jealgarcia@utp.edu.co](mailto:jealgarcia@utp.edu.co)

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Magíster en Educación, Universidad de Manizales; Especialista en Promoción de la Salud, Universidad de Caldas; Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad de Caldas. [yasaldez@ucaldas.edu.co](mailto:yasaldez@ucaldas.edu.co)

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

bancaria que limita la facultad de pensar, reflexionar, imaginar, crear y buscar alternativas de solución a los problemas de la cotidianidad.

**Palabras clave:** didáctica de las ciencias sociales, pensamiento creativo, enseñanza-aprendizaje, problemas sociales, docente.

#### **Abstract**

The objective of the research is to understand how the social sciences teacher, through the implementation of social problems in her teaching, contributes to the stimulation of creative thinking in elementary school. For this reason, the methodology is based on a hermeneutic logic under a qualitative approach, using the autobiographical narratives of the teacher. Through the

application of a didactic unit, the teacher seeks to stimulate creative thinking in the students of a public educational institution, by means of social problems. The findings reveal that the formative processes are focused on the teaching of conceptual contents and the acquisition of basic skills, without promoting creative thinking from the teaching of social sciences. This paradox is due, in part, to the conceptions that teachers have about creative thinking and to a banking education that limits the ability to think, reflect, imagine, create and seek alternative solutions to everyday problems.

**Keywords:** social science didactics, creative thinking, teaching-learning, social problems, teach.

## **Introducción**

La educación del siglo XXI desafía a los docentes a reflexionar sobre la importancia de fomentar el pensamiento creativo a partir de la enseñanza de las ciencias sociales. Esto implica utilizar estrategias que motiven a los estudiantes a analizar críticamente su realidad social, identificar problemas en su contexto y buscar soluciones creativas e innovadoras (López Fernández *et al.*, 2013; Santisteban Fernández, 2019). Sin embargo, la realidad en el sistema educativo colombiano es variopinta. Mientras que algunos docentes se esfuerzan por transformar sus prácticas pedagógicas, otros persisten en utilizar métodos tradicionales que obstaculizan la innovación educativa (Valero Mata, 2019). Dicha situación se ve exacerbada por la priorización de habilidades básicas, como la lectura y la escritura, frente a competencias más complejas, como el pensamiento crítico y creativo, las cuales son esenciales para enfrentar los retos tecnológicos y globalizados del mundo contemporáneo (Jiménez y Felices, 2018; Lucas y Spencer, 2017; Ocampo y Valencia, 2019; Pagès, 1994; 1998; Pantoja Suárez, 2017; Summo *et al.*, 2016).

### ***El Pensamiento Creativo vs las Políticas Educativas de la Enseñanza de las Ciencias Sociales***

La visibilización del pensamiento creativo en el ámbito educativo ha sido un proceso paulatino y desafiante, como se evidencia en las investigaciones de Carvalho (2021),

Muñoz Silva (2021), quienes subrayan cómo este proceso ha sido crucial para afrontar las desigualdades sociales, económicas y educativas a nivel mundial.

Respecto a su conceptualización, el pensamiento creativo se reconoce como una habilidad esencial del ser humano Lucas & Spencer (2017), gracias a la cual las personas crean algo nuevo, distinto y caracterizado por la curiosidad y cuyo resultado se hace perceptible a través de acciones internas, como la toma de decisiones o la búsqueda de alternativas de solución ante las situaciones y problemas del contexto Lowenfeld (1960).

No obstante, también está influenciado por factores externos, como lo señala Csíkszentmihályi (1990). Este teórico del pensamiento creativo concluye que, si no se estimula, su productividad tiende a disminuir con el paso de los años García & Loaiza (2015); Newton & Newton, (2016). La creatividad no es una capacidad, sino una habilidad adquirida socialmente en el ejercicio del proceso creativo.

Frente a esta perspectiva, conviene analizar el estado actual de las políticas educativas en el contexto colombiano, para lo cual se plantea la siguiente cuestión: ¿qué tan visible es el pensamiento creativo en las políticas educativas de las ciencias sociales en Colombia?

Para aproximarse a esta cuestión, se retoman las investigaciones de Borjas y De la Peña (2009), Mejía González et al. (2019) y Rico Arboleda (2020), quienes han estudiado el macrocurrículo de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Estos estudios concluyen que, aunque el pensamiento creativo es visible en el macrocurrículo, su presencia es escasa en los microcurrículos escolares, lo cual se debe a la escasa formación que reciben los docentes en este ámbito, a pesar de la existencia de políticas públicas como el Plan Nacional Decenal de Educación Ministerio de Educación Nacional (2017), los Estándares Básicos de Competencias MinEducación (2004), la Ley General de Educación (1994) y la Constitución Política de Colombia (1991), que orientan su desarrollo en las instituciones educativas. Por ello, se invita a los docentes y directivos a visibilizar el pensamiento creativo y el conocimiento social mediante la construcción y reestructuración de los proyectos educativos institucionales (PEI) Castellanos Bernal (2021), Colombia Aprende, Grijalba Bolaños (2020), Mejía González (2019).

Para conseguir este propósito, es necesario que la enseñanza de las ciencias sociales no siga estando centrada en la transmisión de contenidos Gómez Carrasco (2018), por lo que se convoca a los docentes y directivos a promover una práctica reflexiva, con la visión de repensar el currículo y centrar la enseñanza en el desarrollo de competencias básicas y en el pensamiento social, crítico y creativo Hernández Jaime (2018). De esta manera, la enseñanza de las ciencias sociales no solo estaría favoreciendo la formación de futuros ciudadanos, sino también la innovación educativa Benejam (1998), González & Santisteban (2011), Pagès & Santisteban (2013).

## ***Barreras a las que se Enfrenta el Profesorado al Momento de Estimular el Pensamiento Creativo***

Es importante identificar y reflexionar sobre las dificultades que enfrentan los docentes a la hora de estimular el pensamiento creativo Cardoso Barreras (2005).

Diversas investigaciones, como las de López Fernández (2013), Newton & Newton (2016) y Tosar Bacarizo (2015), destacan la teoría de Csíkszentmihályi (1990), quien subraya que, para la estimulación del pensamiento creativo, es esencial la articulación de tres componentes sistemáticos: la familia, la sociedad y la escuela. Cuando estos componentes no están sincronizados, pueden convertirse en un obstáculo para la adecuada estimulación del pensamiento creativo en el aula.

La falta de articulación puede engendrar barreras actitudinales, sociales e institucionales. Aunque se reconoce la importancia de implementar el pensamiento creativo dentro del contexto educativo, su incorporación es lenta, debido a varios obstáculos. Lowenfeld (1960) y Tosar Bacarizo (2015) destacan que, las concepciones de los docentes juegan un papel fundamental en la visibilización de este pensamiento Torrance, E (1980).

Muchos docentes creen que el pensamiento creativo está vinculado a la enseñanza de las artes o del preescolar, ignorando su aplicabilidad en otras áreas del conocimiento.

Los autores mencionados anteriormente señalan que esta postura es resultado del sistema de interacción propuesto por Csíkszentmihályi (1990), ya que, al haber una escasa formación profesional que fomente procesos reflexivos en el aula, se impide que el pensamiento creativo se refleje en el microcurrículo (Celorrio Ibáñez, 2003; López Fernández *et al.*, 2013; Moromizato Izu, 2007; Serrano-Martínez, 2016; de Zúbiría Samper, 2006).

Según Quintana (2005), este resultado se debe a la educación tradicional, en la cual la educación creativa ha sido desaprobada desde un enfoque divergente, afectando tanto a docentes como a estudiantes, censurando la libertad de expresión y la capacidad de pensar, analizar, reflexionar, generar preguntas y buscar alternativas de solución a los problemas. Por ello, se busca incorporar el pensamiento creativo para romper con estas ideas educativas restrictivas y promover ideas innovadoras y transformadoras, las cuales deben involucrar la realidad social de los estudiantes, con el fin de promover un aprendizaje significativo a partir de la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de un pensamiento social Quintana (2005), Romero (2000).

Los argumentos anteriores demuestran la ruptura que existe dentro del contexto educativo en relación con la estimulación del pensamiento creativo, situación que da lugar a la siguiente pregunta: ¿en qué situación queda el pensamiento creativo cuando no se estimula desde la básica primaria?

Gardner (1995) concluye que, “todos los niños nacen creativos” (pág. 47). Sin embargo, este pensamiento no se manifiesta de forma directa, lo que recalca la importancia de estimularlo mediante acciones pedagógicas y didácticas que influyan significativamente en el desarrollo del pensamiento creativo de los escolares.



Los estudiantes de básica primaria se caracterizan por ser curiosos, dinámicos y perspicaces con los objetos que los rodean, lo que estimula su creatividad Angulo & Avila (2010); Barba Ayala (2019), González Restrepo (2019). Sin embargo, dicha estimulación depende del entorno y del apoyo de las personas, lo que subraya la importancia del trabajo conjunto entre la escuela, la familia y la sociedad. Según Angulo & Avila (2010), “la creatividad se debe estimular y trabajar, no solo en la escuela sino en todas las actividades del escolar” (p. 35), destacando el rol crucial de los procesos educativos, donde factores transformadores, emocionales, dinámicos y afectivos influyen en la actitud tanto del docente como del estudiante Angulo & Avila (2010).

En esta línea, Suárez Monzón (2018) y De Zubiría Samper (2006) invitan a los docentes a reconocer las habilidades y las cualidades de los estudiantes, brindándoles herramientas didácticas que favorezcan acciones individuales eficaces para explorar y desarrollar sus capacidades. Los niños, por su naturaleza creativa y curiosa, poseen la capacidad de elaborar estrategias para resolver problemas sociales, características que los hacen únicos Gardner (1995). Por ello, resulta fundamental fomentar el pensamiento creativo desde el aula Bonis (2024); Equipo Editorial La Mente es Maravillosa (2023), García y Fabila (2011), Pamplona-Raigosa (2019).

Por ende, al integrar los problemas sociales como metodología de enseñanza, se estimularía el pensamiento creativo, razón por la cual se invita a los docentes a incorporarlos en sus objetivos de enseñanza, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes trabajando desde la escuela Arroyo Gutiérrez (2015), Carvalho (2021).

### ***La Enseñanza de las Ciencias Sociales y su Contribución en la Estimulación del Pensamiento Creativo***

Después de identificar las causas que limitan la estimulación de este pensamiento y su importancia en el aula de clase, surge la pregunta: ¿de qué manera la enseñanza de las ciencias sociales puede contribuir a la estimulación del pensamiento creativo de los estudiantes del segundo ciclo en educación básica?

Para abordar este interrogante, se retoman los estudios de Aguilera Morales (2017), Gutiérrez & Arana (2014) y Valero Matas (2019), los cuales impelen a los docentes a reflexionar sobre su práctica educativa, a fin de mejorar las habilidades y capacidades de los estudiantes mediante el ejercicio pedagógico y didáctico. Por otro lado, Valero Matas (2019) recomiendan crear un entorno dinámico donde surjan la curiosidad, la originalidad y la creatividad, destacando la labor del docente en la estimulación de dichas cualidades.

El pensamiento creativo en el aula, es esencial reconocer antes la creatividad del docente, la cual se manifiesta desde los objetivos didácticos, las actividades de aprendizaje, la evaluación y la metodología implementada. Por ello, se recomienda emplear actividades que estimulen la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. Por su parte, Romero Ibáñez (2000) propone tres aspectos clave:

motivación, preparación y creación, pues considera que un docente motivado propicia aprendizajes significativos en sus estudiantes, lo que es crucial para estimular el pensamiento creativo.

Por lo anterior, se considera pertinente implementar los problemas sociales como estrategia didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales, y así estimular el pensamiento creativo mediante la interacción entre docente, estudiantes y contexto. Al respecto, Canal (2012), Castillo & Popayán (2017) y García García (1998) identifican que los problemas sociales promueven el aprendizaje y movilizan el saber de los estudiantes, pues los mueven a buscar soluciones creativas e innovadoras. Este proceso evidencia la vinculación entre pensamiento creativo y problemas sociales en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Es por ello que Rozada Martínez (1994) expone que los problemas sociales integran el conocimiento disciplinar y el cotidiano, formando el conocimiento escolar. Esta integración no solo permite una comprensión crítica del acontecer social desde todas las disciplinas, sino que reduce la brecha entre la escuela y el entorno social. Al abordar los problemas sociales en clase, se motiva a los estudiantes a identificar situaciones problemáticas de su entorno, generando preguntas y reflexiones. Esto los lleva a plantear diversas soluciones, manteniendo tanto a docentes como a estudiantes motivados por la curiosidad y el descubrimiento.

El docente debe comenzar con preguntas generales y avanzar hacia preguntas más precisas para obtener respuestas claras, estimulando así el pensamiento. motivo por el cual el teórico considera esencial que, para resolver problemas, se sigan los siguientes pasos: (a) comprender el problema; (b) concebir un plan, y (c) ejecutar y examinar la solución. Este enfoque permite a docentes y estudiantes visualizar el problema en su totalidad y comprender su naturaleza (Campos Tafur (2023).

Por esta razón, se incita a los docentes a trabajar con un currículo interdisciplinario basado en problemas sociales o cuestiones socialmente vivas, como lo hacen Evans (1996) y Pagès & Santisteban (2013). Esto confiere mayor sentido a la enseñanza de las ciencias sociales, permitiendo el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes a través de la búsqueda de soluciones a estas situaciones Avery & Barton (2017), González & Santisteban (2011), Gutiérrez (2011), Rico Arboleda (2020). Tamayo Alzate (2014) señalan que, plantear alternativas de solución a los problemas genera cambios en la forma de ver y de pensar, posibilitando la adquisición autónoma de saberes. Esto confirma la importancia de trabajar con problemas sociales en el aula como estrategia metodológica, mejorando así los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales bajo un enfoque crítico y fomentando el trabajo cooperativo y la construcción conjunta de conocimiento Henríquez & Pagès (2011), Luna Rodrigo (2013).

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, se invita a los docentes a replantear el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales, basándose en la realidad cultural y social. Esto permitirá que los estudiantes aprendan a analizar, interpretar y comprender el mundo de manera social, democrática y solidaria, enfrentando los problemas de contexto. El objetivo es formar en el conocimiento social, una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, según Benejam (2002).

La enseñanza de las ciencias sociales debe estar encaminada hacia la formación de ciudadanos informados, capaces de analizar, interpretar y argumentar fenómenos sociales y culturales. Investigadores como Celorrio Ibáñez (2003), Lucas & Spencer (2017) y Rico Arboleda (2020) afirman que el pensamiento creativo es una competencia esencial que debe estimularse en la escuela para preparar a los jóvenes para el futuro. Por ello, es crucial trabajar con estudiantes del segundo ciclo de educación básica en el abordaje de las problemáticas sociales con una perspectiva crítica, creativa y reflexiva. razón por la cual las instituciones educativas y los docentes deben fomentar el pensamiento creativo desde el currículo de la asignatura de Ciencias Sociales, contribuyendo así a la construcción de una sociedad de personas creativas, innovadoras, emocionales, participativas y democráticas, que ayude a reducir la brecha entre la escuela y el entorno social.

## **Metodología**

### ***¿Qué Camino se Debe Seguir en el Proceso Investigativo?***

Ante el vacío existente en la estimulación del pensamiento creativo desde la enseñanza de las ciencias sociales, surge la pregunta: ¿cómo se puede desarrollar dicha propuesta investigativa? La propuesta se proyectó desde una lógica hermenéutica interpretativa, buscando comprender la realidad social en el aula del segundo ciclo de básica primaria mediante una unidad didáctica basada en problemas sociales. Bisquerra Alzina (2009) señala que, este proceso es una actividad sistemática orientada a comprender fenómenos educativos y sociales desarrollando un cuerpo organizado de conocimiento. Monje Álvarez (2011) añade que se interesa por comprender el significado de los fenómenos.

Así pues, el objetivo de la propuesta es entender cómo la docente de Ciencias Sociales contribuye a la estimulación del pensamiento creativo en los estudiantes a través de la implementación de problemas sociales. Por ello, se adoptó un enfoque cualitativo, el cual permite la interacción con los datos recopilados, los cuales son analizados y contrastados teóricamente para establecer relaciones conceptuales. Este enfoque busca identificar, caracterizar e interpretar la realidad social en el aula Contreras & Pérez (2010).

## **Población**

La población objeto de estudio incluyó a una docente de Ciencias Sociales de básica primaria, vinculada a una institución educativa pública del departamento de Risaralda, y a los estudiantes de la misma institución. Las características sociales, culturales, educativas y cognitivas de estos participantes enriquecieron el proceso investigativo Lowenfeld & Lambert, (1972).

## ***Procedimiento y Recolección de la Información***

El diseño de la investigación se orientó hacia la narrativa autobiográfica, partiendo de la realidad social del aula de clase. La docente de Ciencias Sociales de básica primaria implementó una unidad didáctica para estimular el pensamiento creativo en sus estudiantes Contreras & Pérez (2010); Moriña (2017). Según Wood (2000), este diseño metodológico permite entender la realidad social de los sujetos, dándole mayor sentido a la experiencia por medio de relatos verbales y no verbales Blanco (2011), Landín & Sánchez (2019), Larrosa (1995), Rodríguez Ortiz (2020).

Para lograr este objetivo, se utilizaron herramientas de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas, registros del diario de campo de la docente, actividades de los estudiantes, grabaciones de clases, observación participante y fotografías de las actividades en la clase de Ciencias Sociales. Los datos obtenidos se organizaron y categorizaron según los niveles de pensamiento creativo establecidos por *fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración*. Posteriormente, se realizó el análisis y la constatación con la teoría sobre pensamiento creativo y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales Bolívar (2014), Connelly & Clandinin, (1995).

## ***Análisis de la Información***

El análisis de los datos se desarrolló en tres pasos: *primero*, en la codificación abierta, se identificaron y etiquetaron los códigos y conceptos de la teoría del pensamiento creativo y su relación con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Segundo*, en la codificación axial, se establecieron conexiones entre categorías y subcategorías, mostrando las relaciones entre el contenido y las categorías conceptuales. *Tercero*, en la codificación selectiva, se integraron todas las categorías en una central, permitiendo un análisis teórico y la identificación de una categoría emergente. Cabe resaltar que cada uno de estos pasos está en proceso, ya que la propuesta se está desarrollando actualmente.

## **Resultados**

Después de un análisis minucioso del estado del arte, se pudo evidenciar un vacío de conocimiento en torno al pensamiento creativo desde la enseñanza de las ciencias sociales, siendo esta una competencia del siglo XXI que la escuela debe estimular. Dicha falencia se presenta por una serie de factores actitudinales, formativos y académicos que limitan la estimulación de este tipo de pensamiento dentro del campo educativo.

Es así como la propuesta investigativa ha buscado identificar la incidencia de la enseñanza de las ciencias sociales en la estimulación del pensamiento creativo en los escolares del segundo ciclo de básica primaria por medio de la implementación

de problemas sociales, además de incentivar a otros docentes de diferentes áreas del conocimiento a incorporar dicho pensamiento en sus prácticas educativas.

Cabe mencionar que la propuesta se encuentra en proceso de construcción desde la tesis doctoral *El pensamiento creativo, desde la enseñanza de las ciencias sociales, a través de problemas sociales*, adscrita al Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, desde la línea de investigación en ciencias sociales, en el grupo de investigación La Formación del Pensamiento Histórico-Social y la Solución de Problemas Sociales, planteado por Pagès & Santisteban (2013).

## Conclusiones

El trabajo docente debe promover la reflexión y el cambio y despertar la conciencia social en los estudiantes, estimulando el pensamiento creativo y superando los factores que limitan su implementación en las prácticas educativas. Los docentes y estudiantes del siglo XXI deben estar conectados con su contexto social, cultural, tecnológico, político y científico, identificando las necesidades y problemáticas de la comunidad para incorporarlas en el quehacer educativo.

Por este motivo, es crucial generar espacios de participación, reflexión y construcción de conocimiento desde las ciencias sociales, fomentando el pensamiento creativo en los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas del contexto. Además, se debe motivar a otros docentes a incorporar el pensamiento creativo en sus prácticas educativas, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje y formando individuos competentes para una sociedad en constante cambio y transformación social.

## Referencias

- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.
- Angulo Tenesaca, P. y Avila Hernández, L. (2010). *Desarrollo de la creatividad de los niños en la etapa escolar* [Tesis de grado, Universidad de Cuenca].
- Arroyo Gutiérrez, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas* [Tesis de grado, Universidad de Cantabria]. UCrea. <http://hdl.handle.net/10902/7821>
- Avery, P. G. y Barton, K. C. (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research. En M. M. Manfra y C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 168-188). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch7>
- Barba Ayala, J. V., Guzmán Torres, C. E. y Aroca Fárez, A. E. (2019). La creatividad en la edad infantil, perspectivas de desarrollo desde las artes plásticas. *Conrado*, 15(69), 334-340.

- Benejam, P. (1998). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (2.ª ed., pp. 33-51). I.C.E. Universitat Barcelona - Horsori.
- Benejam, P. (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 11-19). Graó.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5140.7848>
- Bonis, J. C. (2 de mayo de 2024). La Etapa de las Operaciones Concretas según Piaget. *PSYCOLÓGICA MENTE*. <https://psycologicamente.com/la-etapa-de-las-operaciones-concretas-segun-piaget/>
- Borjas, M. P. y de la Peña Leyva, F. (2009). Desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Zona Próxima*, (10), 12-35. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.10.500.33>
- Campos Tafur, E., García Gonzalez, M. y Arcana Valle, M. (2023). Pensamiento creativo en los estudiantes de educación básica: revisión sistemática. *VARONA, Revista Científico-Methodológica*, (77).
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 527-535). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Diada.
- Cardoso Barreras, M. T. (2005). Apuntes para la estimulación, por los docentes, de la creatividad en los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2). <https://doi.org/10.35362/rie3722720>
- Carvalho, T. C. M., Fleith, D. S. y Almeida, L. S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Castellanos Bernal, A. J. (2021). *El currículo y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Un análisis a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1984-2016)* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD. <http://hdl.handle.net/11349/26617>
- Castillo Mosquera, V. A. y Popayán Otaya, Y. (2017). Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las Ciencias Sociales. *Educere*, 21(70), 539-555.
- Celorrío Ibáñez, R. (2003). Desarrollo del pensamiento creativo en la ESO. *Revista de Ciencias de la Educación*, (196), 433-466.



- Colombia Aprende. (s.f.). *Orientaciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales*. Portal Colombia Aprende. <https://www.colombiaprende.edu.co/recurso-coleccion/orientaciones-didacticas-para-la-ensenanza-de-las-ciencias-sociales>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Constitución Política de Colombia. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Csikszentmihályi, M. (1990). The Domain of Creativity. En M. A. Runco y R. S. Albert (Eds.), *Theories of Creativity* (pp. 190-212). Sage.
- De Zubiría Samper, R. M. (2006). Psicología del talento y la creatividad. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Dogan, N., Manassero-Mas, M. A. y Vázquez-Alonso, A. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *TED*, (48), 163-180.
- Equipo Editorial La Mente es Maravillosa. (27 de diciembre de 2023). La etapa de las operaciones concretas del desarrollo de Piaget. *La Mente es Maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-etapa-de-las-operaciones-concretas-del-desarrollo-de-piaget/>
- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining Issues-Centered Education. En R. W. Evans y D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 2-5). National Council for the Social Studies.
- García García, J. J. (1998). La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo. *Educación y Pedagogía*, 10(21), 145-173.
- García Martínez, V. y Fabila Echauri, A. M. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. *Apertura*, 3(2).
- García Zuluaga, J. A. y Loaiza Zuluaga (2015). El pensamiento creativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de problemas sociales en el primer ciclo de la básica primaria. En *Nuevas formas de participación para la construcción de una ciudadanía global: perspectivas y contribuciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 103-125). GGrupo de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Tecnológica de Pereira - Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. <https://media2.utp.edu.co/oficinas/58/2024/08/Libro-de-Memorias-Nuevas-formas-de-participacion-para-la-construccion-de-una-ciudadania-global-FINAL-CORREGIDO.pdf>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (Trad. M. T. Melero Nogués). Paidós.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.

- González Monfort, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, (198), 41-47.
- González Restrepo, K. J., Arias-Castro, C. C. y López-Fernández, V. (2019). Una revisión teórica de la creatividad en función de la edad. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 125-132. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2901>
- Grijalba Bolaños, J. (2020). Colombia y su perspectiva educativa: un acercamiento al pensamiento sociocrítico desde las ciencias sociales. *MENDIVE. Revista de Educación*, 18(4), 954-972.
- Guilford, J. P. (1978). La creatividad: pasado, presente y futuro. En *Creatividad y educación* (pp. 9-23). Paidós.
- Gutiérrez, M. C. y Arana, D. M. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 124-144.
- Gutiérrez, M. C., Buritica, O. C. y Rodríguez, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2011). Los Contenidos de Conocimiento del Medio Social y Cultural. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 125-144). Síntesis.
- Hernández Jaime, J., Jiménez Galán, Y I. y Rodríguez Flores, E. (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17). <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.383>
- Jiménez Martínez, M. D. y Felices de la Fuente, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS*, (3), 87-102.
- Landín Miranda, M. R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F. M., Clandinin, D. J. y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. 8 de febrero de 1994 (Colombia).
- López Fernández, J. A., Martínez Belando, M. I. y Nicolás Alemán, R. (2013). La importancia de la creatividad para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 165-173). Universitat Autònoma de Barcelona - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Lowenfeld, V. (1960). Creative Intelligence. *Studies in Art Education*, 1(2), 22-25. <https://doi.org/10.2307/1319844>

- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora* (Trad. I. U. de Davie y M. C. Eguibar). Kapelusz.
- Lucas, B. y Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing.
- Luna Rodrigo, G. (2013). Los temas controvertidos como instrumento de educación en ciudadanía en la formación de maestros de Educación Primaria. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 2, pp. 421-428). Universitat Autònoma de Barcelona - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Mejía González, M. L., Guerra Véliz, Y. y Massani Enriquez, J. F. (2019). Desarrollo de la creatividad desde las ciencias sociales, un reto en la realidad colombiana. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17).
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-81033\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-81033_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Moromizato Izu, R. K. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El Ágora USB*, 7(2), 199-385.
- Muñoz Silva, F. D., Luna Guevara, J. R. y López Regalado, O. (2021). El pensamiento creativo en el contexto educativo. *Revista Científica de la UCSA*, 8(3), 39-50. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2021.008.03.039>
- Newton, L., & Newton, D. (2016). Pensamiento creativo y enseñanza para la creatividad en la ciencia de la escuela primaria. *Universidad de California, San Diego*, 111-124.
- Ocampo Ospina, L. F. y Valencia Carvajal, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS*, (4), 60-75.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (13), 38-51.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (2.ª ed., pp. 151-168). I.C.E. Universitat Barcelona - Horsori.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. C. y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Eleuthera*, 21, 13-33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Pantoja Suárez, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 59-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Quintana, L. (2005). *Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil*. Trillas.
- Rico Arboleda, J. C. (2020). *Fortalecimiento del pensamiento creativo en los estudiantes de grado 11° del Colegio Gimnasio Los Pinos* [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12377>
- Rodríguez Companioni, O. y Rey Benguría, C. (2017). Los problemas sociales y su contextualización en el proceso educativo escolar: una necesidad actual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28150>
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183-195. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social* (Trad. P. Lacasa). Paidós.
- Romero Ibáñez, P. (2000). *Susurro de la creatividad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Rozada Martínez, J. M. (1994). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: La opción disciplinas-problemas relevantes. En Grupo Ínsula Barataria (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Algunas propuestas de Modelos Didácticos* (pp. 31-54). Mare Nostrum.
- Sampascual Maicas, G. (1982). La creatividad: un enfoque experimentalista. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37(3), 437-458.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Serrano-Martínez, C. (2016). Educación y Entorno en la Infancia. Ingredientes Clave en el Desarrollo del Pensamiento Creativo. *International Journal of Sociology of Education*, 5(1), 67-84. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.1896>
- Soler Díaz, M. C. (1999). *La creatividad, fundamento esencial para la enseñanza de las ciencias sociales* [Tesis de grado, Universidad del Magdalena]. Repositorio Digital Institucional Unimagdalena. <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/handle/123456789/3185>

- Suárez Monzón, N., Gómez Suárez, V. y Morales Molina, T. (2018). La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje. *CONRADO*, 14(62), 74-83.
- Summo, V., Voisin, S. y Téllez-Méndez, B.-A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 83-98. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.177>
- Tamayo Alzate, O. E., Zona López, J. R. y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Universidad de Caldas.
- Torrance, E. (1980). Inteligencia creativa y “Una agenda para los años 80” *Educación Artística*, 8-15.
- Tosar Bacarizo, B. (2015). Reflexiones de seis maestros y maestras de diversas partes del mundo, sobre la invisibilidad de la creatividad en los currículums de Ciencias Sociales de Primaria. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 1003-1010). Universidad de Extremadura - Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Universidad Internacional de La Rioja. (18 de abril de 2023). ¿Cuáles son las 7 metodologías más innovadoras en educación? *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/revista/educacion/metodologias-innovadoras-educacion/>
- Valero Matas, J. A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (13), 150-171. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.289>
- Wood, D. R. (2000). Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. D. Jean Clandinin and F. Michael Connelly. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000. 211 pp. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(3).





de nuevo en estado de animación con teflón. Si usa un moldeador, colóquelo sobre un molde y hornéelo allí. Amase así; Amase la superficie donde va a trabajar, fróntelo bien con harina. Ahora, colóquelo en un molde aplastándolo en el centro.

de masa. Si se rompe, aplástala. De vez en cuando aplástala para asegurarse de que esto suceda, suéltela en el centro.

# Enseñanza de la Historia de México en Primaria<sup>1</sup>

## Teaching Mexican History in Elementary School

### Autor:

Jorge Alejandro Trejo Alarcón  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6971-9214>

Recibido: 19/09/2023

Aprobado: 2/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1513

### Resumen

Este artículo surge a partir de la observación del poco interés que los estudiantes de primaria muestran por la asignatura de Historia de México, se plantea como objetivo emplear un compendio de actividades que ayuden a fomentar el rendimiento y el gusto por esta área mediante una práctica innovadora, basada en estrategias como la gamificación. Para la elaboración de esta propuesta exploratoria de intervención, se recurrió a una metodología mixta, empleando la encuesta y la observación como técnicas. Entre los resultados, se encontró que los catedráticos no emplean una forma de enseñanza tradicional, sino que usan metodologías de enseñanza como la gamificación y el aprendizaje situado, buscando innovar con dichos métodos. Por otro

<sup>1</sup> Artículo de Investigación

<sup>2</sup> Doctor en Educación, Universidad Jean Piaget de Veracruz, México; Maestro en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional Campus Veracruz, México; Licenciado en Antropología Histórica, Universidad Veracruzana Campus Xalapa, México. [jorge.trejo.alarco@gmail.com](mailto:jorge.trejo.alarco@gmail.com)

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



lado, se halló que todos los docentes consideran la evaluación formativa como la más importante. Se concluye que los docentes, desde sus aulas, procuran la innovación como estrategia principal para la enseñanza de la Historia de México.

**Palabras clave:** educación básica, historia, motivación, México, práctica pedagógica.

### Abstract

This article is born from the little interest that primary school students show in the subject of History of Mexico and the objective is to use a compendium of activities that help promote performance and taste for the subject through an innovative practice, based on strategies such as: gamification. To prepare this

exploratory intervention proposal, a mixed methodology was used, using survey and observation as techniques. Among the results, it was found that professors do not use a traditional form of teaching, they use teaching methodologies such as gamification and situated learning, seeking to innovate through these. On the other hand, it was found that all teachers consider formative evaluation to be the most important. It is concluded that teachers in their classrooms seek to innovate as a motivating means for teaching the History of Mexico.

**Keywords:** basic education, history, motivation, Mexico, pedagogical practice.

## Introducción

Uno de los retos más importantes con los que se han topado los docentes en sus aulas es motivar a los estudiantes, lo que se torna aún más complicado cuando estos no han desarrollado cierto grado de madurez. Así, se da por entendido que la población con la que trabajan los maestros de primaria tiene un mayor grado de complejidad. Hay que hacer notar que esta afirmación recae en su desarrollo biológico, social y motriz.

Por otra parte, la enseñanza de la Historia de México, desde el nivel básico al medio superior, ha experimentado cierto rechazo por parte de los estudiantes, dado que las prácticas docentes no han sido las más atractivas y motivadoras, además de que muchos docentes no se han comprometido con la asignatura. Como resultado de estas dos premisas, encontramos alumnos desmotivados y sin interés por la materia. A causa de esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado diferentes reformas; por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), uno de cuyos objetivos fue sustituir la memorización por el análisis de los datos históricos mediante diferentes estrategias de enseñanza (Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC] y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio [DGFCEM], 2011).

Por lo expuesto anteriormente, este artículo tiene como objetivo emplear un compendio de actividades que propendan a que los estudiantes se sientan motivados por el estudio de la Historia de México, usando una metodología innovadora que ayude a diversificar su enseñanza. El efecto de esto sería lograr los aprendizajes esperados. Puede agregarse que, para lograr este propósito, es necesario recurrir a la motivación

y al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, conceptos que se abordaran en el desarrollo del presente texto.

En el desarrollo de la investigación se podrá encontrar un análisis de la preparación docente y de la importancia que los educadores confieren a la innovación en su práctica pedagógica, así como a la asignatura de Historia de México, con la intención de conocer la opinión que tienen los docentes sobre esta área y si la consideran útil. Por último, se rescató una de las estrategias que mayor uso tiene a la hora de impartir la asignatura: la gamificación.

Dicha asignatura es de gran importancia y tiene un peso enorme, pues mediante ella el estudiante puede analizar sus diferentes contextos y proponer alternativas de cambio o de mejora, desde un pensamiento lógico y crítico.

## **Metodología**

Para la elaboración de este artículo se usó un enfoque mixto de tipo exploratorio, recurriendo a una encuesta y a la observación directa como técnicas de recolección de datos. La encuesta fue realizada por medio de un formulario de Google y constó de cuatro ítems: actualización docente, estrategias didácticas, recursos didácticos y nuevas tecnologías, cada uno con 10 preguntas. Solo queda mencionar que se muestran los resultados en cinco gráficas, debido a que los resultados expuestos en ellas son los que más se apegan al objetivo de esta indagación.

En cuanto a la observación directa, se utilizó la rúbrica como instrumento de evaluación ante los juegos que fueron empleados, la cual constó de 10 ítems: trabajo colaborativo y cooperativo, manejo de emociones, motivación por el juego, grado de dificultad, tiempo destinado, gusto por la Historia de México desde el juego, aceptación del reto, tolerancia a las reglas, memorización de contenidos y aplicación de contenidos a problemas cotidianos.

Se trabajó con una muestra de 37 docentes de los estados de Tamaulipas y Veracruz (México). De ellos, 20 fueron mujeres y 17, hombres. La preparación académica arrojó que el 70 % tenía grado de licenciatura, 20 % maestría y 10 % doctorado. El centro de trabajo de 25 pertenecía al sector público, y el de los restantes 12, al privado. Seis de ellos estaban a cargo de primer año; cinco, de segundo; cinco, de tercero; siete, de cuarto; cuatro, de quinto, y 10, de sexto.

Para la observación directa, la muestra estuvo compuesta por 18 alumnos: 10 niñas y ocho niños, todos ellos pertenecientes al sexto año, grupo A, del Colegio Real Victoria de Veracruz (México). Dicha institución forma parte del sistema privado, lo que ayudó a que la gamificación fuera implementada en el aula. Aquí vale la pena aclarar que esta metodología sigue los parámetros del videojuego, siendo el internet fundamental para su éxito, recurso que la escuela ofrece a docentes y alumnos para el desarrollo de la clase.

## La Actualización y la Práctica Docente en Profesores de Primaria

En este apartado se aborda un análisis sobre la práctica docente en primaria, así como la importancia que confieren los maestros a la asignatura de Historia de México y la actualización profesional de los mismos. En la actualidad, las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y, sobre todo, educativas en México están en constante cambio; por consiguiente, es necesario contar con docentes capacitados y actualizados para lograr que sus estudiantes sean un ente de cambio.

Desde la posición de Espinoza-Freire *et al.* (2017), “el docente de estos tiempos debe reunir una serie de cualidades y características personales y profesionales muy singulares que lo identifican y distinguen” (p. 42), como consecuencia de las transformaciones que, cotidianamente, se presentan en los diferentes contextos, entre ellos el escolar.

Dicho de otro modo, las grandes divergencias que hay entre la escuela pública y la privada son muy marcadas, lo que se puede notar en las condiciones de precariedad de algunas escuelas públicas, a diferencia de las particulares, o en los recursos didácticos que proporciona el sistema privado. Ante estas discrepancias, los maestros que laboran en el sistema público deben buscar alternativas que favorezcan la educación de todos los estudiantes: nadie debe quedarse atrás.

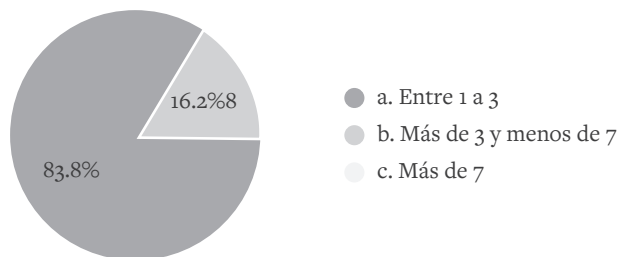
Como se observa en la Figura 1, la población con la que se trabajó no está lo suficientemente actualizada, lo que podría influir en la práctica docente. Hay que tener en cuenta que el resultado de la gráfica incluye a todos los docentes, pertenecientes tanto al sistema público como al privado. De lo anterior, se puede deducir que muy pocos maestros se preocupan por mantenerse actualizados, aun cuando esto es necesario para enfrentar los nuevos retos que se presentan en la docencia. Ejemplo de ello es el poco interés por capacitarse en competencias digitales cuando se estuvo trabajando a distancia por la pandemia de COVID-19.

### Figura 1

#### Actualización docente

A lo largo del ciclo ¿Cuántos cursos de actualización tomas?

37 respuestas



Para dar sustento a la afirmación sobre el poco interés por la actualización en competencias digitales, se recurrió a Sánchez Mendiola *et al.* (2020). En dicha pesquisa “se encontró que las problemáticas más frecuentes de los profesores son las logísticas (43,3%), seguidas por las tecnológicas (39,7%), después las pedagógicas (35,2%)” (p. 10).

La actualización en competencias digitales resulta ser una inversión positiva para el docente, pues puede diseñar clases y recursos didácticos que motiven al estudiante a ser novedoso, más cuando este pertenece a la era digital. Es este un puente favorable para motivar a los estudiantes, ya que se convierte en un detonante de innovación en el aula. Según Orendain (2019), “es un hecho que los docentes necesitan prepararse para establecer un proceso enseñanza aprendizaje apoyado en las TIC: necesitan saber utilizarlas y comunicar a sus estudiantes las cada vez más extensas y complejas posibilidades de tales herramientas” (párr. 6), en particular porque, como se mencionó, son alumnos que nacieron en la era digital y, como marca el programa de estudio, la digital es una competencia que se debe desarrollar.

En definitiva, la actualización docente debe ser uno de los principales objetivos del colectivo magistral, y las instituciones educativas, públicas o privadas, deben incentivar el logro de este propósito por medio de la gestión de recursos económicos, académicos, humanos y tecnológicos.

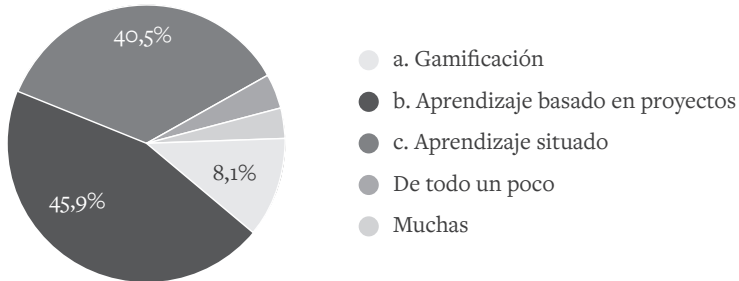
Vinculado con la actualización, Barragán Giraldo (2012) define la práctica docente como el “conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y, en general, esos campos constitutivos del ser maestro” (p. 20).

De acuerdo con esta concepción, es importante aclarar que la población con la que se trabajó no emplea una didáctica tradicional o expositiva, sino que, por el contrario, hace uso de la diversificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, como se muestra en la Figura 2. La mayoría de los profesores recurre al aprendizaje basado en proyectos, pero también hace uso de otras estrategias, como el aprendizaje situado y la gamificación, metodologías que hoy en día son trascendentales, ya que acercan a los estudiantes a problemáticas con las que se enfrentan en su cotidianidad y les otorgan herramientas para abordarlas.

**Figura 2***Estrategias de enseñanza-aprendizaje*

¿Qué estrategia utilizas con mayor frecuencia en el aula?

37 respuestas



En palabras de Alfonso (2019), el maestro “debe estimular el desarrollo de la inteligencia de sus educando a través de variadas y creativas actividades, [...] que promueva y desarrolle de forma particular las capacidades, los intereses y un importante conjunto de cualidades” (p. 35), práctica que se ve reflejada en la Figura 2 y que se complementa con la idea de que el “nuevo papel del profesorado no debe [ser] solo transmitir conocimientos sino conducir y estimular las aptitudes y potencialidades de cada educando como conductor de un grupo” (p. 35), fortaleciendo con ello la investigación, el trabajo colaborativo y cooperativo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Por otra parte, el sistema educativo en México está basado en competencias, las cuales se definen como el “conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, valores, conocimientos y estrategias que unidos nos ayudan a encontrar solución a los problemas que enfrentamos en nuestra vida cotidiana” (Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, 2012, p. 56). El uso de nuevas metodologías de enseñanza y, en particular, las que emplean los docentes con que se trabajó, favorecen las siguientes competencias: pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo colaborativo y cooperativo, esenciales para el desarrollo integral de los alumnos.

Lo más relevante de asistir el desarrollo de competencias es que estas deben ser útiles a los estudiantes para la vida y tal desarrollo deberá complementarse con un aprendizaje significativo. Ante ello, el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa (2012) propone que, para el desarrollo de estas, “los alumnos logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles consecuencias personales, sociales o ambientales” (p. 80). Es por ello que, al hacer uso de metodologías innovadoras en lugar de tradicionales, los estudiantes llevarán la teoría a la práctica en situaciones cotidianas.

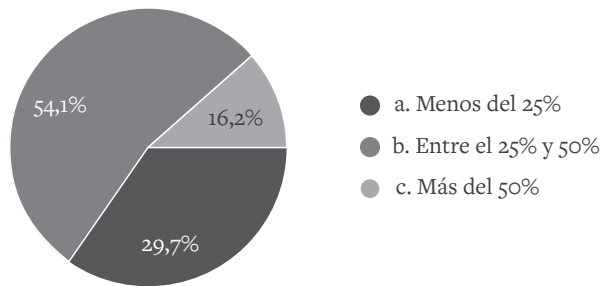
Uno de los resultados más importantes que arrojó el trabajo de campo, de lo cual se ha hecho mención en párrafos anteriores, es el uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la clase (Figura 3). Esto no quiere decir que no utilizarlas sea perjudicial para el desarrollo académico del estudiante; no obstante, al ponerlas en práctica, sí

se puede llegar a conseguir un mayor grado de interés por la clase, los contenidos y el aprendizaje; además, es un recurso favorable para mantener un mayor control sobre la cátedra, por medio de las herramientas que proporciona, como evaluaciones en línea y plataformas educativas.

### Figura 3

Uso de las nuevas tecnologías en la práctica docente

¿Con qué periodicidad utiliza las Nuevas Tecnologías en su clase?  
37 respuestas



Se afirma que, actualmente, los estudiantes están muy familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías, cuyo empleo en clase, como se mencionó anteriormente, favorece de manera notoria el desarrollo de la sesión, logrando un grado de motivación distinto que al desarrollar una clase expositiva. Aquí se sugiere la gamificación como estrategia motivadora y el uso de los recursos digitales Educaplay, Genially, Wordwall, Voki y Quizizz. Se proponen estas plataformas ya que son de fácil acceso, con características similares a los videojuegos y permiten jugar colaborativamente y evaluar formativamente desde el juego<sup>1</sup>.

Tomando como eje los resultados de la investigación de Villegas Pérez *et al.* (2017), donde se indica que “los alumnos presentaron dificultades en numerosas habilidades digitales básicas” (p. 59), hay que hacer notar que este problema se pudo observar en los estudiantes del Colegio Real Victoria del sexto año, grupo A. Esta sería una de las dificultades para gamificar el aula; sin embargo, con el apoyo del docente de tecnologías, se puede resolver este obstáculo y efectuar la vinculación de asignaturas.

A manera de síntesis, se hace necesario que los profesores sean un puente entre el alumno y las nuevas tecnologías por medio de su uso constante, el trabajo colaborativo y cooperativo, el constructivismo, la investigación y el contraste de fuentes y el manejo de paquetería básica, entre otros instrumentos, fomentando con ello el logro de competencias digitales básicas, indispensables en el siglo XXI.

Otro punto sobre el que vale la pena reflexionar y que impacta en la praxis docente es el uso constante del libro. Al respecto, conviene decir que algunas instituciones obligan a terminar los contenidos que marca el libro de texto o el programa de estudio.

1 No obstante, en su versión gratuita, limitan algunas de sus funciones.



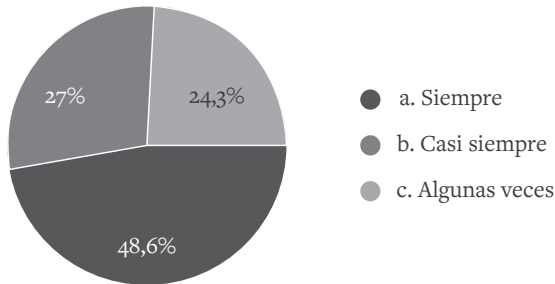
Hay, pues, poca autonomía curricular, a lo que se le suma que muchos docentes lo ven como el principal suministro de información.

Como se muestra en la Figura 4, el uso del libro es constante, ya sea para extraer datos o rescatar contenidos o actividades didácticas. Según lo expuesto anteriormente, sin embargo, se considera que el docente debe recurrir a nuevas fuentes de consulta para extraer la información que usa frente al grupo, sugerencia nada despreciable si se considera que los libros de texto son creados desde la historia oficial. Los resultados de la Figura 4 se condicen con otros, como el de Gómez Carrasco *et al.* (2018), donde se encontró “un alto porcentaje de alumnos (87.1%) que reconoce que sus profesores se centraban principalmente en el libro de texto” (p. 244).

#### Figura 4

*Uso del libro de texto en docentes*

¿Con qué frecuencia haces uso del libro de texto en tu clase?  
37 respuestas



Para finalizar, se consideran necesarias la actualización docente constante, la aplicación de metodologías que ayuden a los estudiantes a poner en práctica sus conocimientos teóricos y el empleo de la gamificación como estrategia motivadora. Por último, no es menos necesario tratar de no hacer recaer todo el peso de la clase en el contenido de los libros de texto, sino acercarse a otras fuentes especializadas y con sustento científico.

### ***La Enseñanza de la Historia y su Importancia para el Profesorado***

Por lo que se refiere a la historia de México, su importancia y forma en que se enseña, Gómez Carrasco *et al.* (2018) expresan que “la historia como materia formativa tiene un especial protagonismo para que el alumnado sea capaz de comprender los cambios experimentados por la sociedad a lo largo del tiempo” (p. 238), consecuencia que se ha tratado de buscar con las diferentes reformas educativas en el país, principalmente la RIEB (DGDC y DGFCMS, 2011) y *Aprendizajes clave* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Uno de los objetivos más significativos de la RIEB era evitar la memorización, para lo cual se proponían distintas sugerencias didácticas. Se trae esto a colación dado que, como expresan Gómez Carrasco et al. (2018), “más de veinte años después la forma tradicional de impartir la clase de historia sigue vigente” (p. 248), por ejemplo, en el uso constante de clases expositivas enfocadas en memorizar fechas, personajes y datos históricos. Frente a esta tendencia, la SEP establece cuatro propósitos que deben cumplir los estudiantes de educación básica en su proceso de formación:

1. “Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo”.
2. “Desarrollen habilidades en el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos”.
3. “Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural”.
4. “Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven” (DGDC y DGFCMS, 2011, p. 143).

Posteriormente, en la reforma *Aprendizajes clave*, la SEP (2017) expone cinco logros esperados en el alumno:

1. “Desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo”.
2. “Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos”.
3. “Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje”.
4. “Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”.
5. “Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo” (p. 383).

Es de destacar que los cambios establecidos en ambas reformas educativas coinciden en dejar de lado la enseñanza memorística. Hay que aclarar que la memorización de datos históricos sí es importante, pero lo que se busca es que los estudiantes puedan interpretar esos datos, que lleguen a un análisis contextual e histórico de mayor profundidad; en otras palabras, formar estudiantes que sean capaces de enfrentar los problemas sociohistóricos con los que conviven, mediante un razonamiento lógico, crítico y con conciencia histórica.

Puede agregarse que, en la actualidad, el rol del docente en la formación del estudiante, sobretodo en primaria<sup>2</sup>, se torna muy significativa, ya que es él quien inicia las relaciones educativas, sociales y culturales con el alumno, de modo que se convierte en el “campesino” que coloca las primeras semillas.

2 Debido a que los alumnos a esta edad están en un proceso de formación biológica, mental y social.

Frente a la implementación de nuevas estrategias de enseñanza que rompan con la escuela tradicional y la memorización de contenidos, muchos catedráticos siguen sin asumir ese reto y, como expresa Madrid Hincapié (2018), “debido a que su práctica pedagógica se fundamenta en métodos reproductivos” (p. 49), no han propiciado la formación de alumnos reflexivos y críticos, resultados esperados de la aplicación de una nueva metodología de enseñanza.

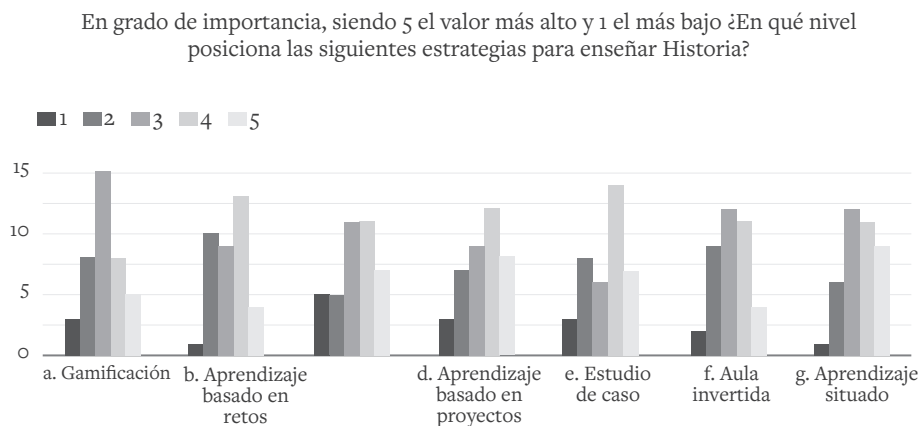
La actualización docente se convierte en un recurso fundamental para conocer y aplicar nuevas metodologías de enseñanza, sin olvidar que “dicha formación debe ser continua y permanente” (Quesada López, 2021, p. 111) y no menos imperiosa es la necesidad de replantearse el quehacer pedagógico. En palabras de Quesada López (2021), “la actualidad exige una modificación urgente en lo que a métodos de enseñanza se refiere” (p. 115).

Si se suma a esta necesidad el contexto de los estudiantes, escrutado por medio del diagnóstico, el resultado de la unión de estos dos acercamientos podría llegar a ser significativo en la formación del alumno. Dicho en otras palabras, se rompería con la enseñanza tradicional, aquella que se basa principalmente en la memorización de datos históricos y que ha fomentado poco el interés del estudiante, al contrario de los resultados que arroja implementar una metodología innovadora que ayude a desarrollar la reflexión, la motivación y el pensamiento crítico e histórico, lo que se puede lograr por medio de la diversificación en el aula, aplicando estrategias novedosas centradas en el alumno, que despierten la curiosidad y el interés por la asignatura, motiven al estudiante en su aprendizaje y fomenten la resolución de problemas.

Dicha forma de enseñanza se ejemplifica en la Figura 5, donde se muestran las distintas estrategias que usan los docentes para enseñar Historia de México, demostrando que la diversificación está presente en sus aulas. Como se puede ver, el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos ocupan los primeros tres lugares, en grado de importancia, en la población con la que se trabajó.

**Figura 5**

*Estrategias de enseñanza en la Historia de México en primaria*



Al hacer uso de estas estrategias, los resultados fueron favorables en dos tipos de pensamiento: el creativo y el crítico, debido al proceso ejecutado bajo estas metodologías. La gamificación, como se ve, no está entre los primeros lugares de importancia; sin embargo, es una estrategia que cumple con aspectos que favorecen de manera directa la formación integral de los alumnos; por ejemplo, se fomenta la capacidad de resolución de problemas a través de la creatividad y el trabajo colaborativo y cooperativo. Del Águila Ríos *et al.* (2019) añaden, a los anteriores, los siguientes efectos positivos:

Aumento de la motivación gracias a la creación de propuestas educativas acordes al nivel competencial del alumnado, resultados visibles durante el proceso de participación, la retroalimentación constante que genera, los distintos niveles de complejidad que ofrece, la evaluación de procesos y de resultados y la autonomía que se genera en la decisión y toma de decisiones. (p. 529)

Otra de las metodologías que se posicionó por debajo de las más importantes fue el aprendizaje basado en retos. No obstante, su importancia reside en que puede usarse de manera transversal con otras estrategias, como la gamificación, estimulando el trabajo en equipo y la adquisición de logros que motiven al alumno a seguir mejorando. Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de caso, que sí se colocaron en los primeros lugares de importancia, son estrategias que benefician de manera integral a los estudiantes, ayudándolos en la resolución de problemas, estimulando su pensamiento creativo y crítico, fomentando el trabajo colaborativo y cooperativo e involucrándolos en problemáticas propias de su contexto.

Del Águila Ríos *et al.* (2019) proponen otro repertorio de estrategias, que enriquece el ya mencionado:

Algunas metodologías que podemos poner en práctica para generar contenidos de aprendizajes significativos y válidos son: la gamificación, los entornos personales de aprendizaje, design thinking, pedagogía inversa o flipped classroom, aprender a emprender, realidad aumentada, rutinas de pensamiento y aprendizaje cooperativo. (p. 529)

En conclusión, diversificar el aula con metodologías novedosas ayuda a generar un aprendizaje significativo, estimula el pensamiento crítico y creativo, refuerza el desarrollo de distintas habilidades en los estudiantes, motiva la clase, permite adquirir un mayor control de las emociones y fortalece el trabajo colaborativo y cooperativo.

En el siguiente apartado, para finalizar este capítulo, se aborda la gamificación. Los motivos de cerrar con esta estrategia recaen en el contexto del estudiante, lo familiarizado que está con los videojuegos, el grado de motivación que logra y las competencias que puede desarrollar.

## **La Gamificación como Estrategia de Enseñanza en las Aulas de Primaria**

Con respecto a la gamificación, Sánchez-Rivas y Pareja-Prieto (2015) escriben: Esta generación de estudiantes creció usando hipertextos, sitios de redes sociales y los videojuegos. Por lo tanto, se argumenta que estos estudiantes han adquirido las habilidades técnicas específicas, nuevas formas de pensar y diferentes preferencias de aprendizaje, que requieren un nuevo enfoque educativo. (p. 11)

Frente a lo mencionado por los especialistas, dicha metodología de enseñanza se adapta a dos aspectos que son parte esencial de la práctica docente: las nuevas necesidades educativas y el contexto de los estudiantes, ya que “utilizan la características y estructuras de los juegos en contextos de aprendizaje no lúdicos” (del Águila Ríos *et al.*, 2019, p. 529). De lo anterior se pueden derivar cosas importantes, como la motivación por la asignatura, propósito medular del artículo.

También se ha propuesto que al aplicar esta estrategia se prioriza “el poder utilizar elementos del juego, y el diseño de juegos, para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes” (Contreras y Eguia, 2016, p. 7), dos propósitos esenciales en la formación del alumno de primaria. Se puede concluir que la gamificación “tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de las personas” (Díaz y Troyano, 2013, p. 3).

Como citan Ortiz-Colón *et al.* (2018), Burke define la gamificación “como el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo” (p. 4), lo que deja ver que es esta una estrategia que, aplicada en alumnos de primaria, no solo ayuda en cuestiones cognitivas, sino que también favorece el desarrollo social, afectivo y de seguridad. Sánchez-Rivas y Pareja-Prieto (2015) argumentan que

el fin o meta de la gamificación es por tanto hacer de una tarea monótona, una tarea entretenida, atractiva, que gracias a ser tratada y cambiada mediante mecánicas o características propias del juego hace que el usuario no vea la actividad como algo pesado de realizar, que no signifique un esfuerzo, sino que se convierta en una actividad dinámica y activa para él. (p. 3)

El grupo de sexto A del Colegio Real Victoria presentaba un bajo cumplimiento de tareas; los alumnos no trabajaban en su totalidad durante la clase ni reponían las actividades. Con estos antecedentes, el docente comenzó a aplicar esta estrategia, con la finalidad de motivarlos en su cumplimiento académico. El efecto de ello fue que aumentó el grado de responsabilidad y el cumplimiento de tareas, al igual que la motivación. Estos logros evidencian que la estrategia rinde resultados favorables. Como mencionan los especialistas Marín Suelves *et al.* (2018), “con estas nuevas prácticas de gamificación se aumenta, consecuentemente, la motivación por el aprendizaje y se puede conseguir el aprendizaje significativo” (p. 15).

Ya que “las actividades gamificadas son novedosas y motivadoras, tanto el profesorado como el alumnado coinciden en las entrevistas que observan una mayor participación de estos últimos en su aprendizaje” (López-Marí *et al.*, 2022, p. 11).

En otras palabras, es una estrategia que da buenos resultados: es capaz de generar interés y motivación en los estudiantes, hacer preponderar la creatividad, mejorar el trabajo colaborativo y fomentar la responsabilidad y el respeto, por mencionar solo algunos resultados. No obstante, hay que agregar que, para la implementación de esta metodología, se deben tener en cuenta aspectos tales como la edad, el tiempo estimado, el grado de dificultad, los conocimientos previos y el instrumento de evaluación.

No se debe dejar de lado el diagnóstico, ya que es una herramienta indispensable para que la estrategia se convierta en un caso de éxito, puesto que permite identificar las habilidades, conocimientos, intereses, motivaciones y contextos (familiares y sociales), y tener presentes estos datos a la hora de diseñar y ejecutar los recursos encamina al éxito en el aula.

Otro aspecto que se debe cuidar antes de aplicar la estrategia es el clima del aula. Como propone López Muñoz (2004), “crear y mantener una atmósfera interpersonal cálida de respeto y optimismo con cada integrante del grupo y con el conjunto que constituye la clase” (p. 100) llevará al mejor desarrollo de los juegos. Y ¿cómo se puede lograr?, estableciendo reglas previas a la ejecución.

Siguiendo el caso del grupo sexto A, “usando el juego para favorecer la adquisición de contenidos y mejorar la motivación respecto a la realización de tareas escolares” (Colomo-Magaña *et al.*, 2020, p. 241), se puede establecer que la gamificación cumple con las expectativas, según las citas previas de expertos.

En lo que respecta a la evaluación, para este tipo de estrategias, es necesario utilizar la formativa: tener en cuenta el proceso, las habilidades que el alumno desarrolla, el manejo de la información y el protagonismo que asume en la construcción de su aprendizaje. Como argumentan Tirado-Olivares *et al.* (2021),

dato que a través de esta metodología el alumnado adquiere el protagonismo en su aprendizaje, pues es quien construye su conocimiento de forma activa, el profesorado pasa de tener el rol de divulgador de conocimientos a ser facilitador del aprendizaje. (p. 138)

En las encuestas aplicadas a los maestros de primaria, la estimación formativa es la principal forma de evaluar, con el 62 %; le siguen la sumativa, con el 27 %, y la basada en objetivos, con el 11 %, lo que verifica la importancia que asume la evaluación procedimental.

No obstante, como cualquier sistema educativo en el mundo, en el mexicano también es necesario asentar un número como resultado del aprendizaje logrado por los educandos. Para ello, la lista de rúbrica es el instrumento de mayor uso, con el 53 %; le siguen la rúbrica, con el 21 %, y la prueba escrita u oral, con el 27 %. En el Colegio Real Victoria de la ciudad de Veracruz hay dos momentos de evaluación sumativa durante el trimestre; el primero, por medio de pruebas escritas, y el segundo, a través de proyectos, muestra de que la institución cumple con los requisitos de la SEP en cuanto a medir el grado de aprobación y reprobación por medio de la prueba escrita; sin embargo, se usa también la metodología por proyecto, aspecto que es muy significativo, ya que fomentan el trabajo en equipo, la coevaluación, la autoevaluación, los valores, la curiosidad, etc.



Posiblemente en un futuro (o quizá ya esté pasando en otras instituciones), el examen tradicional quede obsoleto y se comience a implementar una prueba lúdica para evaluar contenidos básicos que a los estudiantes les sean útiles para el siguiente curso; dicho de otra manera, que mida el nivel de conocimiento siguiendo la taxonomía de Bloom. Un antecedente favorable de este cambio se encuentra en Colomo-Magaña *et al.* (2020), donde se establece que hubo “una mejor valoración del examen gamificado que del tradicional” (p. 238).

## Resultados y Discusión

La actualización se ha convertido en una condición primordial para crear e implementar nuevas estrategias de enseñanza, debido a que los contextos sociales y académicos están en constante transformación y es fundamental para el docente contar con conocimientos de diferentes áreas, como, por ejemplo, las nuevas tecnologías.

Se encontró que la población con la que se trabajó se actualiza muy poco, lo que puede representar un menoscabo en su práctica docente, debido a que, al no tener conocimientos novedosos sobre las metodologías recientes o nuevos recursos pedagógicos, son pocos el interés y la motivación que pueden despertar en el alumnado por la clase.

### *Práctica Docente*

Uno de los resultados más significativos de la indagatoria es que los docentes aplican la diversificación de estrategias, aspecto benéfico para que los estudiantes se interesen y motiven por la clase, ya que, de este modo, los alumnos no la perciben como algo repetitivo; al contrario, se convierte en algo novedoso para ellos.

Las estrategias que más utilizan los docentes en esta diversificación no se basan en la memorización; todo lo contrario, son metodologías que fomentan la investigación, la reflexión y la aplicación, propósitos que las distintas reformas educativas han planteado para la enseñanza de la asignatura.

El uso de este tipo de metodologías, como ya se ha reiterado, genera un mayor grado de interés y motivación por parte del estudiante, dando como resultado un aprendizaje significativo.

### *Importancia que los Docentes de Primaria Otorgan a la Asignatura de Historia de México*

El poco interés que algunos docentes muestran por la materia (imparten esta clase solo por cumplir con el perfil o por herencia familiar) es de los problemas que más vulneran la importancia que tiene esta asignatura.

La población que participó en este estudio, por el contrario, la considera una asignatura de mucho peso. Partiendo de esta opinión, puede facilitarse que los alumnos la identifiquen como una materia de importancia para entender y buscar cambiar en sus contextos, más cuando se hace uso de metodologías que fomentan esta percepción.

## **Gamificación**

Esta estrategia no es de las más usadas por los docentes; sin embargo, sí contribuyó a incrementar el gusto y el interés por la asignatura en los alumnos de sexto año del Colegio Real Victoria, además de que dio muy buenos resultados evaluativos. Así pues, es una estrategia que favorece actitudinal y evaluativamente, dos de los problemas más frecuentes con los que se topan los docentes en las clases de Historia de México.

Para finalizar, uno de los resultados que engloba los antes mencionados es la forma de evaluar. La evaluación formativa ha adquirido gran relevancia, debido a los propósitos de egreso que plantea la SEP y a que constituye una valoración que propende por la formación de un estudiante integral.

## **Conclusiones**

En virtud de lo argumentado, se puede concluir que la preparación docente es de suma importancia para el mejoramiento constante de la praxis educativa, pues, hoy en día, el mundo de la educación necesita profesores capaces de enfrentar las necesidades tecnológicas y teóricas y ser un ente capaz de motivar a los alumnos, conociendo las necesidades y los objetivos de cada uno de ellos.

A partir de la evidencia recolectada, se reconoce que los maestros que colaboraron con esta investigación hacen uso de distintas estrategias de enseñanza, rompiendo con la forma tradicional en que se venía enseñando Historia de México, basada en la memorización y la repetición de hechos, fechas y personajes.

De acuerdo con el objetivo planteado, se puede sostener que se le confiere importancia a la asignatura, tanto así que se usan distintas estrategias de enseñanza con la finalidad de conseguir los propósitos de la materia, entre las cuales destacan el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje situado. Por otro lado, se evidencia un mayor gusto por la materia al utilizar diferentes estrategias de enseñanza.

Finalmente, se destaca la importancia de emplear la gamificación como estrategia innovadora, ya que demuestra acrecentar el gusto, la motivación y el interés del alumno por la Historia de México, esto respaldado primordialmente por una evaluación formativa. Sin embargo, no se puede dar por finalizada esta investigación, ya que el tema de la evaluación sumativa gamificada da pie a futuras indagaciones.

## Referencias

- Alfonso, D. M. (2019). El papel del maestro en el desarrollo intelectual de sus escolares. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo*, 7(1), 33-39. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1.132>
- Barragán Giraldo, D. F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. F. Barragán Giraldo, A. A. Gamboa Suárez y J. E. Urbina Cárdenas (Comps.), *Práctica pedagógica: Perspectivas teóricas* (pp. 19-38). Universidad Francisco de Paula Santander - Ecoe.
- Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J. y Sánchez-Rodríguez, J. (2020). Percepción docente sobre la gamificación de la evaluación en la asignatura de Historia en educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4), 233-242. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400233>
- Contreras Espinosa, R. S. y Eguia, J. L. (2016). Gamificación en aulas universitarias. En R. S. Contreras y J. L. Eguia (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 7-8). Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Del Águila Ríos, Y., Ferreira Capelo, R. T., Costa Varela, J. M., Guerra Antequera, J. y Antequera Barroso, J. A. (2019). Creatividad y tecnologías emergentes en educación. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 527-534. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1529>
- Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. <http://hdl.handle.net/11441/59067>
- Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16007/Programa\\_Sexto\\_grado\\_-\\_Historia.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16007/Programa_Sexto_grado_-_Historia.pdf)
- Espinoza-Freire, E. E., Tinoco-Izquierdo, W. E. y Sánchez-Barreto, X. R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A. y Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa. (2012). *Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias*. Trillas.
- López Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso*, (27), 95-107. <https://doi.org/10.58265/pulso.4918>
- López-Marí, M., San Martín-Alonso, A. y Peirats-Chacón, J. (2022). De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, (84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12518>

- Madrid Hincapié, J. M. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 49-64. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.49-64>
- Marín Suelves, D., Vidal Esteve, M. I., Peirats Chacón, J. y López Marí, M. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 8-17). Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18127606>
- Orendain, V. (13 de agosto de 2019). Docentes del siglo XXI. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/docentes-del-siglo-xxi/>
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Quesada López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sánchez-Rivas, E. y Pareja-Prieto, D. (2015). La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar. En J. Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovaciones con tecnologías emergentes* (pp. 27-42). Universidad de Málaga.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J. A., Cózar-Gutiérrez, R. y Toledano, R. M. (2021). Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 125-143. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>
- Villegas Pérez, M., Mortis Lozoya, S. V., García López, R. I. y del Hierro Parra, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura*, 9(1), 50-63. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.913>





# Aprendizaje de la Lengua Castellana desde la Innovación Digital<sup>1</sup>

Learning the Spanish Language from Digital Innovation

## Autoras:

María Catalina Restrepo Velásquez<sup>2</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8090-778X>

Paula Andrea Zapata Bedoya<sup>3</sup>  
ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-3938-558X>

Recibido: 13/09/2024

Aprobado: 6/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1739

## Resumen

Este artículo aborda la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la enseñanza del idioma castellano en educación primaria. Se plantea el problema de cómo las TIC pueden mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en un contexto de limitada infraestructura tecnológica y falta de capacitación docente. El objetivo principal es optimizar dichas habilidades mediante actividades interactivas y herramientas digitales. La metodología empleada es cualitativa, basada en un diseño de investigación-acción, y los datos se recopilaron mediante entrevistas, observaciones en el aula y análisis de trabajos de estudiantes. Los resultados reflejan mejoras significativas en la lectura, la escritura y la expresión oral, además de un incremento en la motivación y la responsabilidad estudiantil. La discusión destaca la importancia de la infraestructura tecnológica y la formación docente

<sup>1</sup> Artículo de Investigación

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia; Especialista en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina. [macareve33@gmail.com](mailto:macareve33@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana; Especialista en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina. [mrestr20@estudiantes.iberu.edu.co](mailto:mrestr20@estudiantes.iberu.edu.co)

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



para maximizar el impacto de las TIC, al tiempo que se reconocen desafíos relacionados con el acceso equitativo a la tecnología. Finalmente, se concluye que la incorporación de TIC transforma el proceso educativo, haciéndolo más dinámico y participativo, y se sugiere continuar investigando para perfeccionar su implementación en el aula.

**Palabras clave:** TIC, educación primaria, habilidades lingüísticas, innovación pedagógica, motivación estudiantil.

### Abstract

This article addresses the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of the Spanish language in primary education. It raises the issue of how ICT can improve students' language skills in the context of limited technological infrastructure and lack of teacher training. The main objective is to optimize these skills through interactive activities and

digital tools. The methodology used is qualitative, based on an Action Research design, where data were collected through interviews, classroom observations, and analysis of students' work. The results show significant improvements in reading, writing, and oral expression, as well as an increase in student motivation and responsibility. The discussion highlights the importance of technological infrastructure and teacher training to maximize the impact of ICT, while recognizing challenges related to equitable access to technology. Finally, it is concluded that the incorporation of ICT transforms the educational process, making it more dynamic and participatory, and it is suggested that further research be conducted to improve its implementation in the classroom.

**Keywords:** ICT, primary education, language skills, pedagogical innovation, student motivation.

## Introducción

El presente artículo se organiza en varias secciones: en la primera, se expone el objetivo que fundamenta el estudio; en la segunda, se describe la metodología empleada y, finalmente, se examinan los resultados y se plantean recomendaciones para futuras investigaciones. Esta estructura guía al lector a través de un análisis riguroso y detallado del efecto de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la enseñanza, ofreciendo una visión clara y comprensiva del tema.

La creciente demanda de mejoras en la calidad educativa ha impulsado la búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras que potencien el aprendizaje en las aulas. En este contexto, surge el interés por integrar las TIC en la enseñanza del área de lenguaje en la educación primaria. El propósito principal de esta propuesta se concentra en mejorar el proceso de aprendizaje por medio de las TIC, enfrentando desafíos como la falta de capacitación docente y la limitada infraestructura tecnológica.

Los antecedentes del estudio se sustentan en teorías constructivistas y didácticas que promueven el aprendizaje activo y contextualizado. En tal contexto, el objetivo de esta propuesta es valorar la efectividad de las TIC en el progreso de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, destacando su valor en el incremento del compromiso educativo.

En Ceballos Muñoz *et al.* (2015) se destaca que, en lugar de centrarse únicamente en el aprendizaje centrado en la tecnología, es decisivo desplegar las competencias para formarse en y con tecnología, procesar información y adaptarse a un ambiente profesional en constante cambio. En palabras de Estebanell y Ferres (2003),

el conocimiento de la información y las comunicaciones (TIC) es vital tanto para los formadores como para los alumnos, considerando alumnos toda la sociedad. Mucho más importante que aprender tecnología es aprender con la tecnología, aprender a saber utilizar la información y aprender a trabajar en el nuevo entorno. En este contexto, el reto es enseñar a aprender. (Como se citó en Ceballos Muñoz *et al.*, 2015, p. 286).

Según lo expresado por Domingo y Fuentes (2010), la incorporación de las TIC en la educación ofrece múltiples ventajas, como la individualización del aprendizaje, el acceso ampliado a la información y el fomento de la cooperación y la comunicación. Estas tecnologías hacen que el aprendizaje resulte más interesante y estimulante, permitiendo a los educadores adaptar y ajustar las experiencias educativas a las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante. González Mariño (2008) complementa este planteamiento aduciendo que

no es sólo la inclusión de TIC en la enseñanza lo que le da el carácter innovador, la innovación educativa debe verse desde una perspectiva mucho más amplia e integral, donde la combinación de los medios tecnológicos adecuados y un diseño didáctico basado en las necesidades específicas de aprendizaje de acuerdo al contexto, será lo que caracterice la práctica educativa que responda a las demandas de la sociedad del conocimiento. (p. 7)

El notable progreso tecnológico ha desencadenado una nueva revolución social, en la cual la información se ha consolidado como el eje (Labrada y Osorio, 2023). Esta revolución ha dado lugar a la creación de nuevas estructuras sociales y profesiones, en un contexto donde tanto la tecnología como la sociedad se encuentran en permanente evolución. Las TIC han transformado radicalmente los prototipos de comunicación y aprendizaje, lo que evidencia que, la comunicación ha sido el medio por el cual la humanidad ha podido avanzar en su evolución, y con el surgimiento de las nuevas tecnologías ha evolucionado, convirtiéndose en un proceso con alcance masivo que ha revolucionado la manera como se comunican los seres humanos. (Labrada y Osorio, 2023, p. 29).

La integración de las TIC en el currículo ha revolucionado la enseñanza y el aprendizaje, posibilitando la ejemplificación de este último, lo que permite a los educandos enfocarse en áreas de interés particular y avanzar a su adecuado ritmo. Igualmente, las plataformas en línea han mejorado la asociación y la comunicación entre educandos y docentes, promoviendo un aprendizaje de intercambio. Asimismo, la inclusión de juegos y aplicaciones pedagógicas ha logrado que el aprendizaje sea más interesante y motivador, incrementando con ello la colaboración y el compromiso de los alumnos. Según Tamami Sisa (2024),

las TIC forman parte hoy en día de la cultura tecnológica y sus avances ofrecen apoyo a la labor educativa y al aprendizaje significativo, no solo incluyen a la informática y sus tecnologías asociadas, telemática y multimedia, sino también los medios de comunicación de todo tipo. Herramientas que están desempeñando un papel cada vez más importante en la educación, con iniciativas y programas dirigidos a promover su integración efectiva en los sistemas educativos. (p. 16)

El efecto de las plataformas educativas en la enseñanza, examinando cómo estos materiales digitales influyen en el aprendizaje y en la práctica pedagógica. Su indagación analiza cómo estas plataformas potencian la interacción en el entorno educativo, facilitan la entrega de recursos pedagógicos y estimulan una participación más dinámica de los alumnos en sus convenientes técnicas de aprendizaje.

Por otra parte, las plataformas de educación y los cursos en línea masivos y abiertos han ampliado el acceso a una gran diversidad de recursos educativos de calidad, especialmente útiles para el aprendizaje del español. Estos cursos resultan esencialmente beneficiosos para aquellos estudiantes que no cuentan con acceso a programas presenciales convencionales o que buscan completar su formación en el aula con materiales adicionales. Según Cedeño y Murillo (2019), “las plataformas virtuales permiten al autoaprendizaje, ya que contienen gran cantidad de información organizada, materiales de apoyo, recursos didácticos, actividades para realizar, foros y chats para interactuar con el tutor o los compañeros de clases” (p. 122).

Por su parte, la incorporación de redes sociales y herramientas de comunicación en el entorno educativo puede estimular una aportación más activa de los alumnos y potenciar sus destrezas lingüísticas. Estos espacios brindan la posibilidad de practicar el idioma en contextos reales y relevantes, además de facilitar el intercambio cultural.

Aunque la inclusión de la enseñanza informática en los planes de estudio conlleva retos, como el de renovar continuamente los currículos y capacitar a los docentes, también abre puertas para modificar la enseñanza y equipar a los alumnos con las habilidades necesarias para un futuro digital. Tal como señalan Saraguro Calle *et al.* (2024),

las competencias digitales tienden a ser la suma de todas [sic] los conocimientos, actitudes y habilidades en aspectos tecnológicos, informacionales y virtuales generados en el crisol de la educación superior, y sustentado sobre una nueva y compleja alfabetización tecnológica de carácter funcional, ya que comprende la utilización de las herramientas de forma productiva, que abarcaría mucho más que un uso estrictamente operacional. (p. 404)

Es decisivo considerar cómo la diversidad cultural y social influye en las interacciones y relaciones en línea y cómo los valores, normas culturales y experiencias personales de los individuos pueden afectar el uso y la comunicación a través de la tecnología. En consecuencia, es importante fomentar una comunicación intercultural respetuosa y promover la comprensión entre los distintos grupos en la red. Esto incluye la producción de espacios digitales confiables y agradables, la valorización de diferentes identidades culturales y sociales y el fomento de la comprensión y la empatía hacia las distintas perspectivas y vivencias. Salazar Espinel (2024) señala que

en un mundo diverso y multicultural, la educación virtual sincrónica fomenta la inclusión y la diversidad, al permitir que estudiantes de diversas culturas y orígenes compartan sus perspectivas y experiencias en un entorno de aprendizaje global y en tiempo real. (p. 11499).

A pesar de la utilidad de las TIC en la formación, también enfrentan importantes desafíos. Uno de los más importantes es la necesidad de una formación apropiada para los docentes, a fin de que puedan integrar eficazmente las nuevas herramientas tecnológicas en sus clases. Además, es esencial garantizar que los alumnos tengan un acceso equitativo a la tecnología, para evitar el incremento de brechas digitales y socioeconómicas. Según Erazo-Luzuriaga (2024), frente a los acaecimientos digitales, los docentes deben reconsiderar y ajustar sus métodos pedagógicos para optimizar la adaptación de las TIC en la clase, puesto que “la integración de las TICs en el aula proporciona un acceso más fácil a la información, mejora la retención de la información y potencia la presentación del contenido, lo que a su vez beneficia el proceso educativo” (Erazo-Luzuriaga, 2024, p. 58). Este argumento destaca la importancia de las TIC no solo como medios para acceder a la información, sino también como promotoras de aprendizajes más significativos y perdurables. No obstante, es necesario preguntarse hasta qué punto la mejora en la retención y presentación de los contenidos se debe exclusivamente a la utilización de estas tecnologías, o si es igualmente vital tener en cuenta otros elementos, como el diseño pedagógico y la formación docente. Diversas investigaciones señalan que el éxito de las TIC en el aula no reside únicamente en su uso, sino en la manera como se integran de forma estratégica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, aunque los beneficios de las TIC son evidentes, su verdadero impacto en la educación dependerá de un enfoque integral, que considere tanto los recursos tecnológicos como las metodologías pedagógicas aplicadas por los educadores.

## **Metodología**

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, dado que busca comprender, de manera profunda y detallada, el impacto de las TIC en el proceso educativo a través de la observación y el análisis de la interacción entre los estudiantes y las herramientas digitales, utilizando un diseño de investigación-acción. En esta iniciativa, lo cualitativo se aborda desde la perspectiva de Jean Piaget y su teoría constructivista, la cual, tal como se cita en Saldarriaga-Zambrano (2016), considera que el conocimiento se construye a través de la interacción activa con el entorno:

Este paradigma concibe al ser humano como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo a lo que ya conoce convirtiéndola en un nuevo conocimiento, es decir que las experiencias previas del sujeto le permiten en el marco de otros contextos realizar nuevas construcciones mentales. (Saldarriaga-Zambrano, 2016, pp. 130-131)

Por lo tanto, puesto que el estudio examina cómo las actividades interactivas y el uso de tecnologías digitales facilitan el aprendizaje y el desarrollo lingüístico de los estudiantes, la investigación se centra en las experiencias y percepciones de los participantes, permitiendo una comprensión más rica y contextualizada de los efectos de las TIC en la educación primaria.

La muestra incluyó a 35 estudiantes de primer grado y se emplearon técnicas como la encuesta y la observación participante. La primera constituye un instrumento fundamental en el ámbito de la investigación, que facilita la recopilación sistemática y organizada de datos, lo que mejora el examen de las tendencias, los comportamientos y las perspectivas de diversas poblaciones. Su importancia en la investigación, según Sánchez y Hernández (2024), se atribuye a su capacidad para proporcionar evidencia empírica que sustente las hipótesis, discernir problemas u oportunidades de mejora e informar la toma de decisiones sensatas.

Bajo esta perspectiva metodológica, en primer lugar, la encuesta surge como un instrumento que profundiza en la naturaleza fundamental de las percepciones y los comportamientos humanos. Gracias a su marco cuidadosamente diseñado y a su capacidad para involucrar a una amplia gama de participantes, es una técnica indispensable para acumular datos precisos y pertinentes. En esta investigación, la encuesta se utilizó para recopilar información de primera mano de los sujetos de estudio, permitiendo identificar patrones, validar hipótesis y generar conocimiento aplicable. La inclusión de este instrumento refuerza la base empírica sobre la que se extraen las conclusiones y orienta la toma de decisiones informadas en el ámbito de la investigación.

En segundo lugar, la entrevista, que sirve como un instrumento fundamental en la investigación cualitativa, facilita el acceso profundo e inmediato a las experiencias vividas, los procesos cognitivos y los estados emocionales de las personas, revelando así sutilezas que las metodologías alternativas pueden pasar por alto, mediante un discurso organizado metódicamente y un compromiso personal. La entrevista ofrece, pues, una perspectiva de las realidades subjetivas del entrevistado, lo que brinda a los investigadores la capacidad de investigar las intrincadas dinámicas humanas, mejorando así la comprensión de los fenómenos sociales, culturales o psicológicos.

Esta técnica no solo simplifica la adquisición de datos exhaustivos y contextualmente matizados, sino que, además, como lo expresa Fernández Juárez (2018), “permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador lo concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (p. 84). En esta investigación, la entrevista se utilizó para profundizar en las experiencias y percepciones de los sujetos de estudio, permitiendo obtener un entendimiento más completo de sus perspectivas. Esta técnica fue seleccionada debido a su capacidad para capturar matices y detalles que otros métodos no podrían proporcionar, lo que enriquece el análisis de la investigación.

A su vez, la observación participante es una técnica que permite interactuar plenamente con el entorno social que se pretende investigar, participando activamente en las actividades cotidianas de los sujetos participantes en la investigación, por lo que

proporciona un punto de vista único para comprender la dinámica, los significados y los comportamientos de un colectivo social desde una perspectiva interna. Según Medina Romero *et al.* (2023), “la observación participante implica que el investigador participa activamente en la actividad o evento que se está observando” (p. 20), con lo que no solo se recopilan datos empíricos, sino que también se captan las sutilezas y complejidades que pueden eludir metodologías más distantes. En esta investigación, la observación participante se empleó como una herramienta clave para obtener una visión directa de las interacciones y vivencias de los sujetos de estudio. Gracias a este enfoque, el investigador no solo reunió datos cuantificables, sino que logró captar los matices y particularidades del contexto investigado. Se optó por esta técnica debido a su capacidad para ofrecer una perspectiva integral de las rutinas y comportamientos cotidianos de los sujetos, lo que resultó esencial para evaluar el impacto de la intervención, la cual consistió en la creación y aplicación de una propuesta pedagógica que integraba las TIC en actividades orientadas al desarrollo de la lectura, la escritura y la expresión oral.

## Resultados

Arboleda Mosquera *et al.* (2016) destacan que, las TIC son un acierto para la educación, sirven para transformar los espacios a la hora de difundir, afianzar y guiar el conocimiento, en efecto ayuda al fortalecimiento de los valores si en el momento de implementarlas se hace con un acompañamiento adecuado. (p. 42)

En consonancia, los resultados de la investigación mostraron un impacto profundo no solo en los estudiantes, sino también en educadores y acudientes. Los docentes reportaron un cambio significativo en su enfoque pedagógico, adoptando metodologías más participativas y centradas en el estudiante gracias al uso de las TIC. Este cambio fructificó en un ambiente de aprendizaje más colaborativo y estimulante, donde el 70 % de los docentes observó una mejora en el desempeño académico y en la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje. Los padres, por su parte, se involucraron más activamente en el proceso educativo, utilizando herramientas digitales para favorecer el aprendizaje de los hijos en casa.

A pesar de los beneficios observados, la investigación también identificó desafíos significativos en la inclusión de las TIC: la falta de servicios básicos adecuados y el acceso limitado a dispositivos tecnológicos fueron obstáculos importantes. Sin embargo, por medio de la colaboración comunitaria y el apoyo institucional, se implementaron soluciones creativas, como la rotación de dispositivos y la creación de zonas de aprendizaje compartidos. Estas iniciativas no solo mitigaron las barreras tecnológicas, sino que además fortalecieron el sentido de comunidad y cooperación entre los alumnos y los educadores, logrando un entorno educativo más equitativo y accesible para todos.



## **Capítulo 1: Mejora de las Habilidades Lingüísticas Mediante TIC en la Educación Primaria**

**Objetivo específico 1.** Elaborar una iniciativa educativa centrada en la creación, aplicación y aprovechamiento de las TIC para mejorar los resultados de aprendizaje de la lengua castellana en el nivel de enseñanza de la básica primaria.

Los efectos de la tesis revelaron progresos reveladores en las habilidades lingüísticas de los estudiantes (Tabla 1). Las actividades interactivas y el uso de herramientas digitales fomentaron una mayor participación y una mayor motivación entre los alumnos. Por su parte, los docentes desarrollaron una mejor disposición y mayor capacidad para utilizar las TIC en las prácticas pedagógicas, lo que contribuyó al éxito de la intervención.

**Tabla 1**

*Comparación de habilidades lingüísticas antes y después de la intervención*

Habilidad	Antes de la intervención	Después de la intervención	Mejora
Comprensión lectora	55 %	90 %	35 %
Escritura creativa	60 %	100 %	40 %
Expresión oral	50 %	80 %	30 %
Participación general	40 %	90 %	50 %

## **Capítulo 2: Impacto de las TIC en el Pensamiento Analítico y en la Resolución de Problemas**

**Objetivo específico 2.** Poner en hábito una estrategia pedagógica destinada a reforzar los procedimientos educativos en el lenguaje castellano para los alumnos de educación básica primaria.

La integración de herramientas tecnológicas en las prácticas de enseñanza no solo mejoró las habilidades básicas de lectura y escritura, sino que fomentó el progreso del pensamiento analítico entre los escolares. Por medio de actividades interactivas que requerían análisis y resolución de problemas, los estudiantes incrementaron su capacidad para pensar de manera lógica y crítica. Este avance se evidenció en un aumento del 45 % en su habilidad para abordar y resolver tareas complejas, lo que demuestra que las TIC pueden transformar la forma como los estudiantes piensan y aprenden.

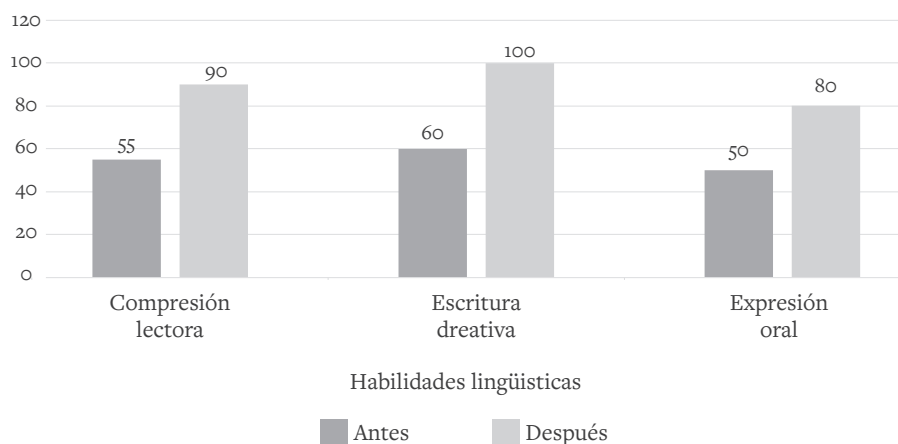
Mediante la implementación de estrategias pedagógicas específicas, incluida la selección de recursos digitales interactivos, se ha logrado una mejora sustancial en las actividades de aprendizaje de idiomas. Estas estrategias abarcaron la utilización de plataformas interactivas, aplicaciones educativas y recursos multimedia que proporcionaban información inmediata, tareas personalizadas y un entorno visual atractivo. Estos atributos fomentaron una mayor participación de los estudiantes y el aprendizaje autodirigido y cooperativo.

Las TIC han alterado radicalmente los procesos cognitivos y las metodologías de aprendizaje de los estudiantes, al proporcionar vías innovadoras para la interacción entre los contenidos. El empleo de recursos digitales interactivos permitió a los alumnos cultivar sus competencias lingüísticas mediante actividades dinámicas de participación, como juegos léxicos, simulaciones y ejercicios interactivos, que reforzaron los conceptos de una manera amena y significativa. Además, la posibilidad de acceder a los materiales en varios formatos (auditivo, visual, textual) facilitó una comprensión más profunda del tema, adaptándose a diversos estilos de aprendizaje.

Esto indica que las TIC no solo promueven la accesibilidad a la información, sino que también aumentan el desarrollo cognitivo, pues permiten que los alumnos participen activamente en su proceso educativo. Las herramientas tecnológicas fomentaron un nivel más profundo de pensamiento crítico, ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad de investigar e interactuar con el contenido a través de diversos métodos, ampliando así sus capacidades analíticas y de comprensión.

**Figura 1**

*Mejoras en las habilidades lingüísticas*



La Figura 1 muestra el porcentaje de mejora en comprensión lectora, escritura creativa y expresión oral, comparando el antes y el después de la participación pedagógica que integró TIC en el aula. Los resultados indican un aumento significativo en cada una de estas áreas, destacando la efectividad de las herramientas digitales para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

### **Capítulo 3: Reducción de la Brecha Digital y Equidad Educativa**

**Objetivo específico 3.** Analizar el impacto de la iniciativa educativa en los procedimientos de aprendizaje de la lengua castellana en los alumnos del grado primero del establecimiento educativo.

Un logro relevante del estudio fue la notable reducción de la brecha digital en la institución. Las estrategias inclusivas y el acceso equitativo a las herramientas tecnológicas permitieron que todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica, pudieran beneficiarse de la intervención.

Las tácticas didácticas apoyadas en las TIC que más efectivamente incitan la capacidad comunicativa de escucha involucran el uso de herramientas interactivas, recursos multimedia envolventes, actividades colaborativas y el impulso de destrezas como la creatividad y la toma de decisiones. Estas estrategias no solo aprovechan el potencial de las TIC para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, sino que fortalecen su capacidad para comunicarse de manera efectiva. Asimismo, las autoras señalan que

Como resultado, se observó una disminución significativa en las disparidades de productividad académica entre los alumnos de diferentes entornos, lo que subraya la importancia de las TIC como herramientas de equidad educativa.

Asimismo, los estudiantes mostraron una mejora del 35 % en sus habilidades de comprensión lectora, facilitada por el uso de aplicaciones interactivas que hacen la lectura más atractiva y accesible, gracias a que poseen distintas características didácticas que las hacen efectivas para el aprendizaje. Algunas de estas características son:

- **Interactividad:** permiten a los usuarios interactuar directamente con el contenido, lo que incluye actividades como arrastrar y soltar, responder preguntas o manipular elementos para explorar conceptos.
- **Retroalimentación inmediata:** ofrecen respuestas instantáneas a las acciones del estudiante, lo que ayuda a reforzar el aprendizaje y corregir errores de manera oportuna.
- **Adaptabilidad:** se ajustan al nivel y al ritmo del estudiante, proporcionando diferentes niveles de dificultad según el progreso del usuario.
- **Motivación y compromiso:** incorporan elementos de gamificación, como puntos, medallas o niveles, que mantienen al usuario motivado y comprometido con el proceso de aprendizaje.
- **Visualización y multimodalidad:** utilizan gráficos, animaciones y sonidos para presentar la información de manera visual y auditiva, lo que facilita la comprensión y retención de conceptos.
- **Accesibilidad:** están diseñadas de modo que sean accesibles para estudiantes con diversas necesidades, ofreciendo opciones como textos en fuentes de mayor tamaño, audio y descripciones de imágenes.
- **Aprendizaje activo:** fomentan un aprendizaje más activo que pasivo, permitiendo a los estudiantes explorar y experimentar con los conceptos en lugar de solo recibir información.
- **Evaluación formativa:** incluyen herramientas para evaluar el progreso del estudiante, como cuestionarios o actividades que permiten monitorear el desarrollo de habilidades y conocimientos.

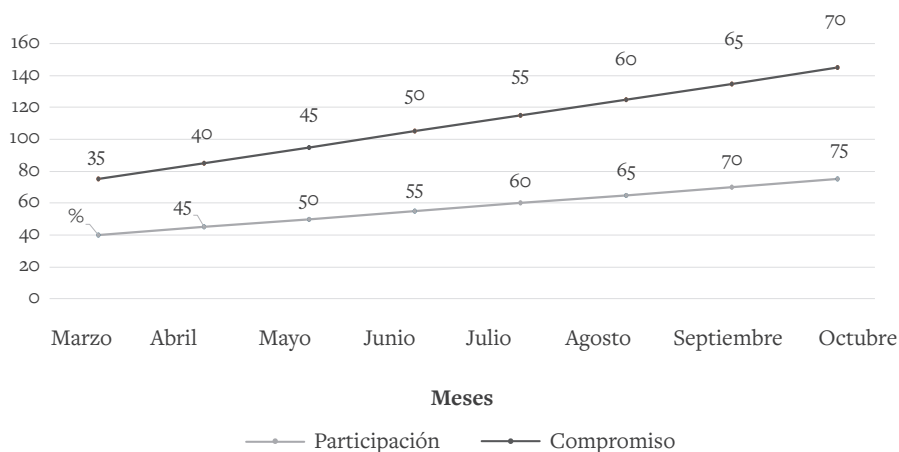
- Contextualización: proporcionan escenarios y problemas en contextos relevantes, que ayudan a los estudiantes a aplicar lo aprendido en situaciones prácticas.
- Colaboración: algunas aplicaciones permiten la colaboración entre estudiantes, fomentando el aprendizaje social y el intercambio de ideas.

#### Capítulo 4: Participación y Colaboración Estudiantil con TIC

El uso de las TIC no solo transformó el aprendizaje, sino que también aumentó la colaboración y la responsabilidad de los estudiantes en un 50 %. La combinación de plataformas digitales y actividades multimedia, como grabaciones de audio y video, mejoró su fluidez y la confianza en la expresión oral.

**Figura 2**

*Participación y compromiso de los estudiantes*



La Figura 2 muestra el aumento en la colaboración y la responsabilidad de los estudiantes a lo largo de un año, medidas mes a mes. Los datos indican una tendencia positiva en ambas áreas, lo que sugiere que la combinación de TIC en el aula ha sido efectiva para involucrar más vivamente a los estudiantes en el ámbito formativo.

Igualmente, la combinación de plataformas digitales para la escritura colaborativa produjo un aumento del 40 % en la calidad y la creatividad de los textos elaborados por los estudiantes. Además, las actividades multimedia, que incluyen la grabación de audios y videos, ayudaron a los estudiantes a mejorar su fluidez y su confianza en la expresión oral, con un incremento del 30 % en sus habilidades comunicativas.

La grabación de audios y videos ha demostrado ser una herramienta valiosa para el desarrollo de la fluidez y la confianza en la expresión oral de los estudiantes, lo que se debe a varios factores fundamentales. En primer lugar, al tener la oportunidad de escuchar y ver

sus propias intervenciones, los estudiantes obtienen una retroalimentación inmediata que les permite identificar y corregir errores que podrían haber pasado desapercibidos durante la práctica en vivo, y esta autocrítica les ayuda a ajustar su pronunciación, entonación y claridad, mejorando así su comunicación. Por otro lado, la posibilidad de repetir las grabaciones tantas veces como se quiera proporciona a los estudiantes un entorno seguro para practicar. Esta repetición constante refuerza la fluidez, pues les permite perfeccionar sus habilidades a su propio ritmo y, con el tiempo, esta práctica incrementa la confianza en sus capacidades y disminuye el nerviosismo asociado con la expresión oral.

Otro aspecto relevante es la desensibilización ante el miedo escénico: al ver y escuchar sus grabaciones, los estudiantes se familiarizan con el proceso de ser evaluados, lo que les ayuda a reducir el temor a la crítica y a enfrentar sus audiencias con mayor seguridad. Esta exposición gradual y controlada les permite construir una mayor confianza en sí mismos. Por último, la capacidad de autoevaluarse fomenta una mayor autonomía en el aprendizaje. Los estudiantes pueden tomar decisiones sobre cómo mejorar su desempeño y establecer metas personales. Esta autonomía, combinada con el análisis crítico de sus habilidades comunicativas, refuerza su motivación para seguir perfeccionando sus competencias en la expresión oral.

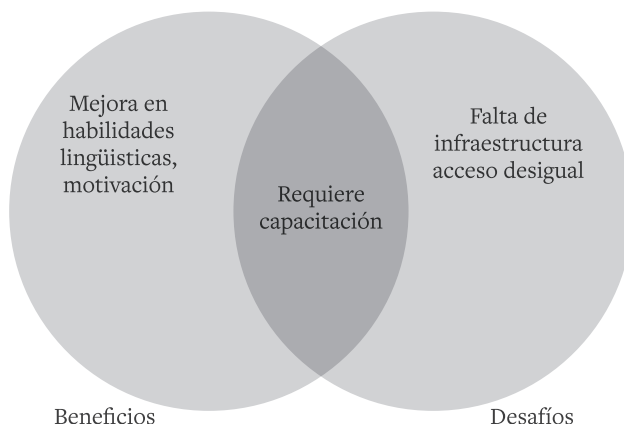
Del mismo modo, el uso de TIC hizo que el aprendizaje fuera más dinámico y significativo, lo que se tradujo en un aumento del 50 % en la colaboración y la responsabilidad de los alumnos con las actividades académicas.

### Capítulo 5: Beneficios y Desafíos en la Implementación de las TIC

El estudio también reveló los beneficios y retos de integrar TIC en la educación inicial. Entre los beneficios se incluyen la mejora de las habilidades lingüísticas y la motivación estudiantil, mientras que los desafíos abarcan la falta de infraestructura y el acceso desigual a los insumos tecnológicos.

#### Figura 3

Beneficios y retos de la combinación de TIC en la educación inicial



La Figura 3 muestra la intersección entre los beneficios (como la mejora en habilidades lingüísticas y la motivación) y los desafíos (como la falta de infraestructura y el acceso desigual). La intersección indica la necesidad de capacitación docente para maximizar los beneficios y mitigar los desafíos en la ejecución de TIC en el aula.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la efectividad de las TIC y sugiere la necesidad de políticas educativas que apoyen su integración en el currículo escolar.

### ***Algunas Consideraciones Críticas***

Resalta en este estudio la consonancia entre los resultados obtenidos y los marcos teóricos consultados, confirmando que las TIC no solo facilitan el aprendizaje, sino que también fomentan un entorno educativo más dinámico y atractivo.

Los hallazgos confirman que las TIC pueden ser herramientas poderosas para optimizar la enseñanza del idioma español en los primeros años de escolaridad, mientras que la capacitación adecuada de los docentes y una infraestructura tecnológica apropiada son decisivas para extender los logros de las TIC en el aula.

La incorporación de las TIC en la educación primaria ha provocado un debate significativo sobre su efectividad y los desafíos que conlleva. A medida que las herramientas digitales se vuelven más prevalentes en el aula, es crucial examinar no solo los beneficios, sino también las implicaciones que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español.

Uno de los aspectos más destacados de la integración de las TIC es su capacidad para personalizar el aprendizaje. Las plataformas digitales permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, lo que es especialmente beneficioso en la enseñanza de un idioma. Los recursos interactivos, como aplicaciones de aprendizaje y juegos educativos, pueden adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, lo que facilita la comprensión de conceptos complejos; además, el uso de videos, pódcast y foros en línea puede enriquecer la experiencia de aprendizaje, proporcionando contextos culturales y lingüísticos que son esenciales para el dominio de la lengua.

La motivación es un factor clave en el aprendizaje de un idioma; en este sentido, las TIC pueden aumentar el interés de los estudiantes al hacer que el aprendizaje sea más atractivo y relevante. La gamificación, por ejemplo, utiliza elementos de juego para motivar a los alumnos, lo que puede resultar en una mayor participación y más compromiso. Al involucrar a los estudiantes en actividades interactivas, se fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo que puede mejorar no solo las habilidades lingüísticas, sino también las sociales y emocionales.

Sin embargo, la efectividad de las TIC en el aula depende, en gran medida, de la capacitación de los docentes. Muchos educadores carecen de la formación necesaria para integrar eficazmente estas herramientas en su enseñanza, lo que puede llevar a una implementación superficial, en la que las TIC se utilizan de manera aislada y no se integran en el currículo de manera coherente. Es fundamental que las instituciones educativas ofrezcan programas de desarrollo profesional que capaciten a los docentes



en el uso pedagógico de las TIC, asegurando que puedan aprovechar al máximo su potencial.

Otro aspecto crítico a considerar es la brecha digital: no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a la tecnología, lo que puede exacerbar las desigualdades existentes en el sistema educativo. Las escuelas en áreas rurales o de bajos recursos enfrentan, a menudo, desafíos significativos en términos de infraestructura tecnológica. Para que la integración de las TIC sea efectiva es esencial que se implementen políticas que garanticen un acceso equitativo a la tecnología, así como el apoyo necesario para su uso en el aula.

La evaluación continua del impacto de las TIC en el aprendizaje es vital para comprender su efectividad. Las investigaciones deben centrarse en cómo estas herramientas afectan no solo el rendimiento académico, sino también la motivación y el compromiso de los estudiantes; además, es importante considerar la retroalimentación de docentes y estudiantes sobre su experiencia con las TIC, lo que puede proporcionar información valiosa para mejorar las prácticas educativas.

Como parte de la experiencia recogida durante la investigación, se incorporaron diversas herramientas TIC que demostraron ser efectivas para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Con el objetivo de proporcionar una guía práctica para aquellos interesados en implementar estas tecnologías en sus propios procesos pedagógicos, se incluye a continuación una lista de algunas de las herramientas utilizadas:

- **Kahoot!:** plataforma de aprendizaje basada en juegos, que permite a los estudiantes participar, de forma interactiva, en actividades de refuerzo y evaluación. Es ideal para fomentar la participación y la motivación en el aula.
- **Google Classroom:** herramienta de gestión de clases que facilita la organización de tareas, la retroalimentación en tiempo real y la colaboración entre estudiantes, utilizada para gestionar trabajos escritos y proyectos colaborativos.
- **Edmodo:** plataforma de redes sociales educativas que conecta a estudiantes y docentes en un entorno seguro, donde pueden compartir recursos y generar debates en torno a temas de interés (plataforma cerrada).
- **GeoGebra:** software utilizado en actividades interactivas de matemáticas y geometría, pero también aplicada para explorar conceptos en otras áreas, como el lenguaje, permitiendo una comprensión visual y práctica de los contenidos.
- **Padlet:** herramienta colaborativa que permite a los estudiantes crear murales virtuales donde pueden expresar sus ideas, compartir documentos y realizar proyectos grupales.

Estas herramientas, al haber demostrado ser efectivas en la presente investigación, pueden ser integradas en cualquier aula de educación primaria, adaptándolas a las necesidades y características de los estudiantes. Su implementación no requiere de grandes infraestructuras tecnológicas y todas ellas son accesibles de manera gratuita, además de que pueden ser implementadas en otros contextos educativos para lograr resultados similares.

## Conclusiones

La integración de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria ha demostrado ser un enfoque prometedor para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Los resultados de este estudio indican que la implementación de herramientas digitales no solo facilita el acceso a la información, sino que también convierte el proceso de aprendizaje en uno más dinámico y participativo. Al permitir que los estudiantes interactúen con el contenido de manera activa, se fomenta un aprendizaje más significativo, que va más allá de la memorización de datos.

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación es la mejora notable en las habilidades lingüísticas, como la comprensión lectora, la escritura creativa y la expresión oral, aspectos que indican que las TIC pueden ser utilizadas como catalizadores para el desarrollo de competencias esenciales en el siglo XXI. Sin embargo, es fundamental reconocer que estos avances no se producen de manera automática, sino que requieren de una planificación cuidadosa y una implementación estratégica que considere las necesidades específicas de los estudiantes y el contexto educativo.

A pesar de los beneficios observados, el estudio también ha puesto de manifiesto desafíos significativos que deben ser abordados para maximizar el impacto de las TIC en el aula. La falta de capacitación adecuada de los docentes es un obstáculo crítico que limita la efectividad de estas herramientas, lo que hace imperativo que las instituciones educativas inviertan en programas de formación continua que equipen a los educadores con las habilidades necesarias para integrar las TIC, de manera efectiva, en sus prácticas pedagógicas. Solo así se podrá garantizar que los docentes se sientan seguros y competentes al utilizar estas tecnologías en su enseñanza.

Además, la brecha digital sigue siendo una preocupación importante y la desigualdad en el acceso a la tecnología puede perpetuar las disparidades educativas existentes. Para que la integración de las TIC sea verdaderamente inclusiva es esencial que se implementen políticas que aseguren un acceso equitativo a los recursos tecnológicos, independientemente de la situación socioeconómica de los estudiantes. Esto no solo beneficiará a los alumnos en términos de aprendizaje, sino que contribuirá a la reducción de las desigualdades en el sistema educativo.

Los resultados indican que la integración de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje potencia la disciplina y el compromiso de los alumnos, favoreciendo un entorno pedagógico más dinámico y participativo. Además, se observó que los docentes, al incorporar TIC en sus lecciones, lograron enriquecer sus prácticas pedagógicas, aunque enfrentaron desafíos relacionados con la falta de formación adecuada y la limitada infraestructura tecnológica. Estos hallazgos aportan significativamente al conocimiento sobre el tema, al demostrar que las TIC no solo facilitan la interpretación de temas lingüísticos, sino que inician siempre a los alumnos en un aprendizaje más interactivo y significativo.

El estudio recalca la necesidad de continuar investigando y desarrollando estrategias que aborden los desafíos identificados, con el fin de maximizar el impacto efectivo de las TIC en la educación primaria.

La combinación de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria puede optimizar, de manera considerable, las destrezas lingüísticas de los alumnos, su motivación y su compromiso con el aprendizaje. Este estudio insiste en la importancia de la capacitación docente y de la infraestructura tecnológica para el éxito de las intervenciones educativas basadas en TIC. Se recomienda continuar explorando y desarrollando estrategias innovadoras para utilizar la tecnología en el aula, así como proporcionar apoyo continuo a los docentes.

La ejecución exitosa de las TIC en la formación del idioma español abre la puerta al aprendizaje personalizado. Las herramientas digitales permiten adaptar el currículo y los métodos de enseñanza a las exigencias particulares de cada alumno, lo que posibilita un aprendizaje más eficaz y significativo. Esta capacidad de personalización no solo incrementa el rendimiento académico, sino que además fortalece la autoestima y la confianza de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Al incluir las TIC de modo efectivo en el currículo escolar, se prepara a los alumnos de educación primaria para afrontar los retos del mundo digital del siglo XXI. El dominio de habilidades tecnológicas desde una edad temprana no solo es crucial para su desarrollo académico, sino también para la eventual incorporación en el mercado laboral. Este estudio subraya la importancia de equipar a los estudiantes con competencias digitales sólidas que los posicionen como ciudadanos capacitados y adaptables en una sociedad cada vez más tecnológica y globalizada.

Finalmente, es decisivo que se realicen investigaciones continuas para evaluar el impacto de las TIC en el aprendizaje del idioma español. La retroalimentación de docentes y estudiantes es invaluable para comprender cómo estas herramientas pueden ser mejoradas y adaptadas a las necesidades cambiantes del entorno educativo. Al fomentar un enfoque reflexivo y basado en la evidencia, se podrá optimizar la integración de las TIC y, en última instancia, enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

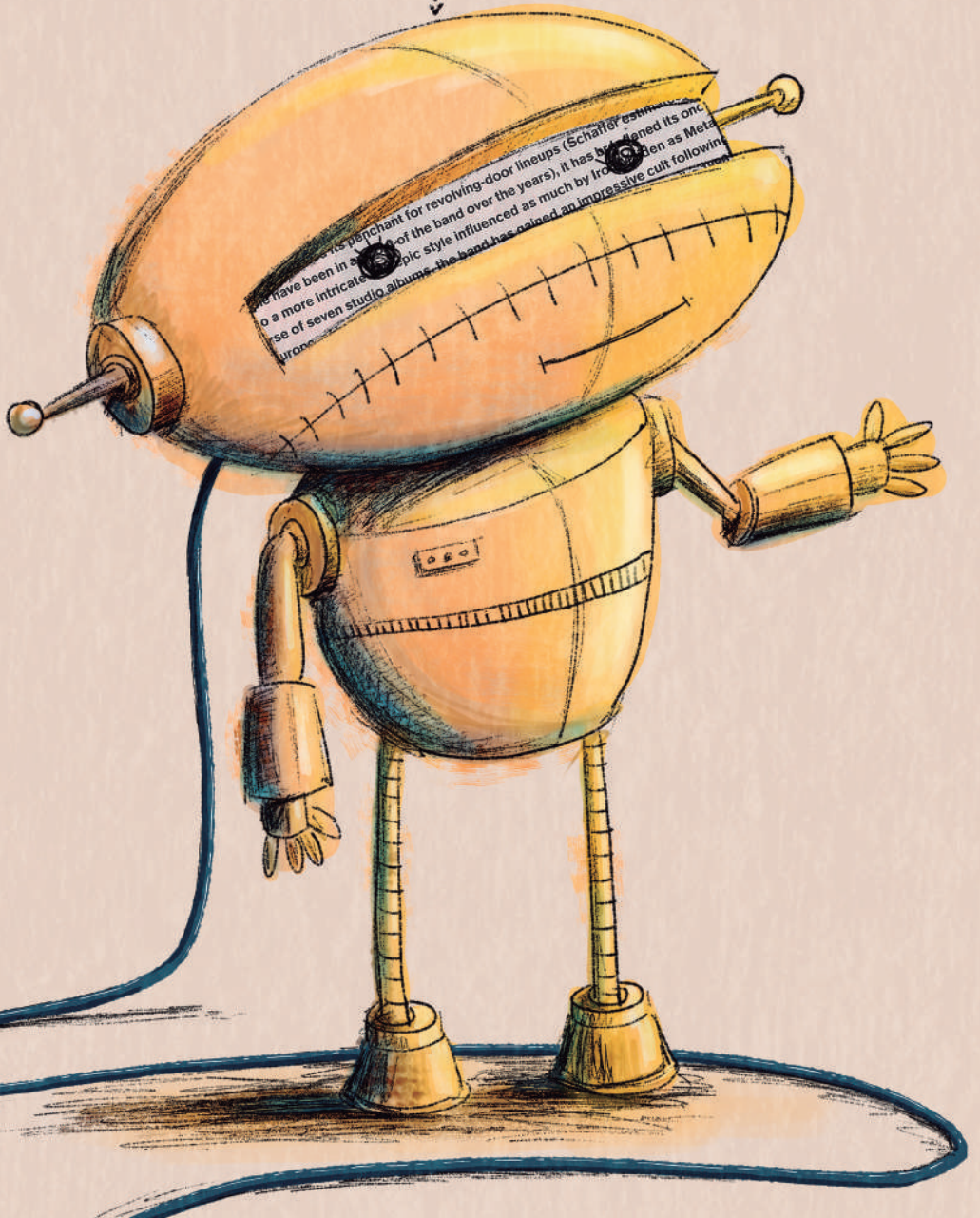
## Referencias

- Arboleda Mosquera, K. M., Palomeque Palacios, G. C. y Urrutia Rodríguez, M. S. (2016). *Posibilidades de las TIC como estrategia didáctica en la práctica docente para promover la comprensión lectora en tres instituciones educativas del municipio de Carepa (Antioquia)* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/2766>
- Ceballos Muñoz, H., Ramírez Toro, D. Y. y Isaza de Gil, G. (2015). Habla y escucha: habilidades que se fortalecen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en estudiantes de grado octavo. *Plumilla Educativa*, 15(1), 279-298. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.844.2015>
- Cedeño Romero, E. L. y Murillo Moreira, J. A. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2156>

- Domingo Coscollola, M. y Fuentes Agustó, M. (2010). Innovación educativa: Experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 171-180.
- Erazo-Luzuriaga, A. F. (2024). Integración de las TICs en el aula: Un análisis de su impacto en el rendimiento académico. *Revista Científica Zambos*, 3(1), 56-72. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/12>
- Fernández Juárez, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. Investigación documental. Ventajas y limitaciones. *Sintaxis*, (1), 78-93. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>
- González Mariño, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.330>
- Labrada García, A. D. y Osorio Villa, D. E. (2023). *Análisis de la influencia de la red social TikTok, como medio de comunicación influenciador de identidades digitales y su correspondencia con la cotidianidad análoga entre los estudiantes del grado décimo del colegio Luis Madina de Cali, como población de consumo y prosumo durante el primer semestre del 2023* [Tesis de grado, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. Repositorio Institucional Ucatólica. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/2565>
- Medina Romero, M., Rojas León, R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R., Martel Carranza, C. y Castillo Acobo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Salazar Espinel, C. J. (2024). Las Habilidades Digitales Docentes en la Educación Virtual Sincrónica. *Ciencia Latina*, 8(1), 11497-11516. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10459](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10459)
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. R. y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(esp.), 127-137.
- Sánchez y Sánchez, C. L. y Hernández Olvera, K. (2024). La encuesta como técnica de investigación en Ciencia Política. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 19(37), 13-31. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2024.37.88492>
- Saraguro Calle, H. P., Moncayo Guarnizo, J. P. y Labanda Jaramillo, M. (2024). Competencias para el Lenguaje Digital en la Informática Universitaria. *Ciencia Latina*, 8(2), 401-415. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10478](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10478)
- Tamami Sisa, A. M. (2024). *Las TICS y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón* [Trabajo de integración curricular, Universidad Técnica de Babahoyo]. DSpace de la Universidad Técnica de Babahoyo. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/16185>



never have  
a problem  
finding  
the anger t



# Gamificación como Estrategia Didáctica para Mejorar la Competencia del Inglés<sup>1</sup>

## Gamification as a Teaching Strategy to Improve English Competence

### Autores:

Yohan David Agudelo Escalante<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0922-2614>

Karem Juliet Sierra Prada<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3266-4093>

Jhan Pablo Agudelo Escalante<sup>4</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4778-3845>

Recibido: 18/09/2024

Aprobado: 25/09/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1717

### Resumen

La presente investigación diseñó y evaluó una implementación de la gamificación como estrategia para el proceso de aprendizaje del inglés. En ella se utilizaron herramientas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el ámbito educativo, como Kahoot!, Educaplay, Quizizz, LyricsTraining y Genially, en el Instituto Bilingüe Londres (Cúcuta, Norte de Santander, Colombia). El objetivo fue mejorar la competencia léxica del inglés con el uso de la estrategia didáctica basada en gamificación y el aprendizaje basado en

1 Artículo de Investigación

2 Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, Universidad de Pamplona; Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad de Santander. [yohandavid.13@gmail.com](mailto:yohandavid.13@gmail.com)

3 Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, Universidad de Pamplona; Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad de Santander. [karemsierra08@gmail.com](mailto:karemsierra08@gmail.com)

4 Ingeniero Biotecnológico, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia; Candidato a Magíster de la Universidad CESUMA y CEUPE - European Business School, México-España. [jhanpabloae@ufps.edu.co](mailto:jhanpabloae@ufps.edu.co)

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



retos. Se aplicó un análisis cuantitativo con un método descriptivo. Como resultado, se concluye que es una estrategia didáctica y pedagógica innovadora, ya que obtuvo buenos resultados: aumentó habilidades y empleó acciones específicas a nivel de competencias léxicas, logrando captar la atención. Esto es muestra de la importancia de que las instituciones, a nivel nacional, consideren efectuar una reorientación de las técnicas de enseñanza en el idioma inglés, debido a que la formación debe ser guiada por la pedagogía y la innovación hacia el futuro.

**Palabras clave:** gamificación, Edmodo, competencia léxica, estrategia didáctica.

#### **Abstract**

This research designed, implemented and evaluated gamification as a strategy for the English learning process, using information and communications technology (ICT) in the educational field

such as Kahoot!, Educaplay, Quizizz, LyricsTraining and Genially at the London Bilingual Institute (Cúcuta, Norte de Santander, Colombia). The objective was to improve lexical competence in English with the use of a teaching strategy based on gamification and challenge-based learning. A quantitative analysis was applied using a descriptive method. As a result, it is concluded that it is an innovative didactic and pedagogical strategy, since good results were obtained, where it increased skills and used specific actions in the lexical competences, managing to capture attention, making it clear how essential it is for institutions at the national level to consider a reorientation of the English language teaching techniques, because training must be guided by pedagogy and innovation towards the future.

**Keywords:** gamification, Edmodo, lexical competence, didactic strategy.

## **Introducción**

Cada vez resulta más crucial desarrollar estrategias innovadoras para facilitar el proceso educativo y mejorar su calidad actualizando los contenidos, de modo que satisfagan los requerimientos actuales de los estudiantes. Las estrategias son entendidas como acciones que los docentes planifican para que los estudiantes alcancen las metas establecidas y pongan en práctica las estructuras de aprendizaje. En este sentido, la pedagogía es una disciplina organizada, formalizada y controlada, que se utiliza en la vida cotidiana, y es necesario plantearse constantemente los procedimientos y técnicas para mejorar su práctica, cuya selección detallada y cuyo diseño minucioso son responsabilidad del docente. El proceso educativo, por su parte, puede definirse como la planificación de la práctica pedagógica por medio de decisiones diversas que se toman consciente y deliberadamente, reflexionando sobre qué técnicas y actividades pueden aplicarse para alcanzar los objetivos, como lo indica Vilema Cangahuamin (2023).

En tal sentido, la gamificación es una técnica idónea para incentivar el aprendizaje de una segunda lengua de gran relevancia, como lo es el idioma inglés. Así pues, es aconsejable aplicar tanto la tecnología como nuevas técnicas de aprendizaje que faciliten el acceso y el entendimiento de los diferentes contenidos virtuales que

se quiera impartir a los estudiantes, teniendo en cuenta que existen antecedentes que demuestran que estos ambientes son aprovechados para dinamizar la lúdica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y han alcanzado excelentes resultados. Por tal motivo, se estima que son un instrumento adecuado para perseguir los resultados esperados en esta intervención.

Por su parte, Pérez Villalobos *et al.* (2021) exponen como herramienta efectiva en la labor docente el desarrollo de ambientes de aprendizaje utilizando la técnica de la gamificación, con la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), pues los resultados obtenidos en su investigación muestran que los estudiantes a los que se les aplicó el trabajo investigativo presentaron avances en su rendimiento académico.

Así mismo, López y Quispe (2020) evidencian que el uso de la gamificación como estrategia didáctica, por medio del uso de aplicaciones, es un mecanismo eficaz para la delimitación de la comprensión de los fenómenos, pues prioriza los procedimientos que dan valor a las intenciones, expectativas, motivaciones, costumbres y creencias de los individuos, lo que es necesario para desarrollar la comprensión lectora del inglés en los estudiantes. Como resultado, se observa que la aplicación de los instrumentos de pretest y postest incrementa el aprendizaje de los estudiantes a nivel léxico.

Estos hallazgos fortalecen la concepción del control del pronóstico referido a la gamificación como estrategia didáctica y al aprendizaje basado en retos, con la finalidad de lograr el mejoramiento de la comprensión léxica del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de bachillerato, principalmente de grado undécimo, del Instituto Bilingüe Londres (Cúcuta, Norte de Santander, Colombia).

El diseño pedagógico del escenario de gamificación se realizó en la plataforma Edmodo, basado en las herramientas de gamificación Edmodo, Quizizz, Educaplay, iKahoot!, Genially y LyricsTraining, en las cuales se diseñaron los distintos retos y acertijos necesarios para la ejecución de la estrategia pedagógica, instrumentos elementales para el desarrollo de la investigación.

En la presente investigación se realizó un diagnóstico inicial, un diseño, una implementación y una evaluación de la estrategia didáctica basada en gamificación y en el aprendizaje basado en retos. Es importante mencionar que, en correspondencia con el control del pronóstico previsto para la problemática de indagación, se hallaron falencias en el 68 % de los estudiantes con respecto a la competencia léxica en inglés como lengua extranjera y al uso de la gamificación. También se evidenció que los docentes no siempre promueven las condiciones para que la comprensión léxica sea efectiva y no utilizan estrategias para que los estudiantes comprendan que la asignatura es de gran importancia en su futuro, específicamente en lo relacionado con la competencia léxica. Estas evidencias confirman los hallazgos de estudios nacionales e internacionales que sitúan la infraestructura, el clima y la planta docente como factores de mayor incidencia negativa en las innovaciones por medio de las TIC.

## Metodología

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo con método descriptivo, debido a las estrategias didácticas que se plantearon a través del proceso de gamificación, con la finalidad de mejorar la comprensión léxica del inglés como lengua extranjera en el Instituto Bilingüe Londres. El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, es decir que lleva un orden y es riguroso en cada proceso (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), por lo que se construye un marco o una perspectiva teórica. Este enfoque facilitó la recolección de la información por la versatilidad de los instrumentos.

Es importante destacar que la investigación se desarrolló bajo un diseño experimental, por lo que buscó manipular, de manera intencional, las variables independientes del objeto a observar, midiendo diferentes efectos que estas causan en las variables dependientes; así mismo, se utilizó un diseño cuasiexperimental, ya que el sujeto se establece previamente, como se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Variables utilizadas en el desarrollo del diseño experimental*

Tipo y nombre de la variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos de recolección e información
Variable dependiente: competencia léxica del inglés	Vocabulario		Prueba diagnóstica - prueba final
	Nivel de competencia léxica		Rúbricas de evaluación
Variable independiente: Estrategia didáctica basada en gamificación, retos y Edmodo	Nivel de conocimiento de la gamificación	Bajo Mediano Alto	Encuesta de caracterización sociotecnológica
	Uso de estrategia didáctica en el proceso de enseñanza	Identifica estrategias lúdicas y pedagógicas	
	Edmodo	Facilita el uso Demuestra la practicidad	Encuesta de satisfacción
	Aprendizaje basado en retos	Comprensión de los retos	

## Población

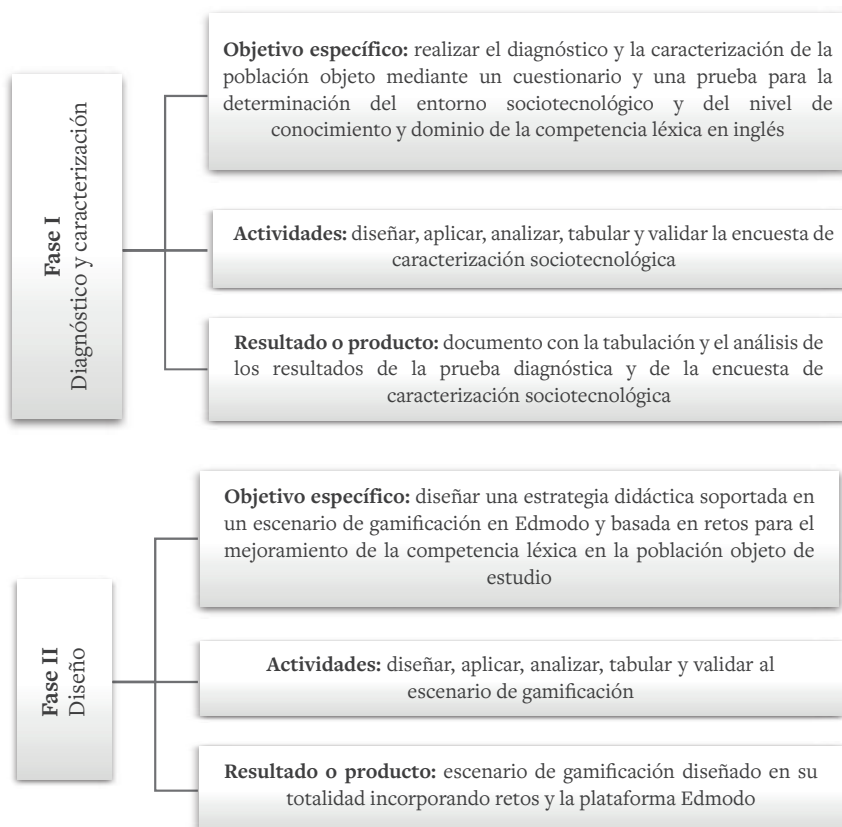
La población estuvo conformada por estudiantes del Instituto Bilingüe Londres. La muestra utilizada es no probabilística y se ha elegido debido a que, con este tipo de muestreo, el investigador es quien define los parámetros que deben cumplir las personas que participan en la investigación. Esta es definida por Arias (2012) como “un procedimiento de selección en el que se desconoce la probabilidad que tienen los elementos de la población para integrar la muestra” (p. 85).

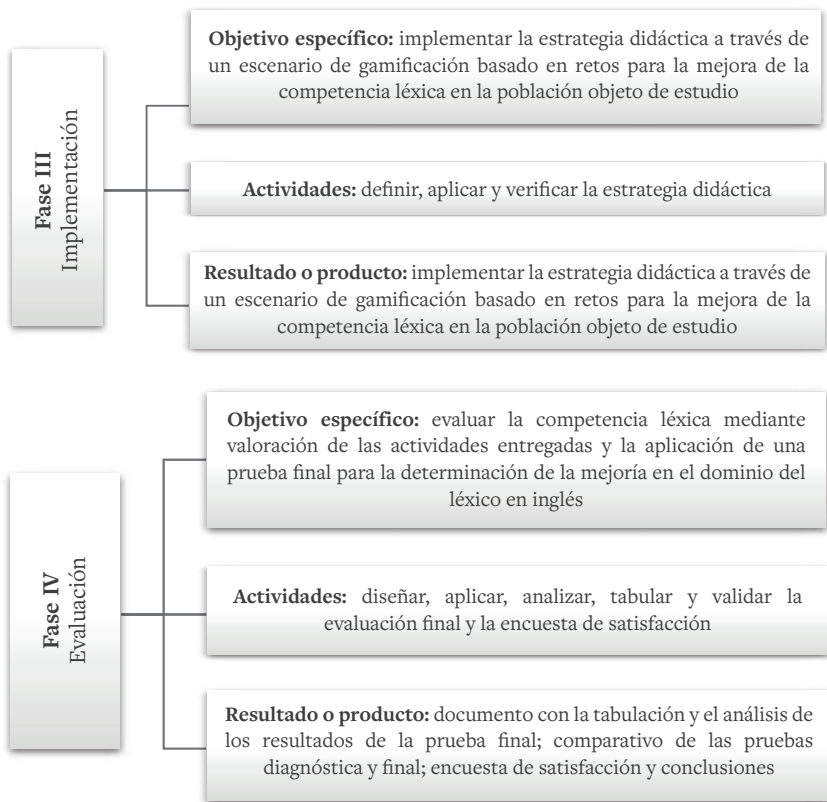
La población fue de 22 estudiantes, entre 15 y 17 años. 12 de ellos pertenecen al género masculino y 10 al género femenino. La totalidad de la población pertenece a los niveles socioeconómicos 2, 3 y 4.

### Desarrollo de las Fases de Aplicación de la Prueba

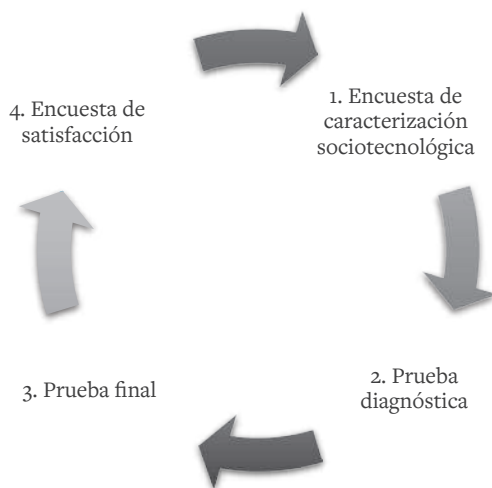
**Figura 1**

Metodología de cada una de las fases aplicadas





**Figura 2**  
*Instrumentos utilizados para la recolección de la información*



### Análisis Cuantitativo

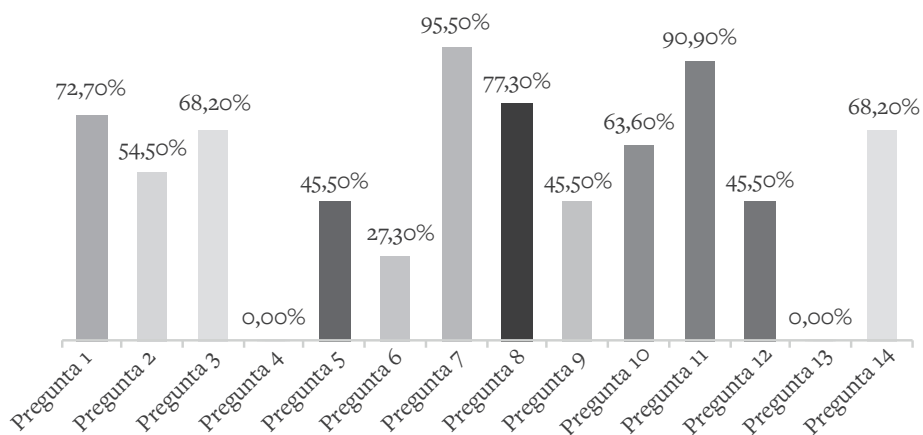
Para los análisis cuantitativos se registró la información de cada uno de los participantes, de manera virtual, de acuerdo con la aplicación de las TIC, para lo cual se diseñó una tabla en Microsoft Excel con los datos obtenidos, de acuerdo con cada una de las variables, dependientes e independientes. Una vez aplicados los instrumentos, se procedió a organizar y tabular y se realizó un análisis de los datos por medio de una estadística descriptiva.

### Resultados y Discusiones

Lo primero que se aplicó fue la prueba diagnóstica, con la finalidad de identificar el nivel de conocimiento previo que tenían los estudiantes. Los resultados se detallan en la Figura 3, en la cual se presentan los comparativos de las respuestas correctas a cada una de las preguntas.

**Figura 3**

*Resumen de respuestas correctas de los estudiantes*



En la Figura 3 se puede ver que los participantes obtuvieron, en promedio, un alto puntaje en sus respuestas a las preguntas establecidas para esta prueba y un bajo número de preguntas contestadas de manera incorrecta. En el transcurso de la aplicación de la propuesta pedagógica de gamificación a través del entorno tecnológico diseñado, la mayoría de los estudiantes alcanzó un promedio alto, por encima del 80 %, y una muy baja cantidad de estudiantes obtuvo un promedio de 68 %, por debajo del promedio, lo cual concuerda con la postura de Zambrano-Álava *et al.* (2020), quienes afirman que este tipo de recursos brinda un aprendizaje autorregulado a los estudiantes.



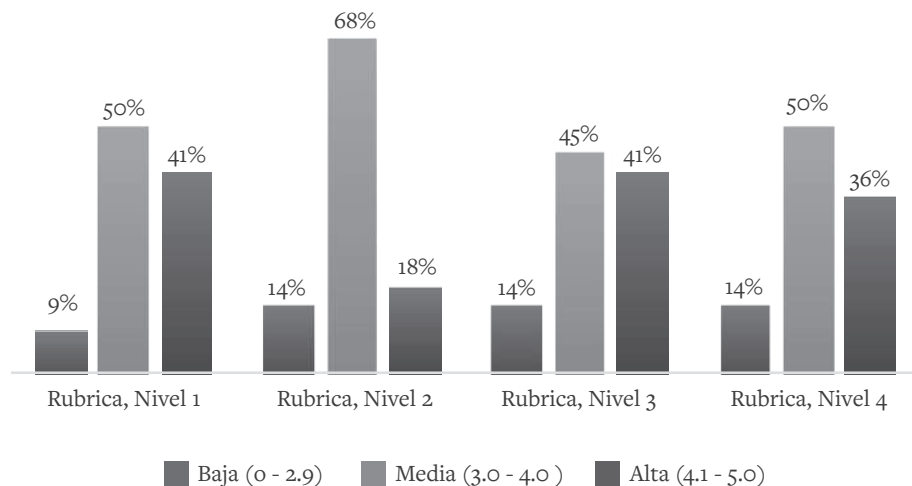
Tomando en consideración las respuestas de los estudiantes y basándose en el análisis de datos, se puede inferir que el 68 % de los estudiantes presenta falencias en la aptitud intralingüística, pues hay un registro no apropiado del vocabulario adquirido y de las reglas gramaticales, lo que genera una modificación del contenido del mensaje que se quiere comunicar. Es por esta razón que, como lo indican Ricoy y Álvarez-Pérez (2016), se deben aplicar elementos didácticos y lúdicos con la finalidad de hacer el proceso de aprendizaje fácil y dinámico, incentivando a los estudiantes al estudio de la asignatura.

Por otra parte, el 27.3 % de los estudiantes demuestra que posee una baja comprensión y poco conocimiento de la competencia lexical, la cual involucra los diferentes elementos que pueden presentarse en las estructuras de las oraciones, sean afirmativas, negativas o interrogativas, tales como elementos lingüísticos, semánticos y pragmáticos.

Luego se diseñó e implementó la estrategia gamificada, en la cual se aplicó una rúbrica por cada nivel, con el objetivo de identificar el grado de conocimiento de los estudiantes al realizar el análisis general de los datos obtenidos en dichas rúbricas de evaluación. Para ello se elaboró una tabla comparativa con los resultados de cada rúbrica y, además, una figura para representarlos gráficamente y, de esta manera, poder observar de manera más clara los resultados.

#### Figura 4

Resumen de las rúbricas de evaluación por cada nivel



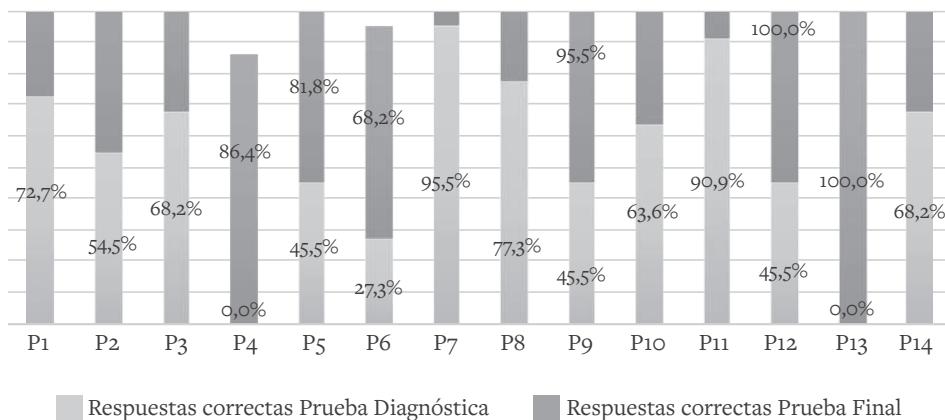
En la Figura 4 se observan los resultados de las cuatro rúbricas de evaluación obtenidos por los participantes. Se puede apreciar que los estudiantes obtuvieron, en un 53 %, un desempeño medio y, en un 34 %, un desempeño alto. Datos que nos representa los factores diferenciales en los procesos de comprensión de los estudiantes en las rúbricas por cada nivel.

En cada nivel, el desempeño con mayor porcentaje fue el medio, es decir que los alumnos presentaron algunos errores en sus respuestas las interrogantes, en lo cual pudieron haber influido el contexto y la presión, dado el tiempo limitado para cumplir con cada uno de los retos. Se debe tener en cuenta, también, que la incidencia de las innovaciones con TIC depende de factores tanto internos (humanos) como externos (técnicos). Con la aplicación de esta estrategia didáctica se confirmó lo referido por López y Quispe (2020), quienes aseveran que la gamificación es una estrategia de gran importancia para el proceso educativo, debido a que con ella se puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de la misma forma, la dimensión humana y la infraestructura son factores facilitadores de las innovaciones en los centros estudiados, jugando un papel clave en este tipo de innovaciones.

Luego se aplicó la prueba final, con el objetivo de evaluar si el conocimiento de los estudiantes había mejorado con la aplicación de la estrategia de gamificación. Seguidamente, se consideró de gran relevancia presentar el análisis comparativo derivado de los hallazgos obtenidos tanto en la prueba diagnóstica como en la prueba final, con el fin de identificar los cambios en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, establecer un antes y un después de la implementación de las estrategias de gamificación, como se evidencia en la Figura 5.

**Figura 5**

*Análisis general - comparativo de prueba diagnóstica vs. prueba final*



Los resultados mostrados en la Figura 5 no evidencian una mayor apropiación en temas como léxico adverbial, léxico de adjetivos posesivos, comparativos, estructura de cantidad, estructura de comparativos, identificación de verbos regulares e irregulares y léxico de posesivos. En estos temas, el porcentaje promedio de respuestas acertadas fue de 53,9 %.

Sobre esto, Cáceres Cagpata (2021) y Ricoy y Álvarez-Pérez (2016) indican que, en el caso de no existir un aprendizaje eficaz en un grupo de clase, es necesario aplicar estrategias didácticas que llamen la atención de los estudiantes, como el uso

de TIC que ayuden al mejoramiento de sus conocimientos de forma significativa. Con esto, se observa que los alumnos mejoraron en temas como el vocabulario de futuro cercano, lo que evidencia que existe una alta comprensión en cuanto a la estructura y que el conocimiento de los estudiantes mejoró luego de la aplicación de la estrategia gamificada, en consonancia con lo afirmado por Castro Mozo (2016), quien señala que la gamificación es una herramienta eficaz para lograr la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Luego de realizar el proceso de implementación y aplicar la prueba final, se evidenció un panorama distinto y positivo. A pesar de que esta última prueba tenía un mayor grado de dificultad, hubo un avance significativo en la obtención de conocimiento, ya que, en promedio, el porcentaje de respuesta correctas fue de 92.2 %, lo que muestra un progreso en los estudiantes. Así pues, la aplicación de la investigación hizo un aporte positivo en el área de la comprensión léxica del inglés como lengua extranjera. Es importante señalar que estos resultados concuerdan con lo demostrado por Mallitasig y Freire (2020), en cuyo trabajo se presenta un aumento en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite deducir que la gamificación influye positivamente en el proceso de enseñanza, siendo una herramienta tecnológica que combina los juegos y la adquisición de conocimientos como una experiencia innovadora y exitosa.

Con el desarrollo de la investigación se pudo evidenciar la situación problemática del Instituto Bilingüe Londres, donde existía un bajo nivel de conocimiento en los estudiantes de bachillerato / undécimo grado con respecto a la comprensión léxica del inglés como lengua extranjera. Dicha situación se confirmó al realizar entrevistas a docentes y directivos, encuestas a estudiantes y observación de aula para obtener información que muestre la realidad que viven las instituciones educativas con respecto a la incorporación de las TIC en sus procesos de bilingüismo (Cocoma y Orjuela, 2017).

Por otra parte, los errores lingüísticos cometidos durante las pruebas encajan en dos grandes categorías: locales y globales. Los errores globales cometidos en las estructuras lingüísticas no permiten que haya una buena comprensión y llegan a entorpecer el sentido de las oraciones. Los errores locales, por otra parte, son causados por el uso erróneo de complementos gramaticales en las oraciones y hacen que estas tengan una estructura extraña al momento de analizarlas (Guevara Vizcaíno, 2018).

También se observó que la gran mayoría de los errores identificados en el diagnóstico se debe al desconocimiento de las reglas de restricción, tal como indican Hernández Guilcapi (2021), Lopez Apaza (2021) y Ricoy y Álvarez-Pérez (2016), quienes manifiestan que el no tener claras las reglas provoca problemas serios de comprensión léxica y didáctica. Así pues, estos errores se presentan debido a que los estudiantes no saben identificar algunas normas gramaticales, lo que acusa falencias didácticas de aula. A partir de dichas falencias, se debe analizar el impacto de la implementación de las herramientas tecnológicas en el proceso, teniendo en cuenta que estas permiten que el aprendizaje sea más interactivo y acercan a los estudiantes al contexto real de la lengua extranjera, como afirman Cocoma y Orjuela (2017).

Luego de aplicar la estrategia gamificada en la asignatura de inglés, se realizó la prueba final con el objetivo de evaluar si los conocimientos de los estudiantes habían mejorado luego de la aplicación de la gamificación, evidenciándose que hubo una mejora en la competencia léxica de los estudiantes tras el refuerzo de los temas y la implementación de los juegos dentro del proceso de enseñanza. Esta prueba permitió observar que, con la aplicación de la propuesta pedagógica de gamificación a través del entorno tecnológico diseñado, la gran mayoría de los estudiantes alcanzó un promedio alto, como se esperaba según lo señalado por Cordero y Núñez (2018).

Tomando en consideración lo anterior, se puede decir que, luego de la aplicación y del análisis de los errores de tipo verbal, gramatical y semántico cometidos por los estudiantes, estos conocen más sobre las reglas de restricción y gramaticales y la interferencia lexical. De acuerdo con los resultados, ahora poseen una comprensión del sentido lexical, sintáctico u ortográfico más amplia, reconociendo, así, el vocabulario adecuado para determinadas estructuras de expresión escrita u oral. Por ende, los resultados de la investigación demuestran la eficacia de la gamificación en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

## **Conclusiones**

Se logró identificar que la vinculación de la didáctica de la gamificación en los procesos de aprendizaje en todos los niveles ha ayudado a aumentar la captación de contenidos que deben ser analizados, estudiados, interpretados y aprendidos por los estudiantes en su preparación académica, siempre que sean impartidos por los docentes mediante las metodologías y estrategias adecuadas. Esta investigación logró evidenciar cómo los estudiantes del Instituto Bilingüe Londres mejoraron el proceso de aprendizaje con la aplicación de la gamificación, ya que antes presentaban dificultades en el desarrollo de la competencia léxica del idioma inglés, situación que fue abordada mediante la técnica de gamificación en entornos aplicados con las TIC.

La estrategia consistió en el desarrollo de diferentes escenarios de retos como estructura de la enseñanza, mediante juegos que debían ser desarrollados por los estudiantes, y se observó que la técnica seleccionada ha sido pertinente a la necesidad que presentaban los participantes, ya que han mejorado notoriamente su competencia léxica, lo que se evidencia en la resolución de los ejercicios planteados en cada uno de los retos.

La aplicación de la gamificación como técnica didáctica ha surtido un efecto positivo en el mejoramiento de las competencias, según los resultados obtenidos, antes y después de la aplicación de la estrategia, en el desarrollo de actividades evaluadas. Un ejemplo de ello es el manejo del léxico adverbial, el cual era dominado por un 75 % de los estudiantes antes de aplicar la técnica y los retos; luego de su aplicación, se observó que el 100 % de los estudiantes dominaba y daba respuesta a las interrogantes que se le presentaban en cuanto a léxico adverbial, es decir que los estudiantes que ya poseían el conocimiento lo fortalecieron, y los que no, lo captaron y aplicaron de forma correcta.

## Referencias

- Cáceres Cagpata, A. A. (2021). *Gamificación como estrategia en la enseñanza de vocabulario inglés. Una propuesta didáctica para estudiantes de quinto año de educación básica* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20149>
- Campo Arias, H. F. (2020). *La gamificación como estrategia de enseñanza y aprendizaje en Ciencias Naturales Química, incorporando tecnologías de la información y la comunicación - TIC* [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Digital Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6468>
- Castro Mozo, J. J. (2016). *Ambiente de aprendizaje con gamificación para desarrollar el proceso lector en estudiantes de primer grado de educación básica* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey - Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/3184>
- Cocoma, L. A. y Orjuela, M. A. (2017). *Las TICS como recurso pedagógico para la enseñanza del inglés* [Tesis de especialización, Universidad del Tolima]. RIUT. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/1978>
- Cordero, D. y Núñez, M. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, (28), 269-291.
- Correa Salazar, E. J. (2020). *La técnica de gamificación en la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales, en los estudiantes del Segundo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Nueva Esperanza” de la parroquia La Península, cantón Ambato, provincia de Tungurahua* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato].
- Guevara Vizcaíno, C. (2018). *Estrategias de gamificación aplicadas al desarrollo de competencias digitales docentes* [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande].
- Hernández Guilcapi, A. G. (2021). *Aprendizaje basado en retos: Breakout EDU para desarrollar las destrezas lingüísticas: reading y writing en el idioma inglés de los estudiantes de 9eno EGB de la Unidad Educativa “Dr. Emilio Uzcátegui” en el año lectivo 2019-2020* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- López Apaza, C. L. y Quispe Hañari, J. D. (2020). *La gamificación por aplicaciones en el aprendizaje del idioma extranjero inglés en estudiantes de la Institución Educativa Francisco Mostajo de Tiabaya, Arequipa 2020* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional - Universidad Católica de Santa María. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10431>
- Lopez Apaza, C. L. (2021). *Aplicación de la plataforma Edmodo para el desarrollo de las habilidades del idioma inglés en estudiantes del cuarto grado de la institución educativa secundaria Francisco Mostajo de Tiabaya, Arequipa 2020* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/13236>

- Mallitasig Sangucho, A. J. y Freire Aillón, T. M. (2020). Gamificación como técnica didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 164-181. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1391>
- Pérez Villalobos, W. Z., Quintero Céspedes, S. y Sertuche Puentes, A. (2021). *Implementación de la Gamificación en el Aula de Inglés en el Grado 9* [Tesis de especialización, Universidad Santo Tomás]. Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. <http://hdl.handle.net/11634/37688>
- Ricoy, M.-C. y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409.
- Vilema Cangahuamin, B. A. (2023). *Gamificación como estrategia didáctica innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24928>
- Zambrano-Álava, A. P., Lucas-Zambrano, M. A., Luque-Alcívar, K. E. y Lucas-Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349-369.







# Estrategias y Prácticas de los Maestros para el Desarrollo de la Competencia Pragmática<sup>1</sup>

Strategies and Practices of Teachers for Development of Pragmatic Competences

## **Autora:**

Sandra Patricia Niño González<sup>2</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6818-8714>

**Recibido:** 3/10/2023

**Aprobado:** 14/10/2024

**DOI:** 10.53995/rsp.v17i1.1520

## **Resumen**

Esta investigación analiza la importancia de la intencionalidad pragmática en la competencia comunicativa, con un enfoque en el contexto educativo, proponiendo una mayor integración de esta, en los currículos de enseñanza del lenguaje. La comunicación efectiva requiere no solo conocimiento lingüístico, sino también la habilidad para manejar la intencionalidad pragmática, esencial para que los estudiantes interpreten y discriminen discursos en situaciones cotidianas. Con un enfoque hermenéutico, el estudio explora la enseñanza de la pragmática, enfocándose en la intención comunicativa y en el contexto de los actos de habla. Los resultados se dividen en dos categorías principales: en primer lugar, se subraya

<sup>1</sup> Artículo de investigación

<sup>2</sup> Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital; Especialista en Gerencia Social de la Educación, Universidad Pedagógica; Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia; Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás; Docente, Secretaría de Educación de Funza. sandranino@usantotomas.edu.co

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

la relevancia de la pragmática en el uso efectivo del lenguaje, destacando su papel en la mejora de la interacción verbal mediante la consideración de normas sociales y culturales; en segundo lugar, se resalta la necesidad urgente de integrar la enseñanza explícita y sistemática de la pragmática en el aula, práctica aún insuficiente en los currículos actuales. La investigación concluye que, aunque la pragmática es crucial para enriquecer las interacciones verbales, su enseñanza debe ser reconocida e incluida más ampliamente para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

**Palabras clave:** componente pragmático, comunicación, lenguaje, procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **Abstract**

The research examines the importance of pragmatic intentionality in communicative competence, focusing on the educational context and proposing its greater integration into language teaching curricula. Effective communication requires not only linguistic knowledge but also the ability to manage pragmatic

intentionality, which is essential for students to interpret and discern discourse in everyday situations. Using a hermeneutic approach, the study explores the teaching of pragmatics, emphasizing communicative intent and the context of speech acts. The findings are divided into two main categories: first, the relevance of pragmatics in effective language use is highlighted, emphasizing its role in enhancing verbal interaction through the consideration of social and cultural norms; second, the urgent need to explicitly and systematically integrate the teaching of pragmatics into the classroom is underscored, something currently insufficient in existing curricula. The research concludes that, while pragmatics is crucial for enriching verbal interactions, its teaching must be more widely recognized and included to improve students' communicative competence.

**Keywords:** pragmatic component, communication, language, teaching and learning processes.

## **Introducción**

En el ámbito educativo, la comunicación juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un aspecto crucial de esta comunicación es la competencia pragmática, la cual se refiere a la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada en contextos específicos (Escandell, 2004). Esta competencia no solo permite a los docentes transmitir conocimientos de manera efectiva, sino que también les ayuda a interpretar y aplicar normas sociales relevantes en sus interacciones diarias dentro del aula. Sin embargo, la formación docente enfrenta desafíos significativos para desarrollar esta habilidad, lo que plantea la necesidad de reforzar su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de mejorar la efectividad educativa.

Durante las últimas décadas, la pragmática ha venido ganando espacio en la enseñanza de lenguas. Verschueren (2000) argumenta que la competencia pragmática es un componente esencial de la competencia comunicativa y debe integrarse de

manera adecuada en los programas educativos. La pragmática no se limita al uso gramatical del lenguaje, sino que abarca la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en distintos contextos socioculturales (Verschueren, 2000). Asimismo, Escandell Vidal (1996) señala que la comprensión adecuada de los enunciados requiere de un análisis contextual que considere factores extralingüísticos, como las circunstancias y las normas sociales. Ignorar estas restricciones revela un déficit en la competencia comunicativa (Escandell, 2005).

A pesar de estos avances, la enseñanza de la pragmática sigue siendo insuficiente en muchos contextos educativos, particularmente en las instituciones de enseñanza de la lengua castellana en Colombia. Los documentos de política pública educativa, que orientan los programas curriculares, aún no incorporan de manera sistemática la enseñanza explícita de la competencia pragmática. Analizar estos documentos es esencial para comprender las directrices que guían la enseñanza de la lengua en las aulas y evaluar en qué medida estas abordan la dimensión pragmática de la competencia comunicativa.

A través de una revisión exhaustiva de la literatura, se ha identificado una desconexión entre los conceptos teóricos sobre la competencia pragmática y su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Diversos autores, como De Barrera (2005), Moya Pardo (2009), Palacio Medina *et al.* (2018), Sentis (2005) y Van Dijk (2012), han destacado la necesidad de que la enseñanza del lenguaje considere no solo la transmisión de información, sino también la interacción social y la construcción de significado en contextos comunicativos reales. Además, es crucial reconocer el papel del saber pedagógico en el proceso de enseñanza. Autores como Díaz Quero (2006), Mina Urrutia (2022) y Zambrano Leal (2019) subrayan que los docentes, al generar teorías pedagógicas basadas en su experiencia, construyen un conocimiento fundamental que refleja tanto la realidad escolar como las metas educativas de su tiempo. En este sentido, es imperativo que los educadores asuman un papel activo en la generación y aplicación de conocimientos que fortalezcan el desarrollo de la competencia pragmática en el aula.

Desde esta perspectiva, el objetivo central de la presente investigación es analizar las estrategias y prácticas de los maestros en relación con la formación de la competencia pragmática en estudiantes de instituciones educativas colombianas. Para alcanzar este objetivo, se plantea examinar las concepciones pedagógicas presentes en los discursos del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) y en la práctica docente, con el fin de identificar las tensiones y limitaciones en la enseñanza de la pragmática como componente clave de la competencia comunicativa.

La relevancia de este estudio radica en su contribución al debate teórico y pedagógico sobre la enseñanza de la pragmática en la educación primaria. Al proponer alternativas pedagógicas y didácticas para mejorar la enseñanza de esta dimensión del lenguaje, se busca enriquecer la práctica educativa y fomentar el desarrollo integral de la competencia comunicativa en contextos socioculturales diversos.

## Metodología

La presente investigación tiene en un enfoque cualitativo, centrado en comprender las competencias pragmáticas desde las perspectivas de docentes y estudiantes en el contexto de la educación primaria. Se emplean métodos cualitativos, como entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos, para capturar la diversidad de estas competencias en su contexto natural. Adicionalmente, se ha integrado un taller de intervención inicial con maestros de educación primaria, lo que ha permitido explorar sus percepciones sobre la pragmática en el aula. Este enfoque metodológico tiene como objetivo generar nuevo conocimiento a partir de los datos recopilados, sin la intención de validar una teoría preexistente.

El análisis de los datos se realizó utilizando el método de análisis textual discursivo (ATD) (Moraes y Galiazzi, 2006; Ramos *et al.*, 2015) bajo una perspectiva hermenéutica, enfocándose en los significados construidos en las experiencias de enseñanza-aprendizaje de los maestros en relación con la pragmática del lenguaje. Según Espinoza y Toscano (2015), este enfoque permite una comprensión holística y contextualizada de la situación estudiada, considerando las particularidades históricas y sociales del entorno.

La investigación se llevó a cabo en tres instituciones educativas oficiales del municipio de Funza (Cundinamarca) que ofrecen educación en los niveles inicial, preescolar, básica y media. Estas instituciones fueron seleccionadas por su representatividad en la región y por su participación en programas de innovación pedagógica, lo que las convierte en un escenario adecuado para explorar la enseñanza de la competencia pragmática.

Se seleccionaron nueve docentes de quinto de primaria, tres por cada institución, basándose en criterios de experiencia en la enseñanza del lenguaje y de participación en iniciativas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de competencias comunicativas. El enfoque en el quinto grado se justifica porque es una etapa clave en la formación de competencias comunicativas, en la que los estudiantes comienzan a interactuar con textos más complejos y se espera que desarrollen una comprensión más profunda del uso del lenguaje en diferentes contextos.

Las técnicas de recolección de datos incluyen un análisis documental, donde se revisan documentos oficiales de políticas educativas y estudios científicos relacionados con los estándares y lineamientos curriculares de lenguaje, con el fin de evaluar cómo se aborda la competencia pragmática. También se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad con los docentes seleccionados, para explorar sus concepciones sobre la pragmática en la comunicación y su integración en el aula, lo que permite comprender mejor sus enfoques pedagógicos y los desafíos que enfrentan. Además, se llevó a cabo una observación participante en las sesiones de clase, las cuales fueron registradas y analizadas mediante una matriz de observación, con el fin de evaluar las estrategias pedagógicas y dinámicas de enseñanza de la pragmática. Finalmente, se organizó un taller de intervención con los docentes, que no solo facilitó la recolección de datos, sino que también brindó un espacio para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

El análisis se realizó siguiendo el modelo propuesto por Carreño Díaz (2020), utilizando el ATD apoyado por el *software* ATLAS.ti. Las categorías de análisis han sido predefinidas para organizar sistemáticamente la información recolectada. Este proceso incluye una ruta metodológica clara: (a) identificación de las categorías de análisis desde la teoría; (b) codificación de los datos utilizando ATLAS.ti, y (c) interpretación hermenéutica de los significados construidos en las experiencias de los docentes.

Es fundamental que los resultados reflejen esta elección metodológica, demostrando cómo el ATD aporta a la comprensión de las prácticas pedagógicas relacionadas con la pragmática del lenguaje. Para integrar eficazmente la pragmática en la enseñanza, es necesario revisar los estándares curriculares y entender las percepciones de los docentes sobre su aplicación en el aula. Sin embargo, esto no se plantea como un paso adicional en la investigación futura, sino como parte integral de los objetivos y métodos ya establecidos, particularmente en la revisión documental y en las entrevistas semiestructuradas. Este enfoque permite identificar cómo los docentes implementan estrategias pragmáticas en su planificación y evaluación y si estas prácticas fomentan, de manera efectiva, las competencias pragmáticas en los estudiantes.

## **Resultados**

En primer lugar, se exploran los conocimientos epistemológicos y pedagógicos de los docentes, así como los discursos de MinEducación relacionados con la enseñanza de la pragmática en el segundo ciclo de primaria. Posteriormente se analiza la práctica pedagógica de los docentes seleccionados, para identificar posibles tensiones entre el conocimiento teórico y su aplicación en el aula. Finalmente, se presenta una propuesta orientada a fortalecer los procesos de enseñanza de la pragmática en el segundo ciclo, teniendo en cuenta las necesidades identificadas a lo largo del estudio.

### ***Orientaciones Epistemológicas y Pedagógicas de la Enseñanza de la Pragmática del Lenguaje en el Discurso de Docentes y del Ministerio de Educación***

La entrevista que se analiza en esta sección cuenta con cuatro subcategorías, a saber: (a) concepciones del maestro; (b) creencias del maestro; (c) procesos de planificación, y (d) toma de decisiones.

### ***Concepciones del Maestro***

Los maestros que contextualizan la comunicación en las realidades de sus estudiantes logran mejorar tanto la efectividad comunicativa como las estrategias pedagógicas; sin embargo, no todos los docentes aplican esta contextualización de manera consistente.



Aunque los maestros reconocen la importancia de la sintaxis, la semántica y la pragmática en la enseñanza del lenguaje, algunos presentan deficiencias en la enseñanza de esta última área, lo que plantea interrogantes sobre la suficiencia de su formación en este aspecto crucial de la competencia lingüística.

Respecto a los elementos constituyentes de estos componentes, se observó una divergencia en las respuestas: algunos docentes los relacionaron correctamente, mientras que otros se limitaron a mencionar, de manera general, “comunicación”, lo que resalta la necesidad de fortalecer las habilidades pragmáticas en la formación docente. En cuanto a la reflexión sobre la práctica pedagógica, las respuestas fueron variadas, con algunos docentes que priorizan otros aspectos sobre el análisis y la comprensión de textos, lo que plantea preocupaciones sobre la relevancia otorgada a la pragmática en la enseñanza del lenguaje.

La evidencia sugiere que la pragmática está teniendo una baja relevancia en la enseñanza del idioma, contrariamente a lo que discuten autores como Bertuccelli Papi (1996), Escandell Vidal (1996) y Reyes (1995), quienes subrayan la necesidad de que la pragmática sea un conocimiento fundamental para el intercambio comunicativo humano. La interpretación de enunciados debe ser un conocimiento transversal, ya que afecta todas las áreas de enseñanza y apela directamente a la capacidad comunicativa de los estudiantes. Todo acto comunicativo es interactivo y requiere la participación activa tanto de docentes como de estudiantes (Pardo Y Rodríguez, 2009). Se observa que algunos docentes aún se adhieren a un modelo de enseñanza tradicional, en el que el docente sigue siendo el principal protagonista y el rol activo del estudiante es limitado. No obstante, la interacción es esencial para alcanzar acuerdos y enriquecer el aprendizaje significativo.

Tal como propone Lerner (2001), los espacios que el docente crea para reflexionar sobre su práctica y construir y aplicar sus estrategias didácticas en el aula son fundamentales para mejorar y transformar su enfoque educativo. No es suficiente con capacitar al docente; se requiere una reflexión constante sobre su forma de enseñar y un cambio en los paradigmas personales, pedagógicos y conceptuales. Esto implica una revisión crítica de su desempeño en el aula y una mayor conciencia sobre las acciones y ambientes que facilitan el aprendizaje del lenguaje, convirtiendo al docente en un investigador de la didáctica.

### ***Creencias del Maestro***

En esta subcategoría, las respuestas sobre la ruta más adecuada para evaluar las competencias pragmáticas en estudiantes de primaria muestran una clara triangulación teórica entre las opiniones docentes y las teorías de Bajtín (1982) y Gómez y Velasco (2017). Algunos docentes entrevistados coinciden en que la evaluación debe centrarse en el análisis del discurso, un enfoque que exige observar cómo los estudiantes ajustan su comunicación según el contexto. Esta perspectiva se sustenta en la teoría dialógica de Bajtín (1982), que resalta la importancia del

contexto en la interpretación del discurso. Otros docentes subrayan la relevancia del proceso lectoescritor, alineándose con las ideas de Gómez y Velasco (2017), quienes sostienen que la interpretación de enunciados revela el dominio pragmático, aunque este no se evalúe de forma explícita en pruebas estandarizadas. Este cruce entre las prácticas docentes y las teorías lingüísticas y educativas evidencia una triangulación teórica que permite profundizar en la comprensión de las creencias del maestro sobre la evaluación pragmática.

Asimismo, las respuestas a la pregunta sobre la necesidad de otorgar mayor relevancia a la pragmática en los estándares curriculares confirman un consenso entre los docentes sobre la importancia de ampliar su enseñanza. Esta postura se alinea con las propuestas teóricas de Verde (2015) y Escandell-Vidal (2021), quienes abogan por una enseñanza pragmática que reconozca al estudiante como un sujeto comunicativo en constante interacción social. La visión compartida por los docentes, quienes proponen un enfoque menos catedrático y más práctico, donde actúen como acompañantes, coincide con los paradigmas actuales de la pedagogía pragmática. Este entrelazamiento entre las creencias docentes y los marcos teóricos modernos refuerza la idea de que una educación pragmática eficaz requiere integrar tanto la teoría como la práctica, logrando una triangulación teórica que enriquece el análisis de las creencias del maestro en el aula.

### ***Procesos de Planificación***

En esta subcategoría, los docentes entrevistados resaltaron la importancia del trabajo en equipo y la inmersión en contextos reales como estrategias pedagógicas fundamentales para el desarrollo de competencias pragmáticas en el aula. Esta visión se alinea con el concepto de *etnoeducación*, promovido por MinEducación (2006), en el cual la interacción comunicativa auténtica es vista como una herramienta clave en el aprendizaje pragmático. La creación de escenarios educativos controlados permite a los estudiantes simular interacciones reales sin enfrentar riesgos inmediatos, una estrategia que responde a las demandas de un entorno educativo cada vez más expandido hacia lo multimedia y lo urbano (Mora, 2015). Este enfoque revela una tendencia hacia una pedagogía pragmática, que trasciende el aula tradicional y busca integrar al estudiante en una red social de aprendizaje que refleja las dinámicas reales de la comunicación.

Al abordar la planificación de actividades, los docentes también señalaron la frecuencia con la que recurren a espacios de exposición oral y actividades que vinculan las habilidades artísticas con el desarrollo social y comunicativo. Esto refuerza la necesidad de integrar la pragmática en un enfoque holístico del aprendizaje, donde las manifestaciones artísticas reflejan el contexto comunicativo del que emergen. No obstante, queda en evidencia que la enseñanza de la pragmática no cuenta con una pedagogía unificada, como sugiere Garrido (2016), y su aplicación depende de factores como la edad, las expectativas y las necesidades de los estudiantes. A pesar de las limitaciones estructurales en las instituciones educativas, los docentes reconocen

que la flexibilidad y la adaptación ante el desinterés estudiantil también son aspectos pragmáticos esenciales que deben modelarse en el aula, destacando la importancia de una enseñanza pragmática que sea flexible y adaptada al contexto.

### ***Documentación Oficial Asociada a la Enseñanza de la Pragmática en los Currículos Escolares***

Se establece una breve aproximación a la forma en la que se considera la importancia de la pragmática desde la esfera estatal que regula y articula los lineamientos curriculares de las instituciones educativas.

El Gobierno nacional, a través de MinEducación (2006), establece una serie de estándares básicos de competencias en el lenguaje, en los cuales se menciona, aunque de manera superficial, la importancia de la instrucción en la pragmática. Estos estándares destacan la necesidad de considerar aspectos lingüísticos, como la sintaxis y la semántica, subrayando que la pragmática debe integrarse transversalmente en los niveles de estudio de la lengua.

En Colombia, los estándares educativos subrayan la importancia del lenguaje como una habilidad fundamental para el progreso social. Se reconocen dos dimensiones del lenguaje: una individual, que permite a cada persona identificar y relacionarse con su entorno, y otra social, que contribuye al desarrollo de los demás en una sociedad en evolución. MinEducación busca promover competencias comunicativas sólidas, abarcando lectura, escritura, sintaxis, semántica y pragmática, con un enfoque en la educación básica. A pesar de la orientación específica hacia ciertos grados, se considera necesario actualizar los derechos básicos de aprendizaje relacionados con el lenguaje, con el fin de reflejar su importancia en la formación integral de los estudiantes en constante desarrollo.

Los lineamientos de MinEducación (2016) no mencionan explícitamente la pragmática, pero se observa la presencia de habilidades pragmáticas en derechos relacionados con la comunicación y la comprensión textual. Por ejemplo, el derecho 7 enfatiza aspectos paralingüísticos, mientras que el derecho 6 fomenta el pensamiento crítico relacionado con el contexto y otros interlocutores. Aunque no se menciona el término *pragmática*, se enseña de manera indirecta a través de estrategias comunicativas, sugiriendo que su consideración explícita podría mejorar la enseñanza.

### ***Tensiones entre el Saber y la Práctica Pedagógica frente a la Enseñanza de la Pragmática***

Siguiendo con la exposición de los resultados de la investigación, se presentan los datos recopilados a través de la observación directa de la acción pedagógica utilizando una matriz como instrumento.

### ***Perspectiva de Abordaje de la Pragmática***

En esta subcategoría, se observó que los docentes recurren a la contextualización como estrategia principal en sus procesos comunicativos. Durante las observaciones en clase, se constató que los docentes utilizan ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes para facilitar la comprensión de temas complejos. Por ejemplo, un docente de Ciencias Sociales empleó noticias recientes y problemas sociales para ilustrar la participación ciudadana, lo que permitió a los estudiantes conectar sus experiencias cotidianas con el contenido académico. Esta práctica refleja la importancia de situar los procesos comunicativos en contextos relevantes, alineándose con las teorías de Van Dijk (2012), quien señala que los modelos de contexto son dinámicos y se adaptan a la intención comunicativa. Esta estrategia observada en el aula es coherente con la necesidad pragmática de que emisor y el receptor compartan un entendimiento común sobre el tema tratado.

Por otro lado, las observaciones también revelaron la importancia de la interacción social en el aula, ya que se fomentaron dinámicas de trabajo en equipo y debates entre estudiantes. Este enfoque facilita no solo la adquisición de habilidades pragmáticas, sino también el desarrollo de competencias críticas y reflexivas, como se evidenció en los intercambios de ideas y en la distribución equitativa de tareas en actividades grupales. Dichas observaciones confirman que la interacción social es clave para el desarrollo del lenguaje, tal como lo plantean Pérez *et al.* (2012), ya que los estudiantes aprenden no solo del docente, sino también de sus pares, por medio de un proceso de construcción colaborativa de conocimientos.

### ***Priorización de Elementos Extralingüísticos***

Se observó que la negociación del significado es un elemento crucial en las actividades, pues permite a los estudiantes construir significados a través del intercambio de ideas. Estas interacciones promovieron habilidades de escucha, comunicación y negociación entre los estudiantes, especialmente durante debates y ejercicios de comprensión auditiva. Además, se destaca la importancia de brindar contextos reales y ejemplos cotidianos en el aula, ya que esto ayudó a los estudiantes a relacionar lo que aprendían en la escuela con situaciones de la vida real.

Se encontró que la comunicación no verbal desempeñaba un papel relevante en la colaboración y comprensión mutua entre estudiantes. Gestos, expresiones faciales, postura y contacto visual fueron elementos clave para enfatizar puntos, mantener la atención y demostrar interés, lo que contribuyó a crear un ambiente de colaboración y trabajo en equipo en el aula. Además, se señaló la importancia de la comunicación no verbal para estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes, a menudo, dependían de gestos y expresiones faciales para comunicarse. En resumen, las actividades extralingüísticas, como la negociación del significado, el uso de contextos reales, la comunicación no verbal y la enseñanza de habilidades sociales, enriquecieron los procesos de aprendizaje y comunicación en el aula.

## ***Modos de Integración de la Diferencia Cultural***

En este apartado, se observó que los docentes fomentan una cultura de respeto hacia la diversidad cultural y lingüística dentro del aula, lo que incluye un enfoque didáctico que involucra tanto la reflexión sobre las variantes dialectales como la promoción de la inclusión. Durante las observaciones, se constató que los docentes propician la participación activa de los estudiantes, animándolos a compartir experiencias personales sobre cómo perciben las diferencias lingüísticas entre regiones o países, tal como se evidenció en el caso del docente que comparó los modos de habla de colombianos y venezolanos. Asimismo, algunos docentes complementan sus clases con recursos visuales que muestran la diversidad lingüística, lo que facilita el entendimiento de los estudiantes sobre cómo la lengua y la cultura son fenómenos cambiantes y diversos.

Este enfoque pedagógico encuentra respaldo en las ideas de Bajtín y Voloshinov (citados en Cárdenas Páez, 2016), quienes destacan la importancia de las formas genéricas del discurso en la interacción social, afirmando que, al escuchar el discurso de los demás, somos capaces de inferir su estructura y propósito desde las primeras palabras. Este concepto se manifiesta en las prácticas observadas, donde los docentes crean escenarios simulados, como el uso de saludos formales e informales, que ayudan a los estudiantes a comprender cómo las normas culturales influyen en el lenguaje y la comunicación. Al conectar la teoría con las observaciones, queda claro que los docentes no solo reconocen la diversidad cultural y lingüística como un tema importante, sino que, además, integran estos aspectos de manera consciente en su metodología, fomentando la inclusión y el respeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## ***Estrategias Didácticas del Maestro***

La enseñanza de la pragmática en el aula se puede entender mediante un enfoque estructurado en tres instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje: preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales. En la fase preinstruccionales, los docentes emplean estrategias como la lluvia de ideas y el planteamiento de preguntas iniciales para explorar y activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre un tema específico. Esta etapa es crucial, ya que, en ella, no solo se busca motivar a los estudiantes a involucrarse con el contenido, sino también a facilitar la conexión entre lo que ya saben y los nuevos conceptos que se van a presentar (Martínez, 2020). Las estrategias preinstruccionales son vitales para producir un contexto favorable que estimule la atención y el interés de los estudiantes, en concordancia con la teoría del aprendizaje significativo, que postula que el nuevo conocimiento debe anclarse a experiencias previas (Ausubel, 1968).

Durante la fase coinstruccionales, se implementan diversas estrategias pedagógicas, como el aprendizaje basado en proyectos y la acción colaborativa.

Estas metodologías no solo promueven el trabajo en equipo, sino que fomentan un aprendizaje activo y participativo, esencial para el desarrollo de competencias comunicativas. Al diseñar tareas específicas para medir el desempeño de los estudiantes, se facilita la autoevaluación y la autorregulación, componentes esenciales para un aprendizaje autónomo (Gutiérrez, 2018). La coinstrucción se alinea con la perspectiva constructivista de la educación, que sugiere que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción y la colaboración con sus pares (Vygotsky, 1978).

Finalmente, en la fase posinstruccional, el docente juega un papel fundamental, al guiar la reflexión y la socialización de los resultados. Esta etapa es esencial para consolidar el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes revisar y articular sus comprensiones, contribuyendo así a un aprendizaje más profundo y significativo. La reflexión crítica sobre lo aprendido no solo ayuda a los estudiantes a identificar áreas de mejora, sino que también fortalece su capacidad para relacionar los conocimientos adquiridos con su contexto cotidiano.

Este enfoque integral en la enseñanza de la pragmática enfatiza la necesidad de utilizar estrategias contextuales que no solo se adapten a las preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino que, además, fomenten un entorno de aprendizaje favorable. En este sentido, cada área de estudio debería emplear estrategias específicas que faciliten un aprendizaje efectivo, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para enfrentar los desafíos comunicativos en diversas disciplinas.

Este análisis revela que la implementación de estrategias didácticas en las diferentes fases del proceso de enseñanza es esencial para lograr un aprendizaje estratégico, el cual se caracteriza por ser significativo, integral, multidimensional y multisensorial. Las implicaciones de este enfoque pedagógico destacan la importancia de capacitar a los docentes en la utilización de técnicas que favorezcan la autonomía y la autorregulación del estudiante, preparando así a las nuevas generaciones para un futuro en el que la comunicación efectiva y la competencia pragmática serán habilidades cruciales.

### ***Evaluación de Conocimientos Pragmáticos***

Los docentes emplean diversas rutas de evaluación para motivar y reconocer los aprendizajes pragmáticos en los estudiantes, incluyendo evaluación formativa, evaluaciones escritas y evaluación basada en proyectos. La evaluación formativa permite un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes, ayudando a identificar áreas de mejora, mientras que las evaluaciones escritas exigen a los alumnos demostrar su capacidad para comunicar información de manera clara y precisa. La evaluación basada en proyectos, por su parte, brinda a los estudiantes la oportunidad de aplicar habilidades pragmáticas en situaciones de la vida real, como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Además, se utiliza la observación



participante, para analizar interacciones en diversos contextos, y las rúbricas para evaluar tanto el proceso como el resultado de las tareas, facilitando la autoevaluación y la coevaluación, que fomentan la reflexión y la metacognición. En conjunto, estas estrategias permiten a los docentes identificar el progreso de los alumnos y mejorar sus habilidades comunicativas en múltiples contextos.

## Discusión

La comunicación es un elemento esencial en los procesos de interacción humana. Desde su nacimiento, el individuo comienza a desarrollar el lenguaje y a consolidar su conocimiento sobre la lengua. La escuela, como segundo espacio de socialización, ofrece la oportunidad para la enseñanza formal del español, contribuyendo al conocimiento sistemático de la lengua. Este artículo se centra en la pragmática como un componente fundamental de la comunicación y, por ende, de la educación formal.

Como se ha venido mencionando, las ideas de Escandell Vidal (1996) refuerzan la importancia de la pragmática, afirmando que la comunicación va más allá de la transmisión de un mensaje: se trata de entender la intención comunicativa para promover una comunicación eficiente. Saavedra y Zelada (2018) afirman que el papel de los docentes es fundamental para crear un ambiente de aula eficiente a partir del uso de estrategias pragmáticas. A pesar de que es mejorable la forma en que se enfoca la enseñanza de la pragmática en la enseñanza, ya sea del español o de una segunda lengua, la verdad es que se pudo determinar que las estrategias de enseñanza que tienen inmersas características de la pragmática sirven para cualquier área dentro de un currículo escolar. Respecto al cumplimiento de los objetivos específicos, la discusión se organiza tal como se describe en el siguiente apartado.

### ***Orientaciones Epistemológicas y Pedagógicas de la Enseñanza de la Pragmática del Lenguaje en el Discurso de Docentes y del Ministerio de Educación***

Para la recolección de la información, se aplicó una entrevista a docentes de diferentes áreas del segundo ciclo de educación primaria. Los resultados mostraron, en general, un desconocimiento sobre el concepto de *pragmática* y sus elementos afines en los procesos de enseñanza.

Este discernimiento sitúa al docente como un elemento fundamental en el aprendizaje significativo y la formación integral de los niños. Por ello, el primer objetivo se centró en conocer sus orientaciones epistemológicas y pedagógicas en la enseñanza de la pragmática del lenguaje. Es crucial, en este contexto, reconocer lo que explica Banderas (2014) al señalar que todo discurso es un acto comunicativo. En la misma línea, el proceso educativo se define como un proceso de comunicación en el que docente y estudiante interactúan para el intercambio de información. Por esta

razón, la perspectiva de la pragmática resulta no solo oportuna sino también lógica, pues aborda temas de comunicación y discurso.

La problemática del posible desconocimiento sobre la pragmática en la enseñanza se presenta como un tema relevante en la exploración pedagógica. En palabras de Gallardo (1997), la pragmática también implica la enseñanza de la conversación, lo que la convierte en un elemento fundamental en la dinámica de interacción entre docentes y estudiantes.

Saavedra y Zelada (2018) centran su tesis en la idea de que la formación pedagógica de los docentes ha sido descuidada en su dimensión oral y comunicativa, por lo que se presenta una deficiencia de elementos teóricos y pedagógicos para la enseñanza del acto comunicativo como un proceso complejo. Esto representa tanto más un perjuicio cuanto que el docente es una figura fundamental para el desarrollo de los procesos de socialización de los niños, pues a partir de su figura se reconocen valores, actitudes y, en general, pautas socialmente aceptadas.

Dicha problemática se ha venido analizando desde diferentes perspectivas. Arnáez Muga (2013) explica que sería necesario hablar de una lingüística para docentes, en la cual se les enseñara la complejidad de la comunicación desde la interdisciplinariedad entre la enseñanza de la lengua, la ciencia del lenguaje, la psicolingüística, la filosofía del lenguaje, la sociolingüística y la lingüística. Estos contenidos serían transversales y parte del saber pedagógico; una alternativa llamativa que no puede pasarse por alto en este ejercicio investigativo, el cual, a pesar de que no es este su alcance, sí quiere dejar sobre la mesa la discusión del necesario fortalecimiento de la formación docente en Colombia.

Respecto a la documentación oficial asociada a la enseñanza de la pragmática en los currículos escolares, se evidencia una falta de contenidos explícitos relacionados con la pragmática. Dichos contenidos están presentes, sobre todo, en la enseñanza del lenguaje en la lengua nativa, así como en el aprendizaje de una segunda lengua. Es necesario reforzar dichos contenidos y estructurar de mejor manera la enseñanza del español en Colombia, incluyendo un equipo profesional y multidisciplinar que sea apto para el reconocimiento de la complejidad del idioma.

### ***Tensiones entre el Saber y la Práctica Pedagógica frente a la Enseñanza de la Pragmática***

Se aplicó un ejercicio investigativo de observación no participante a las dinámicas pedagógicas de diferentes espacios de clase de los docentes que hicieron parte de la muestra, ocho en total. A partir de este ejercicio, se encontró que los docentes, en su práctica, sí aplican la enseñanza de elementos de la pragmática, aun si estos contenidos no son presentados de manera explícita a los estudiantes. Esto se hizo evidente en el uso recurrente de ejemplos para la contextualización de conceptos académicos o enciclopédicos.

Martínez *et al.* (2017) dan cuenta de este aspecto, afirmando que la pragmática está ligada a la creatividad, pues se aleja del rigor de la enseñanza de conceptos de manera formal y enciclopédica. En cambio, por medio de la pragmática se aboga por la enseñanza desde la “experiencia y con razonar más eficazmente” (p. 3). Estos autores reconocen la educación pragmatista como una corriente que, a diferencia de la educación formal tradicional, busca el crecimiento integral de los estudiantes. El rol del docente, en ese sentido, adopta una nueva función que es fundamental para el acompañamiento de los estudiantes. El docente como mediador, propuesto desde la perspectiva social del aprendizaje, no es nuevo; sin embargo, el docente como pragmatista puede ser un elemento complementario a la enseñanza.

### ***Propuesta de Alternativas Pedagógicas y Didácticas para el Fortalecimiento de la Enseñanza de la Pragmática***

Luego del ejercicio investigativo de recolección de información para su descripción y análisis, se desarrolló el último objetivo de la investigación, de alcance propositivo, desde el cual se pudieron aplicar las recomendaciones recolectadas a partir de la experiencia de los docentes desde su práctica pedagógica. Para esto, se hizo un análisis de las carencias y debilidades evidenciadas en los elementos de recolección de la información para la enseñanza de la comunicación en el aula.

Rodríguez (2021) afirma que, para fortalecer la enseñanza de la comunicación, esta debe ser entendida no como un proceso lineal, sino como un proceso dinámico que va más allá de la decodificación de un mensaje; así mismo, se deben integrar elementos de interpretación de los significados, dentro de los cuales el contexto es fundamental para entender la complejidad de un mensaje, y, en tercer lugar, comprender también los conceptos enciclopédicos y ponerlos a dialogar con el contexto en el que se encuentran inmersos.

Esta idea, compartida por varios autores que han sido citados a lo largo de este documento, permitieron la consolidación de una propuesta de actividades pedagógicas encaminadas a: (a) el reconocimiento de los interlocutores: emisor, receptor, intención comunicativa, código, mensaje y canal; (b) la identificación de los enunciados, las intenciones comunicativas y las tipologías textuales, y (c) el reconocimiento del entorno/contexto de un acto comunicativo.

Las actividades propuestas se organizan en tres ejes fundamentales: el reconocimiento de los interlocutores, la identificación de enunciados y el entendimiento del contexto comunicativo.

### ***Reconociendo los Interlocutores***

Esta sección se centra en el papel de los interlocutores (emisor y receptor) en el acto comunicativo. Se plantean actividades que buscan que los estudiantes comprendan

los conceptos de *emisor* y *receptor*, así como sus responsabilidades en un intercambio comunicativo. Las evaluaciones sugeridas incluyen trabajos colaborativos y sesiones de retroalimentación para reforzar el aprendizaje.

### ***Identificando un Enunciado***

Aquí se abordan las características de los enunciados, enfatizando su papel en la transmisión de intenciones comunicativas. Las actividades están diseñadas para ayudar a los estudiantes a reconocer enunciados, frases y oraciones y a identificar la intención detrás de los mismos. Se sugiere la implementación de ejercicios mediadores que permitan la corrección y la discusión en grupo.

### ***Reconociendo el Entorno/Contexto de un Acto Comunicativo***

Esta parte se dedica a explorar cómo el contexto influye en la interpretación y comprensión de los mensajes comunicativos. Las actividades diseñadas fomentan la identificación del contexto en textos y oraciones, así como el reconocimiento de expresiones y emociones en situaciones cotidianas. La socialización de respuestas y la mediación docente son clave para facilitar un aprendizaje significativo.

Esta propuesta se centra, principalmente, en el reconocimiento de la intención comunicativa subyacente a todo acto de habla y en el contexto comunicativo en el cual ocurre dicho acto. Peralta (2000) enfatiza que el contexto es un elemento esencial en la comunicación, comprendido plenamente solo cuando se entiende la función metalingüística del lenguaje; en otras palabras, cuando un niño aprende y comprende lo que puede lograr a través de la comunicación en función de su intención comunicativa. Por esta razón, Peralta (2000) sostiene que la enseñanza de los conceptos de *contexto* y de *intención comunicativa* es fundamental en la educación primaria. Esto permitirá a los estudiantes discriminar de manera más clara los discursos que los rodean.

De la misma manera sucede con las intenciones comunicativas, como estima Garrido (2016), quien explica que la pragmática permite abordar una visión más general del significado, relacionado con las personas. Así, si se logra entender una intención comunicativa, se está reconociendo el efecto que quiere lograr el emisor respecto a un mensaje particular. Esto permite que la comunicación sea más eficaz y exitosa.

El análisis y la discusión de los resultados destacan la importancia de la pragmática en la educación formal y subrayan el papel fundamental del docente en la enseñanza de esta habilidad comunicativa. A pesar del desconocimiento inicial sobre la pragmática en la enseñanza, se observó que los docentes aplican estrategias pragmáticas de manera creativa y efectiva en su práctica pedagógica. Esto demuestra que, incluso cuando existe una falta de conocimiento teórico, los docentes pueden

integrar y utilizar la pragmática de manera efectiva para enriquecer el proceso educativo.

La falta de contenidos explícitos relacionados con la pragmática en los currículos escolares sugiere la necesidad de reforzar estos elementos y estructurar la enseñanza del español de manera más integral. Es crucial contar con un equipo multidisciplinario capacitado para abordar la complejidad del idioma y enriquecer la formación docente en Colombia. La propuesta de alternativas pedagógicas y didácticas se enfoca en el reconocimiento de la intención comunicativa y del contexto en el que se desarrolla cada acto de habla. Esta propuesta busca fortalecer la comprensión y discriminación de los discursos que rodean a los estudiantes, permitiéndoles una comunicación más efectiva y exitosa.

En definitiva, el estudio resalta la relevancia de la pragmática como un elemento esencial para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes y destaca la importancia de su enseñanza desde una perspectiva pedagógica y práctica. Con enfoques adecuados y la implementación de estrategias creativas, se puede mejorar significativamente la formación integral de los estudiantes en el ámbito comunicativo.

## Conclusiones

Tras finalizar el proceso de análisis, se presentan las siguientes conclusiones en relación con cada objetivo y, en general, con la pregunta de investigación planteada en este estudio. Estas conclusiones constituyen una contribución significativa al campo del conocimiento sobre la formación para el desarrollo de la competencia pragmática, un área que permanece abierta a la retroalimentación, la valoración, el debate y la referencia, reconociendo que el conocimiento es un constructo en constante evolución, inacabado y perfectible. El objetivo fue analizar las estrategias y prácticas utilizadas por los docentes para promover el desarrollo de la competencia pragmática en el segundo ciclo de educación primaria en el contexto colombiano.

Con el propósito de identificar las orientaciones epistemológicas y pedagógicas de la enseñanza de la pragmática del lenguaje, se llevó a cabo una revisión de conceptos fundamentales. Desde una perspectiva epistemológica, es esencial reconocer que esta rama lingüística estudia el uso del lenguaje en contextos comunicativos, abarcando teorías como los actos de habla, la cortesía, la implicatura y la relevancia. Estos enfoques entrañan la comprensión de normas sociales y culturales que rigen la comunicación y de la adaptación a diversas situaciones para evitar malentendidos y lograr interacciones efectivas.

La revisión destacó el hecho de que la comunicación trasciende la mera transmisión de información a través de un código lingüístico. Si bien el uso del lenguaje es fundamental, es insuficiente para explicar completamente su funcionamiento. Es necesario considerar otros elementos, como el contexto, el entorno social y el conocimiento del mundo, así como los procesos que integran la información codificada con estos aspectos. Durante esta revisión, se exploraron definiciones de pragmática

basadas en enfoques de Leech (1983), Levinson (1983), Reyes (1994) y Escandell Vidal (1996; 2012b; 2014), resaltando la importancia de los factores extralingüísticos en la comunicación. La posible falta de conocimiento sobre la pragmática en la enseñanza es un tema relevante, dado que esta es esencial en la dinámica de interacción entre docentes y estudiantes (Gallardo, 1997).

La aplicación de la teoría de la competencia pragmática en el contexto educativo no se manifestó de forma inmediata. Sin embargo, se observó un desarrollo claro de la sociopragmática, que se centra en cómo las normas sociales influyen en la comunicación. Este progreso ha tenido un impacto notable en el ámbito educativo, particularmente en la adaptación a expectativas sociales.

El concepto de *pragmática* no está suficientemente integrado en los lineamientos educativos del área del lenguaje. Aunque se enseña de manera colateral en el contexto de las estrategias comunicativas, su desarrollo pedagógico podría ser más efectivo si se incluyera explícitamente. En el contexto colombiano, la pragmática se menciona superficialmente, centrándola en las habilidades comunicativas de los estudiantes. Sería beneficioso considerarla un conocimiento fundamental, al igual que la sintaxis y la semántica, para enriquecer el desarrollo comunicativo de los alumnos.

El análisis de las discrepancias entre las percepciones de los docentes y su implementación en el aula puso de manifiesto hallazgos significativos. Esta revisión destacó la importancia de los procesos comunicativos que se desarrollan en contextos específicos dentro de la práctica educativa (Siegel, 2016). Los docentes implementan diversas estrategias para asegurar que los estudiantes comprendan y apliquen los conceptos de manera significativa, siendo la contextualización fundamental para facilitar la interacción basada en un entendimiento común.

La interacción social se erige como un componente crucial en los intercambios comunicativos dentro del aula. Los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico y reflexivo a través de intercambios lingüísticos y no lingüísticos, fomentando el respeto y la valoración de las perspectivas ajenas. La contextualización permite que los estudiantes conecten el contenido académico con sus experiencias y realidades, lo que es fundamental para la asimilación de nuevos conocimientos. Según *Laurillard (2012)*, el aprendizaje efectivo ocurre en un entorno donde los estudiantes pueden interactuar socialmente, lo que les permite desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Laurillard sostiene que el diálogo y el intercambio de ideas son esenciales para enriquecer la experiencia de aprendizaje, destacando cómo estas interacciones fomentan la apreciación y el respeto por las perspectivas de los otros.

En resumen, el enfoque de la pragmática en la educación resalta la importancia de la contextualización, la interacción social y la utilización de diversas estrategias didácticas y evaluativas, facilitando un aprendizaje significativo que promueve la comprensión y aplicación de conceptos pragmáticos en la vida cotidiana de los estudiantes.

Finalmente, se propone una alternativa pedagógica y didáctica que busca enriquecer el desarrollo de la dimensión pragmática del lenguaje en los estudiantes del segundo ciclo, dentro del contexto colombiano. Esta propuesta se centra en el



reconocimiento y la caracterización de los interlocutores, así como en la identificación de elementos que conforman el acto comunicativo, incluyendo el canal, el mensaje y el contexto.

Incorporar esta propuesta en el ámbito educativo tiene como finalidad potenciar las habilidades pragmáticas de los estudiantes, facilitando su comprensión de la necesidad de ajustar su comunicación en función del contexto y de los interlocutores. Asimismo, se pretende que los estudiantes reconozcan cómo diferentes elementos impactan en la efectividad y el significado de sus mensajes (Flórez Ochoa, 2013). Esta formación pragmática contribuirá a mejorar sus competencias comunicativas, permitiéndoles desenvolverse, de manera efectiva y adecuada, en diferentes escenarios a lo largo de su vida académica y personal.

## Referencias

- Arnáez Muga, P. (2013). *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente*. Paradigma, 34(2), 7-29.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal* (Trad. T. Bubnova). Siglo XXI.
- Bertucelli Papi, M. (1996). *Qué es la pragmática* (Trad. N. Cortés López). Paidós.
- Cárdenas Páez, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carreño Díaz, A. J. (2020). *La naturaleza de la ciencia que se enseña desde la práctica reflexiva de los profesores de ciencias* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12567>
- Díaz Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Revista de Educación, 12(Ext.). 88-103.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Escandell, M. (1996). *La ironía verbal*. Ariel.
- Escandell, M. (2005). *Pragmática y lingüística: Problemas y perspectivas*. Ariel.
- Escandell-Vidal, M. V. (2021). *El hablar como hecho pragmáticocomunicativo*. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 61-78). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-004>
- Espinoza Freire, E. y Toscano Ruíz, D. (2015). *Metodología de Investigación Educativa y Técnica*. Universidad Técnica de Machala. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/6704>
- Flórez Ochoa, R. (2013). *Estrategias de enseñanza y pedagogía*. Actualidades Pedagógicas, (61), 15-26. <https://doi.org/10.19052/ap.2328>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica - Secretaría de Educación Pública.
- Martínez, G. C., Scarpetta, D. M., Sierra, J. R., Chaparro, D. N. y Bobadilla, B. (2017). *La tendencia pragmática en las concepciones sobre creatividad en docentes de la licenciatura de Pedagogía Infantil*, sede Acacias [Ponencia, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. CRAII Uniminuto. <http://hdl.handle.net/10656/6582>
- Mina Urrutia, M. B. (2022). *Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación*. Educación y Ciudad, (43), 125-136. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2699>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje* (Vol. 1, No. 1, pp. 96). <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88174>
- Moraes, R. y Galiazzi, M. C. (2006). *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. Ciência & Educação, 12(1), 117-128. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>
- Moya Pardo, C. (2009). *Aproximación pragmática a los conceptos de acto de habla y de acción comunicativa*. Desde el Jardín de Freud, (9), 229-244.
- Palacio Medina, A. M., Palacio Medina, B. A., Perea Mercado, L. y Moreno Romaña, M. C. (2018). *El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto*. Ciencias Sociales y Educación, 7(14), 127-147. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a7>
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Arco Libros.
- Saavedra Valenzuela, V. y Zelada Báez, G. (2018). *Las habilidades pragmáticas de los docentes y su relación con el clima social de aula* [Tesis de maestría, Universidad Finis Terrae]. Repositorio Institucional Sistema de Bibliotecas Universidad Finis Terrae. <http://hdl.handle.net/20.500.12254/871>
- Siegel, J. (2016). *Pragmatic Activities for the Speaking Classroom*. English Teaching Forum, 54(1), 12-19.
- Sentis, F. (2005). *La teoría de la relevancia y el procesamiento del lenguaje*. Revista Iberoamericana de Lingüística, 41(1), 117-146.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto: Un enfoque sociocognitivo* (Trad. A. Lizosain). Gedisa.
- Zambrano Leal, A. (2019). *Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico*. Pedagogía y Saberes, (50), 75-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500>





# Pilotaje de un Instrumento para Evaluar el Desempeño Docente<sup>1</sup>

Piloting of an Instrument to Evaluate Teacher Performance

## Autores:

Esperanza de León Arellano<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5335-4863>

María de Lourdes Rodríguez Vázquez<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8768-1033>

Tomás Alfredo Moreno-de-León<sup>4</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4931-971X>

Ivonne Sanjuanita Pulido-Lara<sup>5</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8096-3471>

Recibido: 13/04/2024

Aprobado: 02/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1640

## Resumen

La evaluación del desempeño docente en México ha sido una práctica creciente desde los años noventa, con diversas metodologías como EXCALE, PLANEA y PRODEP. Sin embargo, surgen problemas de adaptación y utilidad práctica en contextos específicos, como el caso de Tamaulipas. Este estudio se centra en una escuela normal de educadoras en el noreste de México, examinando un instrumento diseñado para evaluar el desempeño docente en preescolar. Con un enfoque cuantitativo, se encontró que los

1 Artículo de investigación.

2 Profesora en educación primaria, Escuela Normal Alfredo E. Uruchurtu; Licenciatura en Administración y Planeación Educativa, Universidad Autónoma de Tamaulipas; Psicología y Orientación Vocacional, Escuela Normal Superior de Tamaulipas; Maestría en Docencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas; Doctorado en Metodología de la Enseñanza, Instituto Mexicano de Pedagogía. [deleonarellano.e@gmail.com](mailto:deleonarellano.e@gmail.com) / [e.deleon.arellano@estefaniacastaneda.edu.mx](mailto:e.deleon.arellano@estefaniacastaneda.edu.mx)

3 Profesora en educación preescolar, Escuela Normal Federal de Educadoras Mtra. Estefanía Castañeda; Maestría en Metodología de la Enseñanza; Doctorado en Metodología de la Enseñanza, Instituto Mexicano de Pedagogía. [m.rodriguez.vazquez@estefaniacastaneda.edu.mx](mailto:m.rodriguez.vazquez@estefaniacastaneda.edu.mx)

4 Licenciatura en Lingüística Aplicada, Universidad Autónoma de Tamaulipas; Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; doctorante en Gestión e Innovación Educativa en Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Tamaulipas. [ba.tomasmoreno@gmail.com](mailto:ba.tomasmoreno@gmail.com) / [t.moreno.deleon@estefaniacastaneda.edu.mx](mailto:t.moreno.deleon@estefaniacastaneda.edu.mx)

5 Licenciatura en Educación Preescolar, Escuela Normal Federal Estefanía Castañeda; Maestría en Administración, Universidad de La Salle; doctorante en Gestión e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Tamaulipas. [pulidolaraiivonne@gmail.com](mailto:pulidolaraiivonne@gmail.com) / [ispulido@uat.edu.mx](mailto:ispulido@uat.edu.mx)

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



docentes muestran una promoción variable de prácticas educativas, con áreas de mejora identificadas, especialmente en el uso de herramientas multimedia y plataformas educativas. Se observaron diferencias entre semestres, sugiriendo una evolución en la percepción de los estudiantes. Se señalan limitaciones, como la necesidad de ampliar el estudio a otras instituciones y considerar la perspectiva de los docentes. Estos hallazgos ofrecen orientación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en este contexto específico.

**Palabras clave:** evaluación del docente, evaluación del profesor, evaluación de la educación, investigación científica, medición.

#### **Abstract**

Teacher performance evaluation in Mexico has been a growing practice since the 1990s, with various methodologies such as EXCALE, PLANEA and PRODEP.

However, problems of adaptation and practical utility arise in specific contexts, such as the case of Tamaulipas. This study focuses on a teacher training school in northeastern Mexico, examining an instrument designed to evaluate preschool teaching performance. With a quantitative approach, it was found that teachers show variable promotion of educational practices, with identified areas for improvement, especially in the use of multimedia tools and educational platforms. Differences between semesters were observed, suggesting an evolution in the students' perception. Limitations are noted, such as the need to extend the study to other institutions and to consider the teachers' perspective. These findings offer guidance for improving teaching and learning in this specific context.

**Keywords:** teacher evaluation, professor evaluation, educational evaluation, scientific research, measurement.

## **Introducción**

La evaluación del desempeño docente es una actividad cada vez más habitual en México desde la década de los noventa (Martínez Chairez et al., 2020), y es por ello que se han creado diferentes metodologías para dicha evaluación. Algunas de estas son, por ejemplo, las pruebas EXCALE y PLANEA, coordinadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en educación básica (López Calva, 2013), las certificaciones de educación superior, como PRODEP, emitida por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Edel-Navarro et al., 2018), y la certificación de instituciones de educación superior otorgada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (de la Garza Aguilar, 2013).

Pese a ello, existe la problemática de que estos mecanismos o pruebas, en su mayoría, muchas veces no se adaptan a los contextos educativos donde se aplican y no permiten tomar decisiones prácticas para el día a día de una institución formadora de docentes. Por ejemplo, en el contexto donde se lleva a cabo el presente estudio, se sabe que el Estado de Tamaulipas cuenta con pocos apoyos administrativos para cumplir con la acreditación PRODEP, como horas de descarga para dedicarse a la investigación

y formación de docentes investigadores (Ávila y Garza, 2022). Si bien es cierto que cumplir con las exigencias de PRODEP es una obligación de las escuelas normales, no deja de ser un indicador estandarizado aplicado a nivel nacional (Medrano y Moreno, 2024). En este sentido, cabe plantear la pregunta de investigación: ¿qué alternativas tienen las escuelas normales para evaluar a los profesores de una manera ecológica y situada? Es por ello que, en este artículo, se exploran algunos modelos teóricos para proporcionar orientaciones sobre cómo evaluar a los docentes normalistas. Concretamente, en este documento se reportan los resultados del pilotaje de un instrumento diseñado específicamente para evaluar el desempeño docente de formadores en educadoras de nivel preescolar.

### Marco de referencia

El desempeño docente es un aspecto fundamental en la educación y existen diferentes modelos de evaluación que permiten analizar y valorar la labor de los profesores. En la Tabla 1 se presentan cinco modelos de evaluación del desempeño docente: el centrado en el perfil del maestro, el centrado en los resultados obtenidos, el centrado en el comportamiento del docente en el aula, el de la práctica reflexiva o de la reflexión acción y, por último, el basado en la satisfacción del estudiante. A continuación, se proporciona un marco teórico que explora cada uno de estos modelos y su aplicación en el ámbito educativo.

**Tabla 1**

*Modelos de evaluación del desempeño docente*

Modelo	Descripción	Ejemplo
Modelo centrado en el perfil del maestro	Enfocado en un listado de lo que debería tener o ser un excelente docente	Certificación PRODEP
Modelo centrado en los resultados obtenidos	Enfocado en los resultados de los estudiantes frente a una prueba	Examen de oposición
Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula	Enfocado en el desempeño durante las sesiones de clase impartidas	Supervisión docente
Modelo de la práctica reflexiva o de la reflexión acción	Enfocado en el autodiagnóstico de éxitos y fracasos al dar clase	Práctica reflexiva
Modelo basado en la satisfacción del estudiante	Enfocado en la opinión de quienes reciben los servicios profesionales de los docentes	Evaluación del desempeño docente

*Nota.* Adaptado de Moreno de León *et al.* (2024).

El modelo centrado en el perfil del maestro se enfoca en identificar las características y competencias que debe poseer un excelente docente. Se basa en un listado de atributos y habilidades que se consideran fundamentales para el ejercicio de



su profesión. Un ejemplo de este modelo es la certificación PRODEP, que establece los criterios y requisitos que deben cumplir los profesores para obtener reconocimiento y apoyo en su desarrollo profesional. Al respecto, Edel-Navarro *et al.* (2018) señalan que “las universidades públicas mexicanas carecen de suficientes académicos de tiempo completo con doctorado que se dedican a la docencia y la investigación científica” (p. 72). Considerando que PRODEP evalúa a los docentes en los rubros de la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión, parecería que es una opción muy completa para determinar la calidad de la educación normalista. Sin embargo, en el caso específico del aspecto de la docencia, para PRODEP basta que un docente haya estado frente a grupo en los últimos 3 años previos a su evaluación. Esto significa que no existe una valoración del desempeño, sino que el criterio de evaluación se reduce al cumplimiento de indicadores.

Por otro lado, el modelo centrado en los resultados obtenidos se basa en evaluar el desempeño docente a través de los logros y resultados de los estudiantes. Se enfoca en medir el impacto que tiene la labor del docente en el aprendizaje de los alumnos, generalmente por medio de pruebas estandarizadas o exámenes. Un ejemplo de este modelo es el examen de oposición, que evalúa los conocimientos y habilidades de los docentes aspirantes para obtener un puesto en el sistema educativo. Díaz-Barriga (2021) menciona que esta prueba tiene muchas limitaciones. Basar el ingreso o rechazo de un estudiante que ha cursado durante 4 años su educación normal en un examen de 2 horas y 30 minutos es muy injusto. Este test estandarizado se aplica

sin contar la misma estructura de la escuela, del salón de clases e incluso los cambios y contradicciones en los proyectos curriculares y la necesaria conformación de diversas prácticas docentes; además de la desarticulación que existe entre los contenidos de los exámenes a gran escala ante los contenidos curriculares, las perspectivas didácticas de los profesores, la práctica docente y los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como la heterogeneidad de contextos en donde cada maestro realiza su labor. (Díaz-Barriga, 2021, p. 550)

Desde este punto de vista, determinar que el desempeño docente de una escuela normal es adecuado o deficiente basado en el porcentaje de alumnos que consiguen ingresar al sistema educativo parece una práctica reduccionista.

Otro modelo es el centrado en el comportamiento del docente en el aula, el cual se enfoca en observar y evaluar el desempeño del profesor durante las sesiones de clase impartidas. Se analiza su capacidad para planificar y organizar las actividades, su habilidad para mantener el orden y la disciplina en el aula, su claridad en la exposición de los contenidos, entre otros aspectos. Un ejemplo de este modelo es la supervisión docente, en la que un supervisor o director de la institución educativa realiza visitas y observaciones en el aula para evaluar el desempeño del profesor. A diferencia de los modelos anteriores, la supervisión docente parece ser una propuesta más ecológica. Desde esta perspectiva, Andreucci Annunziata (2013) argumenta que dicha propuesta “permite revelar un perfil de la acción tutorial que se está desarrollando en los centros de prácticas y que se integra en la formación inicial de los futuros titulados en el mundo” (p. 10).

Otro modelo bastante ecológico es el de la práctica reflexiva o de la reflexión acción, que se centra en que el docente realice un autodiagnóstico de sus éxitos y fracasos en el aula de clase. Se promueve, con él, la reflexión sobre las prácticas educativas, el análisis de las estrategias utilizadas y la búsqueda de mejoras continuas en la enseñanza. Uno de los principales exponentes de este modelo es Perrenoud (2007). A diferencia del modelo de supervisión docente, este cuenta con una técnica de recolección de datos donde quien supervisa es también participante; es decir, se utiliza la técnica de observación participante y se emplean instrumentos como el diario de campo y las escalas de valoración (rúbricas, escalas estimativas o listas de cotejo). Al igual que los anteriores modelos, este también adolece de ciertas limitaciones. Una de las más importantes es la dificultad de ser rigurosamente objetivo cuando es el propio observado quien se evalúa. Por ello, Perrenoud (2007) propone algunas recomendaciones, como el registro sistemático y riguroso de datos para llevar a cabo una triangulación de informaciones que permita aproximarse a la realidad áulica que vive el docente.

Por último, el modelo basado en la satisfacción del estudiante se enfoca en recopilar la opinión de los alumnos sobre los servicios profesionales prestados por los docentes. Se valora la percepción de los alumnos en cuanto a la calidad de la enseñanza, la claridad de las explicaciones y la atención a las necesidades individuales, entre otros aspectos. Un ejemplo de este modelo es la evaluación del desempeño docente, donde los estudiantes expresan su opinión a través de encuestas o cuestionarios. Las opiniones acerca de esta metodología son controversiales. Por un lado, se dice que estas encuestas tienen sesgos, entre otros, de género en la relación docente-estudiante (Medel y Asún, 2014). Por otro lado, la encuesta de opinión de estudiantes es una de las metodologías más empleadas en todo el mundo para evaluar competencias docentes (Galavis y Álvarez, 2010). De este modo, la encuesta de opinión parece una opción factible y ampliamente aprobada por la comunidad especializada.

En síntesis, los modelos de evaluación del desempeño docente presentados en la Tabla 1 ofrecen diferentes enfoques y criterios para valorar la labor de los profesores. Cada modelo posee sus propias características y ventajas y su elección dependerá de los objetivos y contextos específicos de evaluación. Es importante que las instituciones educativas consideren la implementación de modelos de evaluación que permitan obtener una visión integral del desempeño docente, fomentando así la mejora continua en la enseñanza y el aprendizaje.

## **Metodología**

### ***Enfoque, diseño y alcance***

El presente estudio es de enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance descriptivo, debido, principalmente, a que los procedimientos tuvieron una argumentación estadística. La selección de la muestra y la descripción de los resultados son cuantitativos.

## Contexto del estudio

Esta investigación se desarrolló en una escuela normal federal de educadoras, al noreste de México. La escuela se encuentra en la zona urbana más antigua de la ciudad capital, a 3 km del centro. La institución cuenta con una única Licenciatura en Educación Preescolar y alberga, al momento de recolección de los datos, 375 alumnas divididas en cuatro semestres.

## Procedimiento

El procedimiento de la investigación siguió cinco fases: (a) muestreo representativo, (b) validación del instrumento, (c) pilotaje, (d) análisis de resultados y (e) reporte y discusión de resultados. Estas fases se describen a continuación.

$$X = Z \left( \frac{c}{100} \right)^2 r (100 - r)$$
$$n = \frac{N^2}{(N - 1) E^2} + x$$
$$E = \sqrt{\frac{(N - n)x}{n(N - 1)}}$$

**Muestreo representativo.** La escuela normal donde se llevó a cabo el estudio tenía una población de 375 estudiantes. Para establecer una muestra representativa, se utilizó la herramienta Sample Size Calculator de Raosoft®, siguiendo el procedimiento de Avitia *et al.* (2017). Con ello, se determinó que el tamaño muestral debía ser de 185, para considerar un margen de error del 5 %, una confianza del 95 % y una distribución de respuesta del 62 %. Concretamente, el tamaño de  $n$  y el margen de error de  $E$  se obtienen considerando las siguientes fórmulas, donde  $N$  es el tamaño de la población,  $r$  es la fracción de la respuesta y  $Z(c/100)$  es el valor crítico para la confianza del valor de  $c$ :

**Validación del instrumento.** El proceso de validación se describe a detalle por En síntesis, el proceso de validación del instrumento se llevó a cabo mediante la evaluación de 30 indicadores diseñados para medir habilidades docentes. Se invitó a 10 expertos, con experiencia en diversas áreas educativas, a calificar la pertinencia de estos indicadores, siguiendo las recomendaciones de Escurra (1988), según quien se requiere el acuerdo de al menos ocho expertos para que un indicador sea considerado válido ( $p < .05$ ). Los resultados mostraron que 10 de los 30 indicadores fueron evaluados con una validación perfecta ( $V = 1.00$ ,  $p < .01$ ) según el coeficiente  $V$  de Aiken (Penfield y Giacobbi, 2004), lo que llevó a la inclusión de estos reactivos en la versión final del instrumento. Al término de la validación, se incluyeron solo los reactivos que obtuvieron una evaluación perfecta. Los 10 reactivos validados se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Versión final de los reactivos validados*

Domino	Reactivo	Afirmación
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje.	¿Promueve el trabajo por competencias, desarrollando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del conocimiento en las alumnas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
	¿Revisa de manera puntual los productos de aprendizaje de las alumnas para constatar el logro de las competencias y tomar decisiones?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
	¿Promueve la autoevaluación y coevaluación en el grupo para evaluar desempeños?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
	¿Propicia y promueve un ambiente de respeto y confianza en el grupo, así como un clima de apertura, tomando en cuenta las opiniones, intereses y expectativas de las estudiantes?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.
	¿Reconoce y estimula los logros alcanzados por las estudiantes?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.
	¿Promueve valores como la responsabilidad, la solidaridad y la solución de conflictos a través del diálogo?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.
Uso de tecnologías	¿Utiliza herramientas multimedia para explicar de mejor manera los contenidos o actividades?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>uso de tecnologías</i> de un docente.
	¿Busca digitalmente fuentes confiables al utilizar bases de datos especializadas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>uso de tecnologías</i> de un docente.
	¿Emplea organizadamente alguna plataforma educativa (Classroom o Campus Institucional) para sistematizar documentos y actividades del curso?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>uso de tecnologías</i> de un docente.
	¿Utiliza satisfactoriamente herramientas digitales para dar retroalimentación en actividades, planeaciones, presentaciones u otras?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>uso de tecnologías</i> de un docente.

*Nota.* Información de Ídem

**Pilotaje.** El proceso de pilotaje se llevó a cabo durante 2 meses (febrero a abril de 2023). Para recolectar los datos, se solicitó a cada tutor de grupo que enviara un formulario de Google. De esta forma, cada estudiante respondió de manera voluntaria. Considerando las reflexiones del proceso de validación, como se presentaron anteriormente, se optó por recolectar la información de manera individual, es decir que cada alumna evaluó a cada profesor que le hubiese impartido un curso durante el semestre de agosto a enero. Con apoyo de los tutores de cada grupo, se insistió hasta tres veces a cada grupo, hasta llegar a los 185 sujetos necesarios, según el cálculo muestral.

**Análisis de resultados.** El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando estadística descriptiva en varias etapas. Primero, los datos recopilados a través del formulario en línea fueron exportados a un archivo de Excel. Luego, se realizó un proceso de sistematización para organizar la información y verificar su precisión, asegurando que no hubiera errores o valores atípicos. Posteriormente, se calcularon los porcentajes correspondientes a cada categoría de respuesta (“Siempre”, “Casi siempre”, “A veces” y “Nunca”) para cada pregunta del cuestionario, utilizando las herramientas de Excel para el manejo de datos. Finalmente, los resultados se representaron visualmente mediante la función de graficado de Excel, generando cinco gráficos. El primer gráfico mostró la información general de todos los grupos, mientras que los gráficos restantes detallaron los resultados por semestre.

El pilotaje presenta limitaciones para su aplicación en otros contextos, ya que el instrumento requiere adecuaciones específicas a cada entorno educativo, limitando así su validez externa (Salas-Blas, 2019). Para aumentar la validez y fiabilidad del instrumento, se recurrió a la opinión de 10 docentes investigadores (cinco de la propia escuela y cinco de otra institución), con el fin de incorporar distintas perspectivas. Sin embargo, estas medidas no garantizan que el instrumento sea completamente aplicable en otras instituciones, sin antes realizar modificaciones, debido a la variabilidad de prácticas pedagógicas y enfoques educativos, como el viraje hacia la Nueva Escuela Mexicana. Por tanto, es necesario ajustar el instrumento para reflejar el enfoque actual y las características particulares de cada contexto. Pese a esto, es importante señalar que las limitaciones metodológicas mencionadas no afectan los resultados de este estudio, ya que el instrumento fue diseñado, validado y considerado confiable para evaluar el contexto específico al que está dirigido. Por lo tanto, los hallazgos son relevantes y precisos para el entorno en el que se aplicaron.

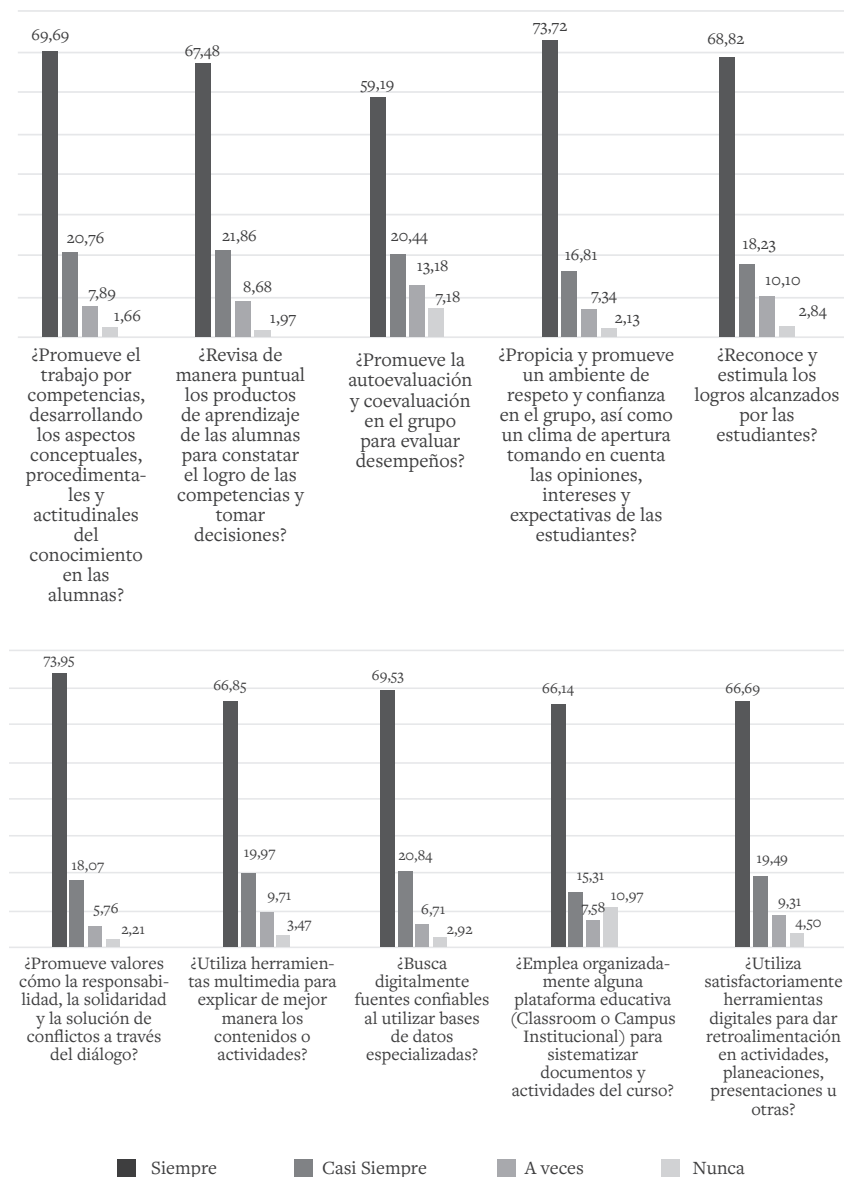
**Reporte y discusión de resultados.** En una primera, correspondiente al reporte de los resultados, se describieron los datos en un gráfico a la vez; es decir, se mencionaron los datos estadísticos más representativos. En la segunda fase, destinada a la discusión de resultados, se integraron las respuestas por pregunta; es decir, se interpretaron los datos a la luz de la opinión por cada semestre con respecto al resultado general.

## Resultados

En la Figura 1 se presentan los resultados de los desempeños docentes de manera general, es decir, de toda la población estudiantil, sin distinguir semestres. Al analizar los datos, se observa que los resultados más elevados corresponden a la respuesta “Siempre”, indicando el nivel más alto de las prácticas evaluadas. Estos resultados se agrupan en un rango de porcentajes que oscilan entre el 59.19 y el 73.95 %. Por otro lado, los resultados medios corresponden a la respuesta “Casi siempre”, reflejando una promoción moderada de las prácticas, con porcentajes que varían entre el 15.31 y el 21.86 %. Finalmente, los resultados más bajos se encuentran en las respuestas “A veces” y “Nunca”, evidenciando una implementación menos frecuente de las prácticas evaluadas. Estos porcentajes son los más bajos en todas las preguntas, sugiriendo áreas de mejora en la aplicación de dichas prácticas. Los datos indican que no se están promoviendo en buena medida el trabajo por competencias y la promoción de valores, dado que 73 % (o menos) no es valor deseable.

**Figura 1**

Opinión general de las estudiantes de la escuela normal

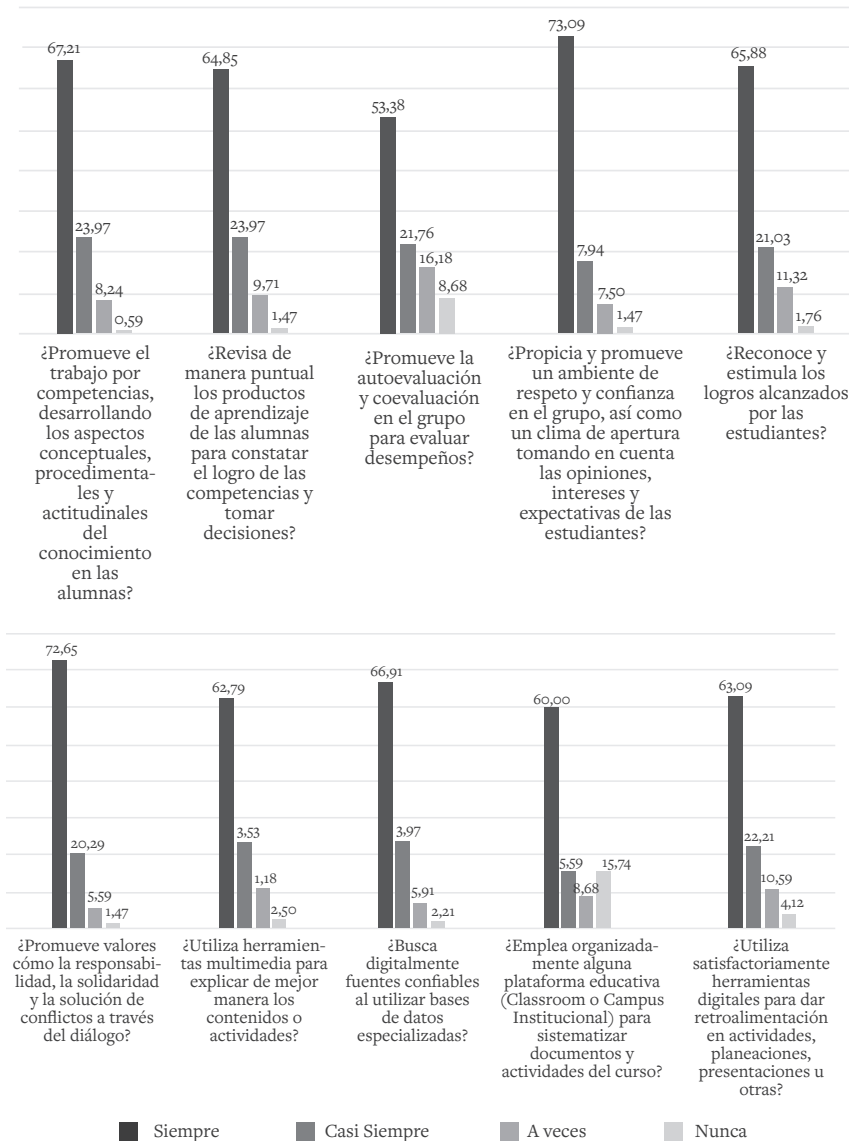


En la Figura 2 se presentan los resultados de desempeños docentes considerando la opinión del I semestre. Los resultados más elevados corresponden a la respuesta “Siempre”, reflejando un nivel alto de promoción de competencias y valores en el trabajo docente. Estos resultados oscilan entre el 53,38 y el 73,09 %. Por otro lado, los resultados medios corresponden a la respuesta “Casi siempre”, indicando una implementación moderada de las prácticas



evaluadas, con porcentajes que varían entre el 15,59 y el 23,97 %. Los resultados más bajos se encuentran en las respuestas “A veces” y “Nunca”, evidenciando una implementación menos frecuente de las prácticas evaluadas. Estos porcentajes son los más bajos en todas las preguntas, sugiriendo la necesidad de mejorar la consistencia y la aplicación de dichas prácticas docentes. En general, los datos revelan unos niveles muy similares a los de la Figura 1.

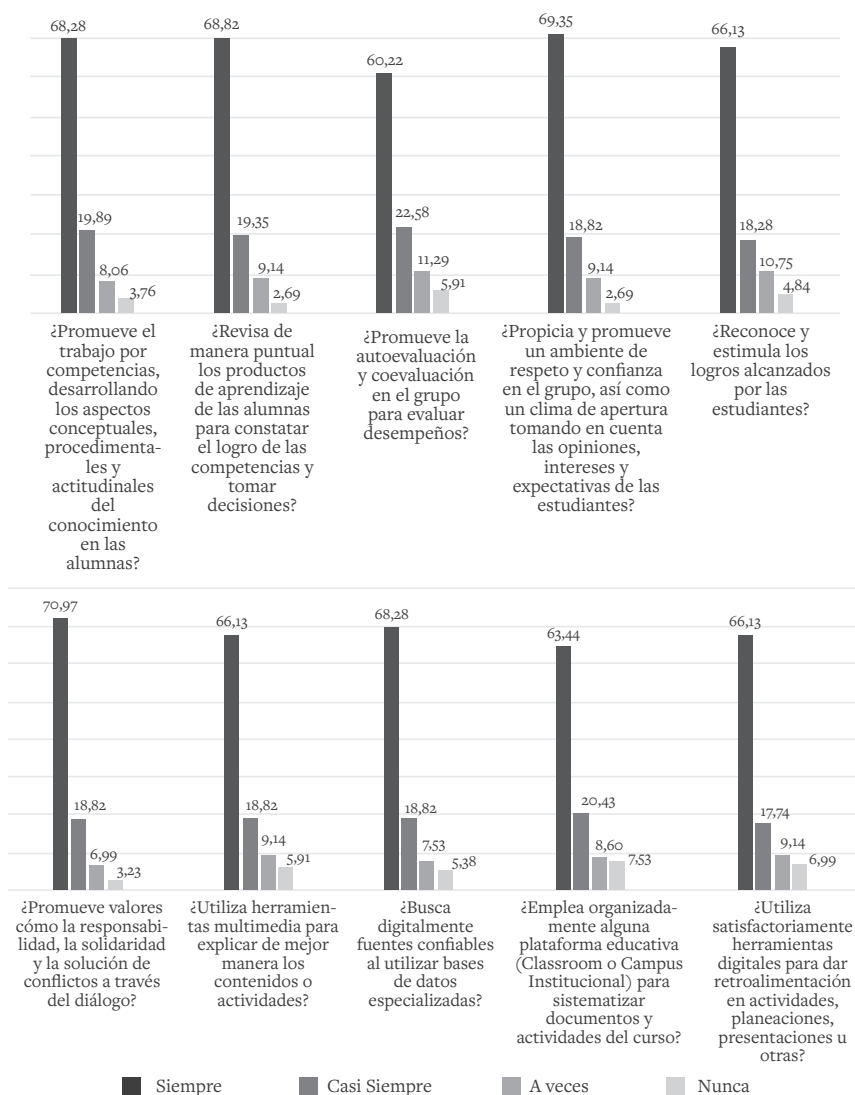
**Figura 2**  
*Opinión de las estudiantes de I semestre de la escuela normal*



En la Figura 3 se puede apreciar que los datos más altos, correspondientes a la respuesta “Siempre”, indican porcentajes que oscilan entre el 60.22 y el 70.97 %. Los resultados medios corresponden a la respuesta “Casi siempre”, con porcentajes que varían entre el 17.74 y el 22.58 %. Los resultados más bajos se encuentran en las respuestas “A veces” y “Nunca”, lo que sugiere una implementación menos frecuente de las prácticas evaluadas. Estos porcentajes son los más bajos en todas las preguntas, advirtiendo la necesidad de mejorar la consistencia en la aplicación de las prácticas docentes. Junto a ello, cabe mencionar que esta fue la opinión más baja que registró el instrumento.

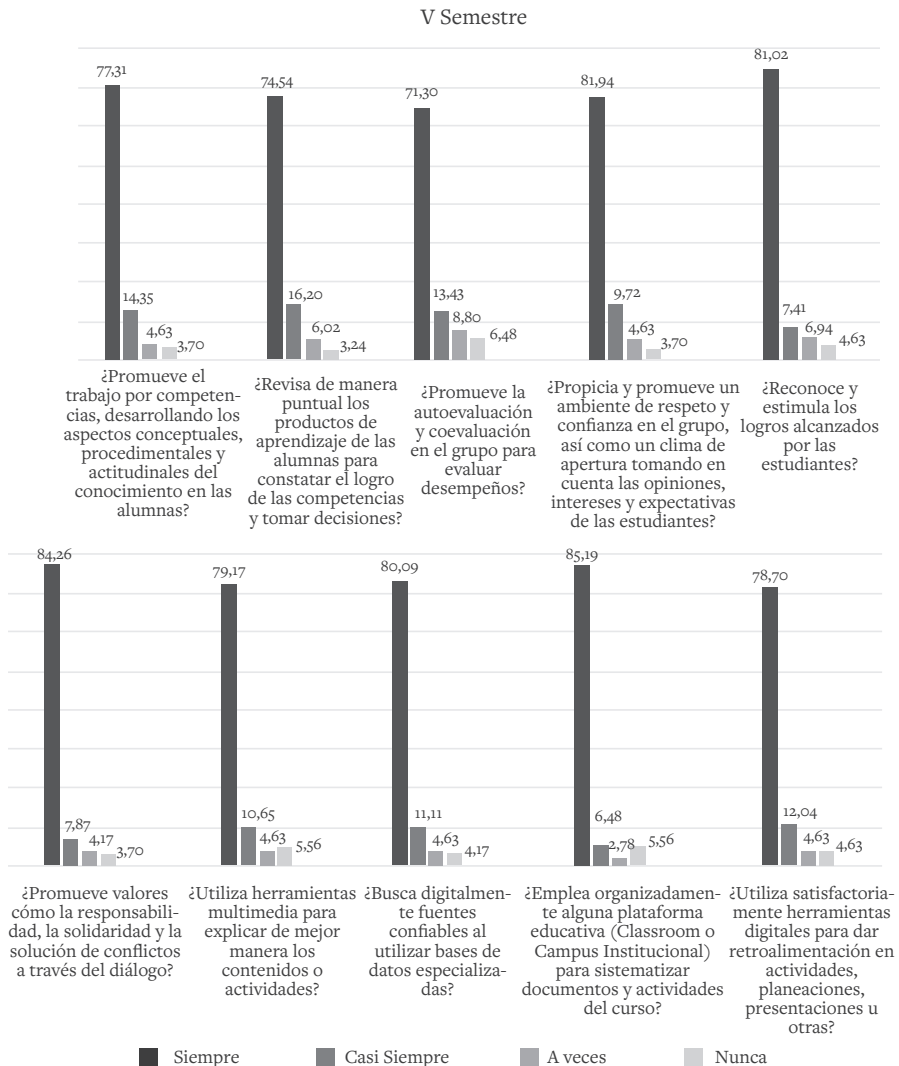
**Figura 3**

*Opinión de las estudiantes de III semestre de la escuela normal*



En la Figura 4, es posible observar que los resultados más altos (“Siempre”) aparecen en un nivel elevado. Estos porcentajes varían entre el 71.30 y el 85.19 %, siendo estos los mejores desempeños del estudio. Los resultados medios corresponden a la respuesta “Casi siempre”, indicando una implementación moderada de las prácticas evaluadas, con porcentajes que oscilan entre el 7.41 y el 16.20 %. Los resultados más bajos se encuentran en las respuestas “A veces” y “Nunca”. Si bien es cierto que esta es la mejor evaluación, no deja de ser notorio que en algunas preguntas, como la del trabajo por competencias o la autoevaluación, 30 % de las alumnas consideraron un desempeño no deseable o que no siempre se muestra.

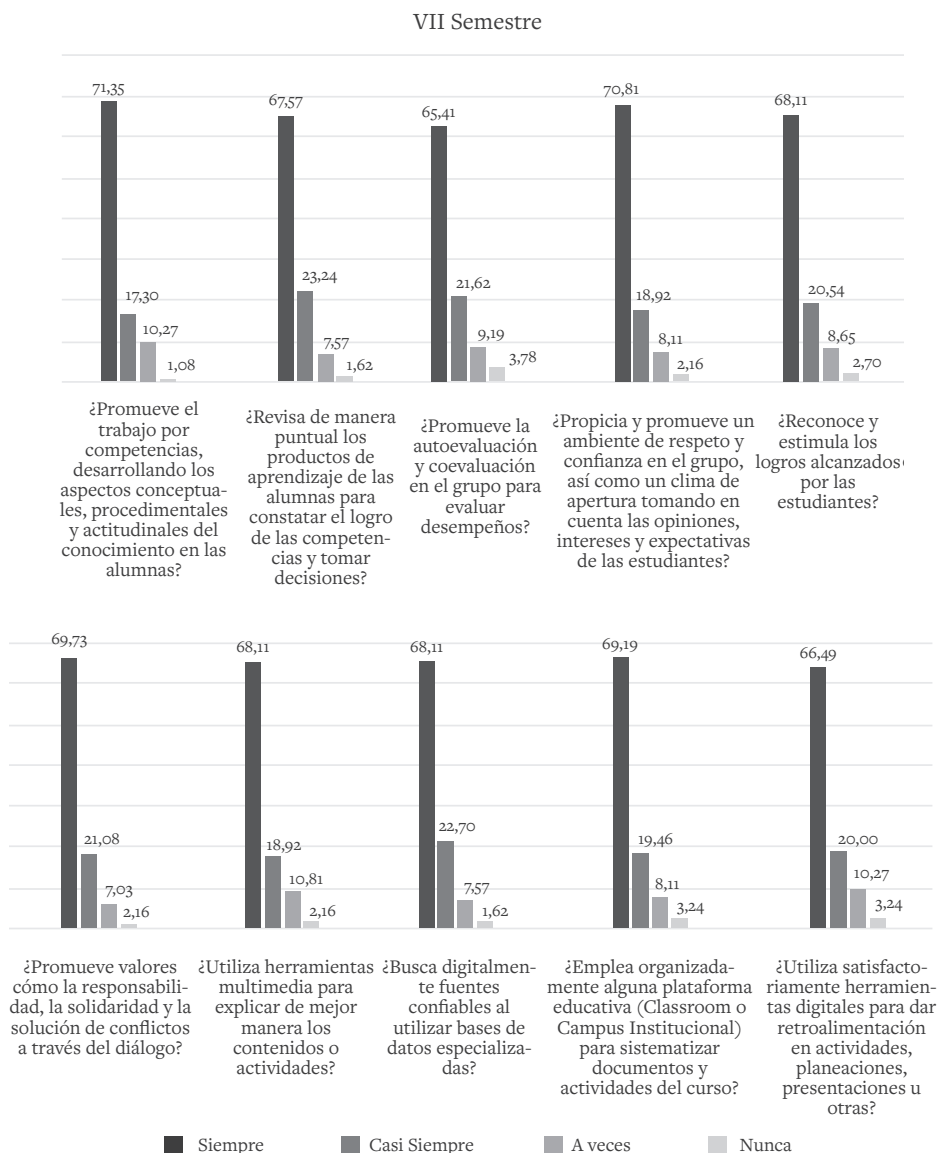
**Figura 4**  
Opinión de las estudiantes de V semestre de la escuela normal



Por último, en la Figura 5 se identifica que los resultados más bajos (“Nunca” y “A veces”) sugieren que algunas prácticas docentes evaluadas se implementan con menos frecuencia y consistencia. Estos porcentajes oscilan entre el 1.08 y el 10.81 %. Por otro lado, los resultados medios, correspondientes a la respuesta “Casi siempre”, muestran porcentajes que van desde 7.03 hasta el 23.24 %. Los resultados más altos (“Siempre”) fluctúan entre el 65.41 y el 71.35 %.

**Figura 5**

*Opinión de las estudiantes de VII semestre de la escuela normal*



En general, los resultados más altos, correspondientes a la respuesta “Siempre”, oscilan entre el 53.38 y el 85.19 %, mostrando un nivel alto de promoción de prácticas educativas. Los resultados medios, concernientes a las respuestas “Casi siempre”, varían entre el 7.03 y el 23.97 %, indicando una implementación moderada de las prácticas. Los resultados más bajos, “A veces” y “Nunca”, están en el rango del 1.08 al 23.24 %, destacando áreas de mejora para una implementación más consistente y frecuente de las prácticas evaluadas. En la siguiente sección, se desarrolla una discusión más en profundidad de los datos aquí recolectados.

## Discusión

### *Promueve y dirige el proceso de aprendizaje*

Al analizar los datos de evaluación docente, los patrones indican retos significativos en la coherencia y eficacia de los sistemas evaluativos. A pesar de que los resultados más altos alcanzan solo un 85 %, lo que evidencia valoraciones moderadas del desempeño, el predominio de la categoría “Siempre” sugiere un compromiso en promover el trabajo por competencias. No obstante, Vázquez-Rodríguez y Luna (2024) señalan que la falta de alineación entre la normativa y la práctica docente puede generar percepciones superficiales de cumplimiento, lo que limita la efectividad de la evaluación en el mejoramiento de la enseñanza. Esta discrepancia también se menciona en Lara-Subiabre y Angulo-Brunet (2020), quienes argumentan que la implementación de sistemas evaluativos suele estar más centrada en aspectos administrativos que en el desarrollo pedagógico.

La variabilidad en los resultados, especialmente en la promoción de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales (77.31 % en el séptimo semestre) y en la revisión de productos de aprendizaje (53.38 y 60.22 % en los semestres tercero y quinto, respectivamente), refleja las limitaciones estructurales del sistema. Como se ha documentado en Moreno-de-León *et al.* (2024), las evaluaciones centradas en competencias deben considerar factores contextuales que afectan el desempeño, incluyendo el entorno socioemocional y las dinámicas específicas de cada grupo. Esto coincide con la crítica de Lara-Subiabre & Angulo-Brunet (2020), quienes destacan que la falta de flexibilidad en los criterios evaluativos perpetúa prácticas de enseñanza descontextualizadas.

Asimismo, la mayor incidencia de la categoría “A veces” en la autoevaluación y coevaluación en los semestres tercero y quinto (16.18 y 11.29 %, respectivamente) podría señalar una oportunidad desaprovechada para fomentar prácticas reflexivas. Según Vázquez-Rodríguez & Luna (2024), la retroalimentación formativa es esencial para el desarrollo profesional docente, pero la evaluación actual parece priorizar el control administrativo sobre el apoyo al aprendizaje auténtico.

### *Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje*

Al evaluar la cuarta pregunta (¿propicia y promueve un ambiente de respeto y confianza en el grupo, así como un clima de apertura, tomando en cuenta las

opiniones, intereses y expectativas de las estudiantes?), los resultados más bajos en la categoría “Siempre” corresponden a los docentes del primero y el tercer semestre (73.72 y 69.35 %, respectivamente). Estos porcentajes sugieren que, en las primeras etapas de formación, los maestros enfrentan dificultades para crear un entorno que fomente la participación y la confianza. Según De León Arellano (2020), en los primeros semestres los docentes en formación carecen de habilidades consolidadas para manejar la dinámica grupal, lo que repercute en su capacidad de establecer un clima de apertura. Por su parte, Cardoso, Taboada (2023) señala que la brecha entre la teoría y la práctica es particularmente desafiante al inicio de la carrera docente, limitando la efectividad en la promoción de un ambiente participativo y de respeto. Cardoza-Batres *et al.* (2024) también resaltan la importancia de la experiencia acumulada en la consolidación de competencias interpersonales y pedagógicas, las cuales suelen ser limitadas en los primeros años de formación.

En la quinta pregunta, (¿reconoce y estimula los logros alcanzados por las estudiantes?), destaca el séptimo semestre, con un 85.19 % en la respuesta “Siempre”, en comparación con los valores, cercanos al 68-69 %, de otros semestres. Este dato sugiere un progreso en la habilidad de los docentes para reforzar positivamente los logros estudiantiles. Como argumenta Cardoso Taboada (2023), la consolidación de la identidad profesional y la mejora de las prácticas docentes se manifiestan con mayor claridad en los semestres avanzados, lo que facilita un enfoque más proactivo en el reconocimiento de los logros. Complementariamente, el refuerzo positivo es crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que motiva a los estudiantes a mejorar continuamente (de León Arellano, 2020). Por otro lado, Cardoza-Batres *et al.* (2024) destacan que los docentes en etapas avanzadas han tenido más oportunidades para reflexionar y ajustar sus estrategias de enseñanza, lo que optimiza su efectividad en la retroalimentación.

En cuanto a la sexta pregunta (¿promueve valores como la responsabilidad, la solidaridad y la solución de conflictos a través del diálogo?), los resultados son similares en todos los semestres, con valores cercanos al 70 %. Esto indica que la promoción de valores se mantiene constante, probablemente debido a la inclusión de estos temas en el currículo, lo que garantiza una enseñanza uniforme (Cardoso Taboada, 2023). Sin embargo, De León Arellano (2020) menciona que la efectividad de la enseñanza de valores depende, en gran medida, de cómo se adapten las actividades a las necesidades contextuales de los estudiantes. A su vez, Cardoza-Batres *et al.* (2024) sugieren que, aunque se aborden los valores de manera uniforme, la capacidad de los docentes para integrar estos temas de forma significativa puede variar según su experiencia y su formación.

## ***Uso de tecnologías***

Al evaluar la capacidad de los docentes en el uso de herramientas multimedia en la enseñanza, los semestres tercero y quinto mostraron los porcentajes más bajos en la categoría “Siempre” (66.85 y 62.79 %, respectivamente), lo que revela una



integración inconsistente de la tecnología en las etapas intermedias del programa. En este sentido, Gonzales del Solar *et al.* (2024) enfatizan la necesidad de planificar adecuadamente la gestión de entornos virtuales para garantizar la eficacia del uso de recursos multimedia en la educación superior. Esta variabilidad puede estar vinculada a una formación desigual en competencias digitales entre los docentes, así como a la falta de infraestructura tecnológica adecuada para apoyar el uso pedagógico de las herramientas multimedia (Cordero Pincay *et al.*, 2024). Por su parte, Fonseca Montoya *et al.* (2024) añaden que, para lograr una integración exitosa de las herramientas digitales, es crucial adoptar un enfoque pedagógico estructurado, que contemple las necesidades de cada etapa formativa e integre, de manera coherente, la tecnología en el currículo.

En cuanto a la habilidad de los docentes para guiar la búsqueda digital de fuentes confiables en bases de datos especializadas, los semestres tercero y quinto, nuevamente, destacaron con los valores más bajos (69.53 y 66.91 %, respectivamente). Esto pone de manifiesto la necesidad de reforzar la alfabetización informacional en las etapas intermedias, lo cual es fundamental para desarrollar un aprendizaje crítico y autónomo (Fonseca Montoya *et al.*, 2024). De acuerdo con Gonzales del Solar *et al.* (2024), la alfabetización informacional debe ser un componente central del currículo, abordándose desde las primeras etapas, con el fin de asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para enfrentar el exceso de información y la prevalencia de fuentes no verificadas. La disparidad en los resultados también podría reflejar diferencias en las prácticas pedagógicas y en la capacidad de los docentes para integrar el uso de fuentes digitales de manera efectiva (Cordero Pincay *et al.*, 2024).

Respecto al uso de plataformas educativas, de nuevo los semestres tercero y quinto registraron los porcentajes más bajos en la categoría “Siempre” (66.14 y 60.00 %, respectivamente), lo cual podría indicar una brecha en la formación docente para la gestión eficiente de entornos virtuales de aprendizaje. Según Cordero Pincay *et al.* (2024), la capacitación continua del profesorado y el soporte institucional son elementos esenciales para maximizar el potencial de estas herramientas. Gonzales del Solar *et al.* (2024) sugieren que, más allá del uso básico, la gestión de plataformas digitales debe incluir estrategias para optimizar su funcionalidad, como la organización adecuada de los contenidos y la implementación de retroalimentación en tiempo real.

En términos de retroalimentación digital, los semestres séptimo y tercero obtuvieron los porcentajes más altos en la categoría “Siempre” (78.70 y 71.35 %, respectivamente), lo que indica una mayor predisposición de los docentes a adaptar sus prácticas a las necesidades de los estudiantes en niveles avanzados. Esto podría estar relacionado con una mayor experiencia y familiaridad con la tecnología y con un enfoque consciente en la mejora de la retroalimentación digital (Fonseca Montoya *et al.*, 2024). Sin embargo, las autoras advierten que la retroalimentación no será efectiva si no se integra en una planificación didáctica que considere los desafíos específicos de cada nivel académico.

A grandes rasgos, los datos subrayan la necesidad de mejorar la formación en competencias digitales de los docentes, abordando el uso de herramientas multimedia, la alfabetización informacional y la gestión de entornos virtuales. Esto

es clave para implementar una innovación educativa que realmente mejore la calidad del aprendizaje y responda a las demandas actuales de la educación superior (Cordero Pincay *et al.*, 2024; Fonseca Montoya *et al.*, 2024; Gonzales del Solar *et al.*, 2024).

## **Conclusiones**

Las conclusiones del pilotaje del instrumento para evaluar el desempeño docente en la formación de educadoras preescolares ofrecen una perspectiva crítica sobre la efectividad de la evaluación en este contexto y su relevancia en el mejoramiento continuo de la práctica educativa. El estudio se enmarca en la problemática planteada en la introducción, relacionada con la carencia de instrumentos adaptados a los contextos locales para la evaluación del desempeño docente, especialmente en instituciones formadoras de docentes (Ávila y Garza, 2022). El análisis de los resultados nos permite identificar tanto fortalezas como áreas de mejora y plantea interrogantes sobre la manera como los hallazgos pueden informar políticas educativas más adaptativas y situadas. En concreto, se ha determinado que el pilotaje fue estadísticamente exitoso para su uso en el contexto para el que fue diseñado.

### ***Resultados generales y necesidad de evaluaciones ecológicas***

El pilotaje evidencia un panorama diverso en el desempeño docente, con un predominio de la categoría “Siempre” en la promoción de prácticas educativas, pero también con una presencia significativa de respuestas en las categorías “A veces” y “Nunca”. Esta variabilidad sugiere que, aunque los docentes promueven competencias y el reconocimiento de logros, la consistencia en la implementación de estas prácticas es limitada. Este hallazgo se alinea con lo expuesto por Vazquez-Rodríguez y Luna (2024), quienes argumentan que la falta de coherencia en la evaluación puede deberse a la desconexión entre la normativa y la práctica docente. Esta situación refuerza la necesidad de adoptar enfoques de evaluación que consideren los contextos específicos y permitan adaptaciones que respondan a las características particulares de cada institución educativa (Salas-Blas, 2019).

### ***Diferencias entre semestres: percepción y evolución del desempeño docente***

Los resultados revelan diferencias significativas entre semestres. Las evaluaciones realizadas por los estudiantes del primer semestre son más críticas, con porcentajes más bajos en la categoría “Siempre”, lo cual podría reflejar una percepción menos positiva del desempeño docente en etapas tempranas de la carrera. Esta tendencia podría estar asociada con la falta de experiencia y consolidación de los maestros en las primeras etapas de la formación (de León Arellano, 2020). En contraste, en el séptimo

semestre los valores son más altos, lo que sugiere una mejora en la percepción del desempeño docente. Según Cardoso Taboada (2023), esta evolución en la valoración podría explicarse por la mayor capacidad de los docentes para adaptar sus estrategias pedagógicas con el tiempo, a medida que adquieren más experiencia en la práctica profesional.

### ***Fortalezas y áreas de mejora: más allá de las competencias***

El pilotaje identifica fortalezas en la promoción del trabajo por competencias, el reconocimiento de logros y la enseñanza de valores. Sin embargo, se destacan debilidades en la integración de tecnologías y en la alfabetización digital, con los valores más bajos en el uso de herramientas multimedia y la búsqueda de fuentes confiables en los semestres tercero y quinto (Fonseca Montoya *et al.*, 2024). Esto resalta la necesidad de una capacitación más sólida en competencias digitales, alineada con lo señalado por Gonzales del Solar *et al.* (2024), quienes enfatizan que la formación en tecnologías educativas debe ser un componente fundamental del currículo docente.

### ***Limitaciones y retos para la implementación de evaluaciones situadas***

Una limitación crucial del estudio es la validez externa restringida, ya que se realizó en una única institución educativa. La falta de diversidad en los contextos evaluados impide generalizar los hallazgos, lo que refuerza la importancia de adaptaciones contextuales para la aplicación de instrumentos similares en otras instituciones (Lara-Subiabre y Angulo-Brunet, 2020). Además, la evaluación se centró exclusivamente en la percepción de los estudiantes, sin considerar la de los docentes, lo cual reduce la posibilidad de un análisis más integral y reflexivo de su desempeño. La incorporación de la voz del profesorado en futuras evaluaciones podría ofrecer una comprensión más completa y matizada de las dinámicas pedagógicas (Cardoza-Batres *et al.*, 2024). A pesar de las limitaciones, como ya se ha señalado, las restricciones metodológicas no afectan los resultados, ya que el instrumento fue diseñado y validado adecuadamente, garantizando su confiabilidad y relevancia en el contexto específico evaluado.

### ***Implicaciones y sugerencias para futuros estudios***

Para avanzar en la comprensión del desempeño docente y mejorar los procesos evaluativos, es fundamental ampliar el alcance de los estudios a múltiples instituciones formadoras, lo que permitiría obtener una visión más global de la efectividad de la enseñanza. Asimismo, incluir la perspectiva de los docentes podría enriquecer el análisis, proporcionando una visión más equilibrada de los desafíos y logros en

la promoción del desempeño docente (Moreno-de-León *et al.*, 2024). También es crucial explorar cómo estas prácticas impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes, lo que permitiría adaptar las estrategias de formación de acuerdo con las demandas actuales de la educación superior y las políticas educativas emergentes.

### ***Crítica y reflexión***

En suma, el pilotaje del instrumento diseñado proporciona una base para reflexionar sobre la evaluación del desempeño docente en el contexto de la formación de educadoras preescolares (Medrano y Moreno, 2024). Los resultados indican la necesidad de mejorar la formación en competencias digitales y de ajustar los métodos de evaluación a los contextos específicos, para que sean verdaderamente útiles. La adopción de enfoques situados y adaptativos en la evaluación del desempeño docente es esencial para asegurar que los procesos evaluativos no solo sean útiles para la rendición de cuentas, sino que también promuevan un desarrollo pedagógico continuo y relevante (Cordero Pincay *et al.*, 2024; Salas-Blas, 2019).

### **Referencias**

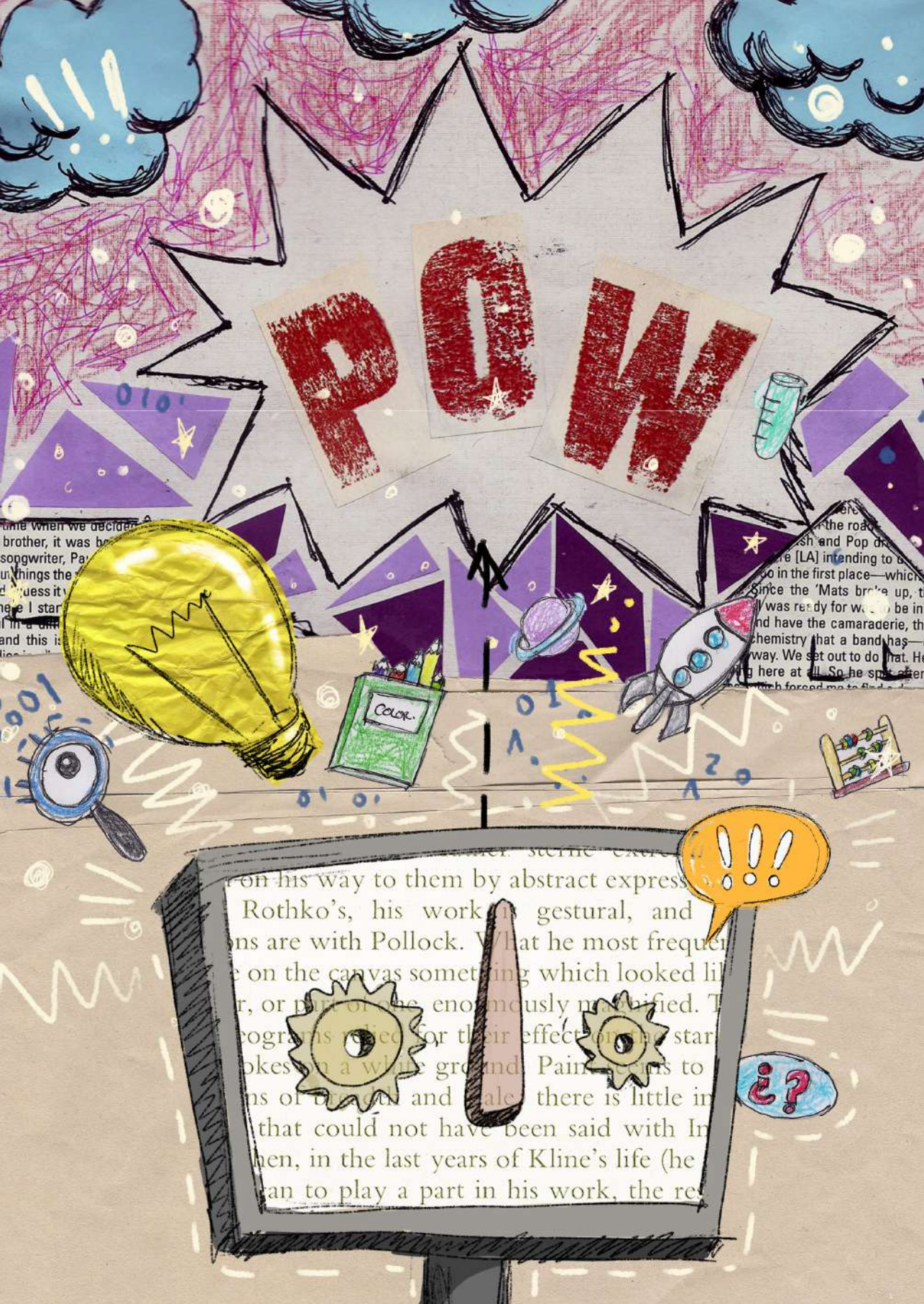
- Andreucci Annunziata, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7-26. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Ávila Sánchez, R. J. y Garza Amaya, H. E. (2022). La investigación educativa en las escuelas normales de México: La importancia de formar formadores. *Universidad Verdad*, 1(80), 12-23. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.511>
- Avitia, R. L., Avena, G., Flores, N., Reyna, M. A. y Nava, M. L. (2017). Datos Fisiológicos de Baja California: PhysioBC, Electrocardiographic Results 1. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, 38(1), 372-381. <https://doi.org/10.17488/RMIB.38.1.33>
- Cardoso Taboada, R. (2023). Las prácticas profesionales de la formación docente: desafíos y aprendizajes. En J. Domínguez Cardiel, M. Alvarado Sánchez y H. Torres Salazar (Coords.), *La historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos* (pp. 193-208). Astra.
- Cardoza-Batres, F., Araujo Gurrola, H. y Reyes García, J. (2024). Desempeño de los formadores de docentes en escuelas normales: Opinión de los jefes de departamento. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 7-24. <https://doi.org/10.47554/revie.vol11.num1.2024.pp7-24>
- Cordero Pincay, L. F., López Farías, C. J., Marcelo Yarleque, F. M., Jiménez Belmont, P. F. y del Pezo del Pezo, E. (2024). Gamificación en educación superior como herramienta tecnológica en el proceso de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 750-761. <https://doi.org/10.33324/latam.v5i4.750-761>

org/10.56712/latam.v5i4.2290

- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México: Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560.
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.419>
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Fonseca Montoya, S., Lolín Cabrera, S. y Ruano Fernández, Y. (2024). Calidad educativa y su relación con la gestión pedagógica, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 111-128. <https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.382>
- Galavis, S. y Álvarez, G. (2010). La encuesta de opinión estudiantil: Un sistema de información para la evaluación por competencias de la actividad docente. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 25(3), 47-56.
- de la Garza Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 35(esp.), 33-45.
- Gonzales del Solar, J., Osorio Castillo, E. M. y Bernaola Miñano, L. M. (2024). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 969-991. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.777>
- Lara-Subiabre, B. y Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contextos de evaluación docente. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 24-44. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1083>
- de León Arellano, E. (2020). Enseñanza de la competencia comunicativa a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. *Rastros Rostros*, 22(2). <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.02>
- López Calva, M. (2013). INEE: una década de evaluación (2002-2012). *Perfiles Educativos*, 35(141), 200-206. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40535>
- Martínez Chairez, G. I., Esparza Chávez, A. Y. y Gómez Castillo, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e108. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Medel, R. y Asún, R. (2014). Encuestas de evaluación docente y sesgos de género: Un estudio exploratorio. *Calidad en la Educación*, (40), 171-199. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100006>
- Madrano Castro, Y. Y. y Moreno de León, T. A. (Coords.). (2024). *Codiseño estatal Tamaulipas: Transformando la educación formal*. Secretaría de Educación de Tamaulipas - Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Moreno de León, T. A., de León Arellano, E. y Rodríguez Vázquez, M. L. (2024).

- Validación de un instrumento para la medición del desempeño docente. En S. E. Tovar Calzada, H. Santillana Romero, B. J. Silva Ballesteros y L. A. Flores Bazaldúa (Coords.), *Perspectivas innovadoras en investigación educativa: avances y desafíos* (pp. 63-80). Pie Rojo.
- Moreno-de-León, T., de-León-Arellano, E., Rodríguez-Vázquez, L. y Castro-Martínez, M. (2024). Programa de investigación sobre la alfabetización, la práctica docente y la educación socioemocional (PI-APDES). Una revisión bibliográfica. *Ra Ximhai*, 20(1), 135-156. <https://doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.06.tm>
- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3)
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (Trad. N. Riambau). Graó - Colofón.
- Salas-Blas, E. (2019). Comprendiendo las limitaciones de la investigación. *Propósitos y Representaciones*, 7(esp.), e424. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.424>
- Vazquez-Rodriguez, O. y Luna Serrano, E. (2024). Los referentes para la evaluación docente en Educación Básica: el caso de México. *Práxis Educativa*, 19, e22811. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22811.045>

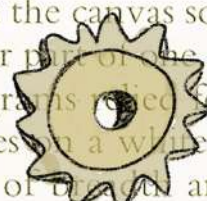




POW



...er some extra  
on his way to them by abstract express  
Rothko's, his work is gestural, and  
ons are with Pollock. What he most frequ  
e on the canvas something which looked li  
r, or part of the, enormously magnified. T  
ograms relied for their effect on the star  
okes in a white ground. Paint seems to  
ns of broad and pale, there is little in  
that could not have been said with In  
hen, in the last years of Kline's life (he  
an to play a part in his work, the re



# Gestión de la Calidad Educativa: Hacia la Construcción de un Modelo Basado en Big Data<sup>1</sup>

Educational Quality Management: Towards the Construction of a Model Based on Big Data

## Autores:

Gabriel Jaime Acosta Gómez<sup>2</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5193-2738>

Juan Carlos Echeverri-Álvarez<sup>3</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>

Recibido: 1/10/2024

Aprobado: 25/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1751

## Resumen

Se despliega un proyecto de investigación doctoral en educación que tiene como objeto la construcción de un modelo educativo basado en *big data* para la gestión de la calidad educativa en Itagüí, municipio del sur del Valle de Aburrá. La presentación sigue los parámetros ortodoxos de presentación de proyectos, si bien no se hace en su totalidad, sino que se despliegan el problema, los objetivos y la

<sup>1</sup> Artículo de investigación

Este trabajo hace parte de la tesis de doctorado en curso, denominada “Construcción de un Modelo basado en Big Data para la gestión de la Calidad en la Educación Media en el Municipio de Itagüí”, en el Doctorado en Educación de la UPB, Medellín.

<sup>2</sup> Ingeniero Electrónico (Institución universitaria de Envigado), Maestría en ingeniería (Universidad de Barcelona), Estudiante de doctorado en educación (UPB). [gabriel.acosta@upb.edu.co](mailto:gabriel.acosta@upb.edu.co)

<sup>3</sup> Historiador, Universidad Nacional de Colombia, Medellín; Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Medellín; Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; director del Doctorado en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana. [juan.echeverri@upb.edu.co](mailto:juan.echeverri@upb.edu.co)

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



metodología posible, aunque perfectible. El proyecto se sustenta en la necesidad de emprender investigaciones doctorales que no solo afecten teóricamente campos de conocimiento, sino que, con base en intervenciones en comunidades educativas, reconozcan las dimensiones locales de fenómenos globales para hacer intervenciones concretas que impacten favorablemente los procesos educativos y, correlativamente, la calidad de la educación.

**Palabras clave:** big data, calidad de la educación, modelo educativo.

#### **Abstract**

A doctoral research project in education is being carried out with the aim of constructing an educational model based on Big Data for the management

of educational quality in Itagüí, a municipality in the south of the Valle de Aburrá. The presentation follows the orthodox parameters for presenting projects, although it is not done in its entirety, but rather the problem, objectives and possible but perfectible methodology are developed. The project is based on the need to undertake doctoral research that not only theoretically affects fields of knowledge, but that, based on interventions in educational communities, recognizes the local dimensions of global phenomena in order to make concrete interventions that favorably impact educational processes and, correlatively, the quality of education.

**Keywords:** big data, quality of education, educational model

## **Introducción**

En la actualidad, la investigación en educación se enfrenta a un desafío fundamental: cerrar la brecha existente entre la producción teórica y su aplicación en contextos educativos reales. Si bien las tesis doctorales han sido históricamente un pilar fundamental para la generación de conocimiento es imperativo que evolucionen hacia propuestas que no solo enriquezcan el acervo teórico de un campo de conocimiento, sino que también ofrezcan soluciones concretas a los desafíos que enfrentan los sistemas educativos, en este caso, de un municipio colombiano, y posiblemente, de otros que acojan la propuesta presentada.

Un ejemplo claro de esta necesidad lo encontramos en el campo del *big data*. La creciente disponibilidad de grandes volúmenes de datos educativos ofrece una oportunidad inédita para comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar patrones y tomar decisiones más informadas en procura de mejorar la calidad educativa de entornos definidos. Sin embargo, esta potencialidad se ve limitada si no se desarrollan en los doctorados, en educación, por ejemplo, modelos y herramientas prácticas que permitan a administradores educativos, docentes y estudiantes aprovechar al máximo esta información.

Las tesis doctorales en educación deben ir más allá de la simple descripción de fenómenos educativos y pedagógicos. Es necesario que se enfoquen en el diseño y la evaluación de intervenciones educativas basadas en evidencia, que generen productos tangibles como plataformas tecnológicas, herramientas de evaluación o modelos de gestión que puedan ser implementados en entornos escolares. Ese es,

precisamente, el propósito de la presente investigación: diseñar un modelo educativo para la gestión de la calidad educativa en un municipio antioqueño, pero con una característica fundamental: no es el esfuerzo imaginativo de una persona para ofrecer soluciones exógenas a una comunidad educativa, sino que se tienen en la cuenta las concepciones de esa comunidad sobre la tecnología y *big data*, para que el modelo, esto es, el producto de la investigación, sea realmente pertinente en el contexto que lo requiere y produzca efectos reales y verificables.

En fin, el proyecto que aquí se presenta demuestra que las tesis doctorales en educación tienen un gran potencial para transformar los sistemas educativos. Al fomentar la investigación aplicada y la generación de productos tangibles, podemos contribuir a construir un futuro educativo más equitativo, inclusivo y de calidad.

La presentación se hace siguiendo un esquema clásico de presentación de proyectos, aunque no se desarrollen todos los elementos: se parte del problema, se muestran los objetivos y se hace una primera aproximación metodológica. Decimos “primera” porque el mismo carácter de proyecto permite que podamos recibir, cuando aún es pertinente, realimentaciones que hagan esa metodología mucho más expedita en relación con los objetivos propuestos.

## **Problema**

La educación ha mantenido una relación ambigua con las tecnologías, la cual oscila entre la necesidad de incorporarlas a sus procesos y los miedos y resistencias que esta incorporación genera. A veces se denuncia como deshumanización y facilismo, mientras que, en otras ocasiones, se invocan como una posibilidad para mejorar la calidad educativa. Actualmente, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la inteligencia artificial (IA), el aprendizaje en línea (*e-learning*) y las plataformas bimodales (*b-learning*) son ejemplos de esta relación. El *big data* es una tecnología disruptiva que se ha acercado al ámbito educativo, transformando la manera como se aprovechan los datos generados diariamente en las instituciones educativas. Su objetivo es propiciar nuevos conocimientos relacionados con la toma de decisiones educativas y la predicción vocacional y, además, garantizar el éxito estudiantil a partir de la categorización de estudiantes, modelos de aprendizaje y currículos personalizados.

A pesar de su reconocido posicionamiento, en ciertas lógicas educativas locales, el *big data* se convierte en una referencia de experiencias ajenas y lejanas o en contenidos para discusiones intramurales, pero no en una herramienta utilizable por las instituciones para la transformación de la educación con el fin de potenciar su calidad educativa. La gestión de la calidad, que hipotéticamente puede brindar la construcción de un modelo educativo basado en el *big data*, sería particularmente visible, por ejemplo, en los contextos del aprendizaje adaptativo, en la reducción de las tasas de deserción escolar,

En el caso de las instituciones educativas en el municipio de Itagüí, se hace evidente la necesidad de mejorar la gestión de la calidad, tanto en términos de los resultados en pruebas estandarizadas como en la implementación de políticas educativas asertivas. Sin embargo, no existe un plan o modelo que haga referencia al uso y aplicación del *big data* como una herramienta que respalde y potencie la mejora de la gestión de la calidad educativa. La investigación pretende llenar este vacío: construir un modelo que, a partir de las concepciones de la comunidad educativa sobre la incorporación tecnológica y el uso de datos en la educación, utilice el *big data* como un recurso fundamental para la gestión de la calidad en la educación media del municipio de Itagüí.

Veamos los elementos que componen este planteamiento: (a) se presenta brevemente la relación histórica entre la tecnología y la educación; (b) se describe cómo el *big data* se ha introducido en la vida cotidiana e ingresado en la educación, y (c) se destaca la relación tecnología-educación mediante la pregunta por la calidad educativa. Se muestra que, en el municipio de Itagüí, las políticas educativas se orientan a la mejora de la gestión de la calidad educativa, pero, hipotéticamente, falta un modelo que utilice el *big data* para este propósito.

### ***Relación histórica entre la tecnología y la educación.***

Desde los albores de la tecnicidad, el uso de herramientas y técnicas ha sido una parte integral de la experiencia humana. Incluso para reconocer en un fósil a un ser humano, la paleontología ha dependido, en gran medida, de las técnicas propias de la especie *Homo sapiens*, ya que la técnica es privativamente humana (Leroi-Gourhan, 1971). Con este presupuesto de la tecnicidad como constitutiva de lo humano, es posible decir que la totalidad de la aventura humana puede caracterizarse por el uso de diversas técnicas y herramientas. En pocas palabras: la historia de la humanidad es la historia de sus tecnologías.

La cultura y la técnica son inherentes a lo humano: ambas hacen parte de la misma sinergia, ya que la memoria se registra a través de la herramienta y se vuelve una extensión no solo de la mente, sino de la mano (Echeverri-Álvarez, 2021). En la especie humana hay una relación indisoluble entre la técnica y el pensamiento, siendo la técnica un proceso cultural evolutivo, ya que se transmite de generación en generación. Como señala Echeverri-Álvarez (2021), la técnica “es constitutiva y, por tanto, no hay humanos constructores de técnicas, sino una especie constitutivamente técnica y, sin importar hasta dónde se llegue en procesos de hibridación, el resultado es humano” (p. 143).

La relación tecnología-cultura se ha mantenido a lo largo de la vasta historia de la humanidad. Se puede afirmar, entonces, que es imposible que entre la tecnología y la educación, al formar parte de la cultura y de la esencia de la humanidad, no exista la misma relación histórica constante (Mejía, 2004). Sin embargo, en cada época es necesario reconocer las formas específicas de esta relación para comprenderlas, impulsarlas o hacerles resistencia, según los avatares de la cultura.

A lo largo de los últimos 2 siglos, la incorporación de las técnicas y las tecnologías en la educación ha continuado replicándose. Se han introducido elementos como la calculadora (Ortiz Buitrago, 2006), la radio (Araya-Rivera, 2017), la televisión (Pindado, 1997) y, más recientemente, los teléfonos móviles (dos Santos Celestino *et al.*, 2020) y el ordenador (Salvador, s.f.) en las aulas de clase. Esto demuestra que, históricamente, ha existido una cercanía entre el uso de dispositivos tecnológicos y la educación a escala internacional, hasta llegar, hoy, a diferentes formas de educación virtual, IA y metaverso, por ejemplo.

En la actualidad, es inevitable la interacción entre tecnología y educación (Soledispa Toala *et al.*, 2023) y la tendencia verificable es que esta relación siga ampliándose en las próximas décadas (Diamandis y Kotler, 2021). En ese futuro hipotético, quizás enfrente los dos desafíos que, históricamente, han unido a esta dupla producto de la misma ilusión tecnológica: el temor a la deshumanización, por un lado, y, por el otro, las ilusiones de que la técnica haga muchas más cosas por nosotros (Leroi-Gourhan, 1971).

**Introducción del big data en la vida cotidiana y en la educación.** Se considera el *big data* como la vanguardia en la relación tecnología-educación. Se ha vuelto común su uso en diferentes campos debido a la cantidad de fuentes de información que se generan con el uso constante de plataformas en línea, aplicaciones y redes sociales. Con los rastros y registros que dejamos al interactuar con diferentes entornos electrónicos.

Heredia-Mayorga (2020) y Matas Terrón *et al.* (2020) señalan que el *big data* ingresó a la educación en 2013 y experimentó un crecimiento significativo en la producción científica desde el 2015, especialmente en el ámbito universitario y en el aprendizaje en línea (*e-learning*). El *big data* ha permeado en lo educativo al aprovechar datos que anteriormente se utilizaban de manera efímera en la enseñanza tradicional. Sin embargo, el uso de analíticas de aprendizaje con *big data* es aún limitado (Mella-Norambuena *et al.*, 2023). Hershkovitz y Alexandron (2020) afirman que, hasta ahora, la educación se ha beneficiado muy poco de la revolución del *big data* (p. 7). Según Mella-Norambuena *et al.* (2023), la relación entre el *big data* y la educación se ha dado en tres fases: investigación y desarrollo inicial (1995-2005), establecimiento de la teoría (2005-2015) y reconstrucción teórica (2015 en adelante) (pp. 5449-5450).

Latinoamérica se encuentra todavía en la fase inicial de investigación en educación con *big data*, y la mayoría de los estudios al respecto se centran en la educación universitaria. Aunque Brasil y Chile encabezan la lista de investigaciones en *big data* en América Latina, aún están en proceso de revisión bibliográfica y exploración. Para cerrar esta brecha cognitiva y promover una educación de calidad, es esencial generar recursos, espacios de intercambio intelectual y producción teórica en este campo (Hershkovitz y Alexandron, 2020). No obstante, es buen augurio que el *big data* en educación sea una tendencia en auge que puede utilizar cada vez mejor el almacenamiento de datos masivos y la inteligencia artificial para mejorar diferentes experiencias educativas (Parra Sánchez *et al.*, 2023).



La educación y los datos de los procesos educativos son sistemas difíciles de manejar, pero pueden aportar información relevante sobre los estudiantes, uso que, pese a las complicaciones, ha crecido significativamente. En Colombia, sin embargo, falta un modelo aplicativo de *big data* en la educación media para guiar a docentes y administrativos no expertos en su implementación, basados en tecnologías y estrategias tradicionales para la recolección de datos y la mejora continua del proceso formativo (Aristizábal Fúquene, 2017).

**Relación tecnología-educación y calidad educativa.** La relación tecnología-educación se aborda desde el concepto de *calidad educativa* en Colombia y, correlativamente, en el municipio de Itagüí. La calidad es un concepto inacabado que se asocia con otros elementos como la mejora continua, la excelencia y la satisfacción al cliente (Escobar y Mosquera, 2013). Este concepto se ha expandido a múltiples campos, entre ellos la educación, donde ha sido objeto de diversos debates y discusiones (Rodríguez Arocho, 2010). La calidad educativa se enfoca en la mejora de los procesos educativos y pedagógicos, y su evaluación no se limita únicamente a las pruebas estandarizadas, sino que existen diversos factores que tienen injerencia sobre la calidad educativa (Bolaño y González, 2023). Organizaciones como la Organización Internacional de Normalización (ISO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) han establecido diversas variables para la medición de la calidad educativa (International Institute for Educational Planning, 2023).

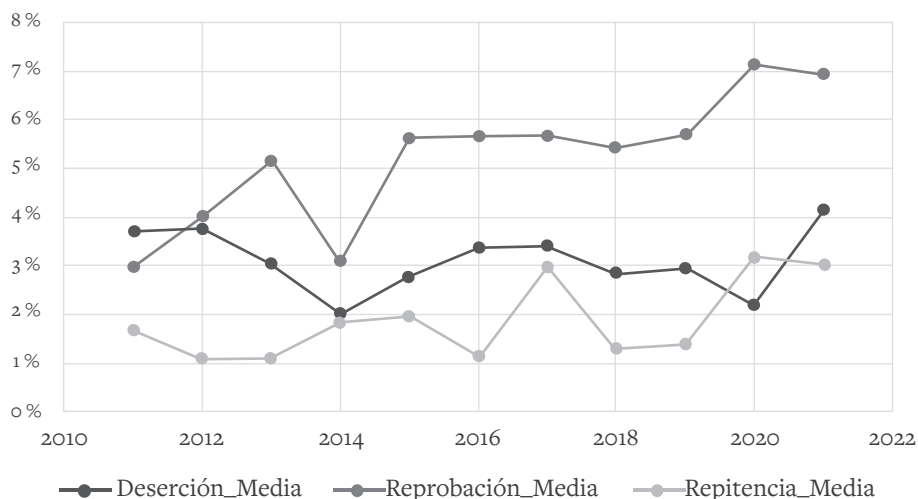
Colombia enfrenta importantes desafíos en lo que respecta a la calidad de su sistema educativo (Vasco Uribe, 2006). Aristizábal Fúquene (2017) también pone de manifiesto las deficiencias existentes en la calidad de la educación en Colombia, especialmente en aspectos como la evaluación, la personalización del proceso educativo, la disponibilidad de plazas y el problema de la deserción. Por otro lado, Leal Talero (2023) señala siete desafíos fundamentales, entre los cuales se incluye la necesidad de una mayor cobertura con altos estándares de calidad.

Según MinEducación (2018), la calidad educativa es una preocupación central en las políticas educativas del país, que buscan mejorar el sistema educativo. Sin embargo, aunque Colombia ha avanzado en cuanto a la cobertura educativa, en comparación con otros países miembros de la OCDE persisten aún preocupaciones significativas en relación con la calidad de la educación (Clavijo, 2021).

En Antioquia, al abordar la cuestión de la calidad educativa, se toman en consideración aspectos globales que incluyen la equidad, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia. Cuando se trata de analizar la calidad educativa en este departamento, es importante reconocer su diversidad y que muchos de sus municipios operan de manera autónoma. Se puede observar que, a pesar de contar con datos para evaluar el estado de la educación en Antioquia, es necesario implementar sistemas de información más abiertos que amplíen esta perspectiva (Fundación Proantioquia, 2018). Temas como reprobación, cobertura, repitencia y excelencia académica son objeto de medición anual en el departamento de Antioquia, como muestra la Figura 1.

**Figura 1**

Estadísticas de deserción, reprobación y repitencia en la educación media del departamento de Antioquia (2010-2021)

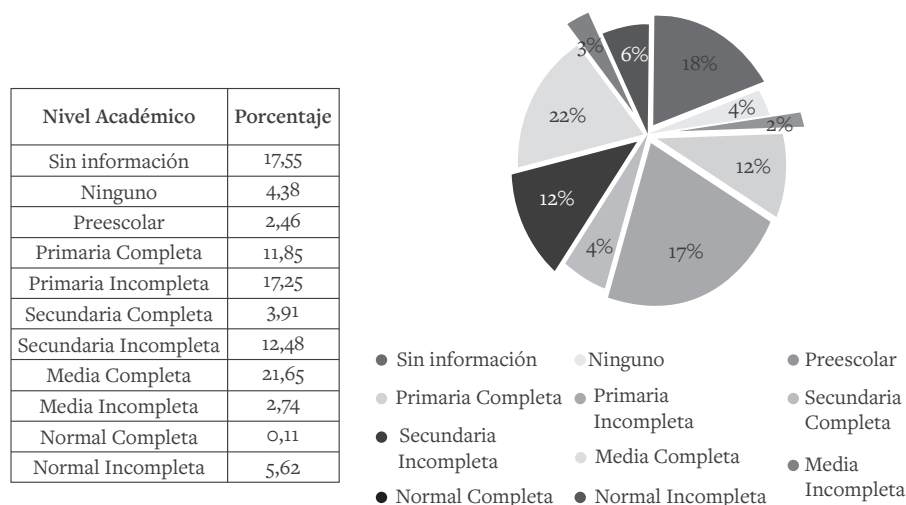


Nota. Estadísticas de MinEducación. (2016)

La ausencia de métricas en tiempo real, la medición periódica en vez de continua y la limitada integración de fuentes de datos educativos contribuyen a que temas como la excelencia con la equidad se vuelvan un desafío. Según MinEducación (2016), “Colombia enfrenta dos desafíos críticos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo” (contraportada). Además, el país carece de una entidad que supervise la calidad educativa, lo que ha llevado a que la implementación del índice sintético de calidad educativa (ISCE) no arroje los mismos resultados que la experiencia en Brasil (MinEducación, 2016). Los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) mostrados en la Figura 2 revelan que alrededor del 15 % de los colombianos no completa la educación secundaria y media, con altas tasas de deserción educativa en estos niveles.

**Figura 2**

Nivel académico de los colombianos, DANE (2018)



Nota. Información del DANE (2018) tomada de Leal Talero (2023).

Para abordar estos desafíos, se requiere de políticas y herramientas para “analizar el potencial de apertura a corto plazo de nuevos conjuntos de datos relacionados con la cobertura y calidad educativa y analizar cómo se están utilizando” (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2015, p. 6). También es necesario usar datos para analizar las acciones de mejora.

En el municipio de Itagüí, la Secretaría de Educación municipal se dedica a la gestión de la calidad en las instituciones educativas. Su objetivo es “garantizar la prestación del servicio básico de educación en el Municipio de Itagüí, mediante la evaluación, control y mejoramiento permanente de la calidad del sistema educativo municipal” (Secretaría de Educación de Itagüí, s.f., párr. 3).

En los últimos 10 años, la comunidad educativa de Itagüí ha incorporado la calidad, la cultura digital y la gestión de datos en sus procesos educativos, buscando así la certificación de sus 24 instituciones educativas en procesos de calidad a través del ICONTEC (Universidad EAFIT, 2019). Para la comunidad educativa y social del municipio, es relevante permanecer en constante búsqueda y actualización de nuevas herramientas tecnológicas y conocimientos emergentes que puedan contribuir al mejoramiento del sistema educativo (Secretaría de Educación de Itagüí, s.f.).

La relación entre tecnología y educación, mediada por la calidad educativa, es una cuestión difícil de ignorar en la actualidad. Las tecnologías educativas se consideran un conjunto de herramientas que impactan la educación y es esencial abordarlas teniendo en cuenta la cultura y la sociedad (Castañeda, 2019). La calidad educativa se convierte en un elemento vinculante y necesario en esta relación, lo que requiere de “una mirada crítica y lo más holista posible para explorar, reconocer y valorar otras

preguntas educativas sobre la tecnología digital en la educación” (Suárez-Guerrero *et al.*, 2020, p. 9).

En términos de justificación del trabajo, esta es una investigación novedosa por cuanto muestra que el análisis de *big data* identifica patrones y predice tendencias a partir de las cuales las instituciones pueden implementar intervenciones oportunas para reducir la deserción y mejorar los resultados de aprendizaje. Igualmente, este modelo ofrece a los docentes herramientas para ajustar sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, mientras que los administradores pueden tomar decisiones basadas en datos para la asignación de recursos y la planificación estratégica (Amaya-Amaya *et al.*, 2020; Bamiah *et al.*, 2018; Huang, 2019).

La integración del *big data* en el ámbito educativo, particularmente para mejorar la gestión de la calidad educativa en el municipio de Itagüí, constituye un avance significativo hacia una educación adaptativa y centrada en el alumno. Por esta razón, la tesis doctoral busca aportar conocimiento sobre la relación entre el *big data* y la educación en un plano operativo. El proyecto propone una innovación no solo alineada con las exigencias y particularidades del municipio de Itagüí, sino diseñada para ser práctica y adaptable, que promete beneficios para estudiantes, docentes y personal administrativo. Este modelo educativo respaldado en *big data* representa un avance hacia una educación de mayor calidad que responde a las necesidades específicas y apoya los procesos educativos en Itagüí.

La promesa de convertir una investigación doctoral en un modelo aplicable se justifica por la necesidad de generar resultados tangibles y verificables en un contexto que demanda pertinencia y soluciones concretas a los desafíos actuales (Yin, 2012). En este sentido, se espera que la tesis no solo sea parte de elucubraciones para repositorios sin lectores, pues las tesis doctorales deben aspirar a ofrecer soluciones concretas (Ayús Reyes, 1998). En el caso específico del *big data* en la educación, la generación de un modelo resultado de una investigación doctoral y que sea aplicable puede tener un impacto real en el mejoramiento de la gestión de la calidad educativa.

## Objetivos

Se pretende construir un modelo basado en *big data* para la gestión de la calidad en la educación media del municipio de Itagüí. Este objetivo general se alcanza con el desarrollo de especificidades del siguiente tenor:

- Caracterizar las concepciones que administradores de la educación, docentes y estudiantes, en el municipio de Itagüí, tienen acerca del uso de datos, la tecnología y su influjo en la gestión de la calidad educativa.
- Socializar la construcción del modelo de *big data* en colaboración con la comunidad educativa, asegurando que conozca y comprenda el modelo y las herramientas propuestas para retroalimentar y gestionar la calidad educativa en el municipio de Itagüí.

## Metodología

La investigación despliega una metodología mixta porque combina elementos cualitativos y cuantitativos, por ejemplo, para reconocer y caracterizar las concepciones de docentes, estudiantes y administrativos de la educación sobre el uso de los datos en lo educativo, la implementación de tecnologías en los entornos educativos y la gestión de la calidad en el municipio de Itagüí. El método cuantitativo permite analizar grandes volúmenes de datos y establecer relaciones entre variables (Cárdenas, 2018), mientras que el cualitativo brinda una comprensión profunda de las concepciones y experiencias de los maestros, estudiantes y administrativos a través de las palabras, los pensamientos y las narrativas. La entrevista y las encuestas se utilizarán como instrumentos cualitativo y cuantitativo, respectivamente, en relación con el propósito de la investigación. Con ambos tipos de instrumentos se obtendrá información valiosa para el diseño del modelo propuesto (Cadena-Iñiguez *et al.*, 2017; Cedeño Viteri, 2012).

### *El método*

Se utilizará un diseño exploratorio secuencial acorde con la definición de Creswell (2014), donde se recopilarán y analizarán datos cualitativos para examinar las concepciones de la comunidad educativa sobre la calidad y el uso de datos y tecnologías como el *big data*. Posteriormente, con base en los resultados cualitativos iniciales, se procederá a recolectar y analizar datos cuantitativos relacionados con las variables y las métricas de la calidad educativa susceptibles de medición a través del *big data*.

A partir de los datos obtenidos, se explorarán las experiencias y perspectivas de docentes, estudiantes y personal administrativo sobre el uso de la tecnología en la educación y su potencial en la gestión de la calidad educativa, siguiendo el enfoque propuesto por Vasilachis de Gialdino (2006). Paralelamente, se desarrollará un estudio cuantitativo correlacional con el objetivo de analizar las posibles relaciones entre las variables de calidad educativa identificadas y las métricas obtenidas mediante el procesamiento de datos, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Así, se sacará provecho al uso del multimétodo o método mixto, para simplificar la comprensión del fenómeno, como sugiere Ramos Galarza (2020).

### *Población: características y criterios de inclusión y exclusión*

El municipio de Itagüí alberga una población de 248 000 habitantes, con 40 000 estudiantes inscritos en los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria, según reporte de MinEducación (2016). Se considerará únicamente a los estudiantes, docentes y personal administrativo del sector oficial y de los niveles de educación media en instituciones que utilicen plataformas digitales para el registro de información educativa. En 202, según

la Secretaría de Educación de Itagüí (2024), hay 4 826 estudiantes matriculados en educación media, atendidos por aproximadamente 120 docentes y 48 administrativos del sector oficial en los niveles de educación media, en instituciones que utilizan plataformas digitales para el registro de información educativa.

### ***Técnicas e instrumentos de recolección de la información***

A continuación, se describen las técnicas y los instrumentos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos en la tesis.

**Para el enfoque cualitativo.** Se efectuará una entrevista semiestructurada a estudiantes, docentes y administrativos, la cual consta de 12 preguntas, divididas en tres módulos de cuatro preguntas cada uno. Siete preguntas son abiertas y cinco cerradas. El objetivo es explorar las concepciones, experiencias y perspectivas de los participantes en torno al *big data*, el uso de datos, la calidad educativa, el uso de TIC en la educación y su relación. se debe buscar el llamado punto de saturación, es decir, el punto en el que la información no presenta novedades significativas para la investigación y se vuelve redundante y repetitiva (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Por tanto, se inicia con la decisión arbitraria de constituir una muestra de cinco directivos, 12 docentes y 20 estudiantes. Según la información recolectada, la muestra se incrementaría progresivamente, de ser necesario, o se establecería esta muestra inicial como el punto de saturación para la investigación.

Para la recolección documental, se revisarán y analizarán documentos institucionales, políticas educativas, informes y otros materiales relevantes para comprender el contexto y las concepciones oficiales sobre la calidad educativa y el uso de tecnologías en el municipio de Itagüí.

**Para el enfoque cuantitativo.** Se aplicará una encuesta estructurada que integra ítems de tres instrumentos previamente validados, donde se abordan las concepciones sobre la gestión de la calidad educativa, el *big data* y las TIC en educación. Consta de 51 ítems, divididos en tres secciones: (a) calidad educativa, (b) *big data* y uso de datos educativos y (c) uso de TIC en la educación. Se administrará de forma virtual o presencial, según las preferencias de los participantes, y se garantizará la confidencialidad. Se solicitará, además, el consentimiento informado antes de su aplicación.

Para determinar el tamaño de la muestra de la encuesta, se utilizó el criterio de William Cochran<sup>1</sup> (Aguilar-Barojas, 2005). Se considera una población elegible de 4 994 individuos, con una distribución esperada del 25 % en la variable de interés, y se calculó un tamaño muestral de 273 personas. Este cálculo se realizó con un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 %, lo que garantiza la precisión y representatividad de la muestra.

1 La fórmula utilizada para el cálculo del tamaño muestral fue la siguiente:  $n = \frac{Z^2 pq N}{e^2(N-1) + Z^2 pq}$

donde  $n$  = tamaño de la muestra,  $Z$  = valor de la distribución,  $p$  = población con la característica de interés,  $q = 1-p$ ,  $N$  = tamaño de la población y  $e$  = error permisible.



Para validar la consistencia del nuevo instrumento, se realizará un piloto en dos momentos, con 10 estudiantes, dos docentes y un directivo, y se evaluará el coeficiente de correlación. Además, los resultados obtenidos serán analizados mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el cual permite evaluar la consistencia interna de la encuesta (Oviedo y Campo-Arias, 2005). En caso de que algún ítem presente un índice de confiabilidad bajo, se procederá a su eliminación o reformulación para asegurar la calidad del instrumento de medición.

### ***Análisis de los datos y diseño de requerimientos para el modelo***

**Análisis correlacional.** Se aplicarán pruebas estadísticas correlacionales para determinar posibles relaciones entre las variables de calidad educativa medidas y los registros documentales sobre la calidad educativa. El análisis de datos se llevará a cabo de manera integrada, combinando los enfoques cualitativo y cuantitativo.

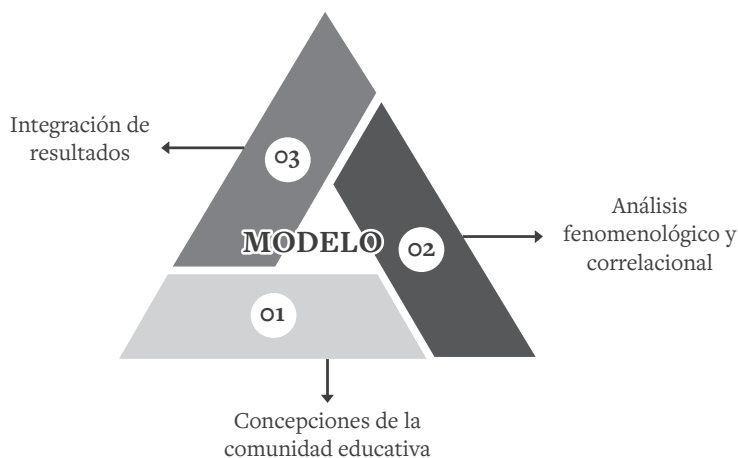
**Análisis de datos cualitativos.** Los datos recolectados a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental se someterán a un proceso de codificación abierta, axial y selectiva (Vives y Hamui, 2021) para identificar categorías, patrones y temas emergentes relacionados con las concepciones sobre el uso de datos (*big data*), TIC, calidad educativa y su intersección.

**Análisis estadístico descriptivo e inferencial de datos cuantitativos.** Los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas se procesarán y analizarán mediante técnicas estadísticas descriptivas (medidas de tendencia central, variabilidad, etc.) e inferenciales (pruebas de correlación y regresión, entre otras) para determinar relaciones y patrones significativos.

Como se muestra en la Figura 3, se utilizarán estrategias de triangulación, complementariedad y expansión para integrar los hallazgos cualitativos y cuantitativos, con el fin de obtener una comprensión más profunda y holística del fenómeno estudiado (Forni y de Grande, 2020). Con esta base, se procederá a diseñar un modelo conceptual y operativo para el uso de *big data* en la gestión de la calidad educativa en el municipio de Itagüí.

### Figura 3

Proceso de triangulación para la integración de los resultados



#### Para el diseño del modelo

Las concepciones sobre calidad educativa, uso de datos y tecnologías en educación, identificadas a través de las entrevistas y encuestas, serán integradas de manera fundamental en el diseño del modelo. Se realizará un análisis temático de las concepciones para identificar los elementos clave que deben ser considerados en el mismo.

El diseño del modelo se realizará en varias etapas. Primero, se identificarán las variables clave de calidad educativa a partir del análisis de los datos cualitativos y cuantitativos recolectados. En segundo lugar, se definirán los flujos de datos necesarios, considerando las fuentes de información disponibles en el municipio de Itagüí. Después se procederá a diseñar la arquitectura del modelo, que incluirá componentes para la captura, almacenamiento, procesamiento y visualización de datos. Luego se especificarán los algoritmos de análisis y las herramientas de *big data* más apropiadas para el contexto educativo local. Finalmente, se elaborará un prototipo conceptual del modelo, el cual será sometido a revisión y refinamiento iterativo.

Antes de la socialización final, el modelo propuesto será sometido a la evaluación del comité y los miembros de la comunidad educativa del municipio de Itagüí que puedan ofrecer una valoración de su estructura, su funcionalidad y su potencial de impacto. Se utilizará el método Delphi para recoger y sintetizar las opiniones de manera sistemática. Las retroalimentaciones recibidas se incorporarán al modelo en un proceso iterativo de mejora.

## Conclusiones

El proyecto se sustenta en la imperiosa necesidad de trascender los límites de la teoría en el ámbito de la investigación doctoral en educación. Al explorar el potencial del *big data*, hemos evidenciado que es posible desarrollar modelos educativos innovadores, los cuales pueden transformar significativamente las prácticas pedagógicas y los resultados de los aprendizajes. En este sentido, los presupuestos básicos del trabajo investigativo se soportan en consideraciones del siguiente tenor: la teoría debe ser el punto de partida, no el fin; por tanto, la investigación doctoral en educación debe ir más allá de la mera generación de conocimiento teórico. Es fundamental que las investigaciones se orienten hacia la búsqueda de soluciones prácticas a los desafíos que enfrentan los sistemas educativos. En este sentido, la propuesta de reconocer las concepciones de una comunidad educativa para proponer un modelo educativo para la gestión de la calidad educativa es una innovación dirigida a transformar los contextos en los cuales se reconoce la potencia del *big data* como motor de la innovación y la calidad. Ciertamente, la implementación de modelos educativos basados en *big data* posibilita la creación de experiencias adaptadas a las necesidades y características de cada comunidad para fomentar su desarrollo.

Por último, es menester decir que, para garantizar la sostenibilidad y el éxito de un modelo educativo basado en *big data*, es fundamental considerar las concepciones de tecnología existentes en la comunidad y cocrear soluciones que respondan a sus necesidades y expectativas concretas. Además, como pretende el proyecto, la implementación de tecnologías educativas debe ir acompañada de procesos de formación y sensibilización que permitan a la comunidad educativa comprender los beneficios y los desafíos asociados con el uso del *big data*. Para terminar, hay que señalar que la ética y la privacidad deben ser pilares fundamentales en el diseño y la implementación de modelos educativos basados en *big data*, garantizando así la confianza y la participación de todos los actores involucrados.

## Referencias

- Amaya-Amaya, A., Huerta-Castro, F. y Flores-Rodríguez, C. O. (2020). *Big Data*, una estrategia para evitar la deserción escolar en las IES. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 166-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.712>
- Araya-Rivera, C. (2017). La radio estudiantil como estrategia didáctica innovadora. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30098>
- Aristizábal Fúquene, J. A. (2017). *Diseño y aportes de un modelo para minería de datos educativos en aulas de educación media de carácter presencial* [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. CRAIUSTA. <http://hdl.handle.net/11634/3945>
- Ayús Reyes, R. (1998). Una propuesta para la educación superior del futuro. *Perspectivas Docentes*, (22), 105-107.
- Bamiah, M. A., Brohi, S. N. y Bashari Rad, B. (2018). Big Data Technology in Education:

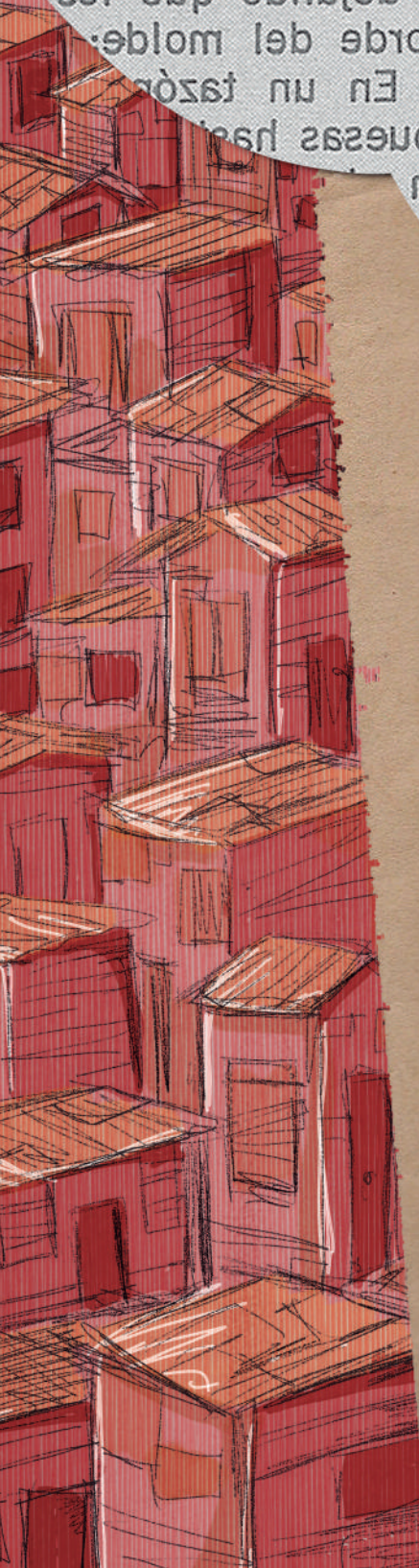
- Advantages, Implementations, and Challenges. *Journal of Engineering Science and Technology*, 13(7), 229-241.
- Bolaño García, M. y González Castro, K. J. (2023). Hacia la construcción de calidad educativa un concepto determinante para el desarrollo social: un análisis bibliográfico. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (41).
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., de la Cruz-Morales, F. R. y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://doi.org/10.29312/remexca.v8i7.515>
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. trAndeS - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina. <http://doi.org/10.17169/refubium-216>
- Castañeda, L. (2019). Debates sobre Tecnología y Educación: Caminos contemporáneos y conversaciones pendientes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 29-39. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.23020>
- Cedeño Viteri, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Res Non Verba*, 17-36.
- Clavijo, S. (7 de febrero de 2021). Calidad educativa en Colombia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/sergio-clavijo/calidad-educativa-en-colombia-columna-de-sergio-clavijo-565210>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4.ª ed.). SAGE.
- Diamandis, P. H. y Kotler, S. (2021). *El futuro va más rápido de lo que crees: Cómo la convergencia tecnológica está transformando las empresas, la economía y nuestras vidas* (Trad. A. Casanovas). Deusto.
- Echeverri-Álvarez, J. C. (2021). Humanismo-formación: entre la memoria y el olvido. En B. L. Osorio Herrera, J. F. García Castro y O. Hincapié Grisales (Eds.), *El ideal clásico de la formación humana* (pp. 137-163). Universidad Pontificia Bolivariana. <http://doi.org/10.18566/978-958-764-986-4>
- Escobar Valencia, M. y Mosquera Guerrero, A. (2013). El marco conceptual relacionado con la calidad: una torre de Babel. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 207-216. <https://doi.org/10.25100/cdea.v29i50.56>
- Forni, P. y de Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189.
- Fundación Proantioquia. (2018). *Estado de la Educación en Antioquia*. [https://proantioquia.org.co/sites/default/files/2020-09/documentos/2018\\_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf](https://proantioquia.org.co/sites/default/files/2020-09/documentos/2018_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf)
- Gay, A. (s.f.). *La ciencia, la técnica y la tecnología*. [https://www.academia.edu/9376316/La\\_ciencia\\_la\\_t%C3%A9cnica\\_y\\_la\\_tecnolog%C3%ADa](https://www.academia.edu/9376316/La_ciencia_la_t%C3%A9cnica_y_la_tecnolog%C3%ADa)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hershkovitz, A. y Alexandron, G. (2020). Understanding the potential and challenges of big data in schools and education. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 7-17. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.002>
- Huang, A. (2019). The Era of Artificial Intelligence and Big Data Provides Knowledge Services for the Publishing Industry in China. *Publishing Research Quarterly*, 35, 164-171. <https://doi.org/10.1007/s12109-018-9616-x>
- International Institute for Educational Planning. (20 de febrero de 2023). Indicadores de calidad y aprendizaje. *IIEP Learning Portal*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/monitorear-el-aprendizaje/indicadores-de-calidad-y-aprendizaje>
- Leal Talero, M. S. (2023). *El sistema educativo en Colombia y su baja calidad educativa* [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56659>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra* (Trad. F. Carrera). Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Matas Terrón, A., Leiva Olivencia, J. J. y Franco Caballero, P. D. (2020). Big Data Irruption in Education. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, (57), 59-90. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.02>
- Mejía, M. R. (2004). La tecnología, la(s) cultura(s) tecnológica(s) y la educación popular en tiempos de globalización. *Polis*, (7).
- Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Sáez, Y. y León-Ron, V. (2023). Analíticas de aprendizaje y su potencial para una educación de calidad sostenible. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5446-5468. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4840](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4840)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de agosto de 2018). *La calidad: esencia de la educación en las aulas de clase*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/373629:La-calidad-esencia-de-la-educacion-en-las-aulas-de-clase>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2015). *Estudio del grado de preparación para la apertura de datos del sector educativo en Colombia*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5052>
- Ortiz Buitrago, J. (2006). Incorporación de la calculadora gráfica en el aula de matemática. Una discusión actual hacia la transformación de la práctica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 139-157.
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Palacios-Mora, L. M., Salinas, J. y Marín, V. (2023). Diseño y validación de un instrumento para medir las percepciones del profesorado universitario respecto a

- las TIC. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 31-54. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp31-54>
- Parra Sánchez, J. S., Torres Pardo, I. D. y Martínez de Meriño, C. Y. (2023). Personalización de recursos para la enseñanza de matemáticas universitarias usando inteligencia artificial. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 319-340. <https://doi.org/10.15332/25005421.7904>
- Pindado, J. (1997). Escuela y televisión: claves de una relación compleja. *Culture and Education*, 9(1), 25-35. <https://doi.org/10.1174/113564097320952157>
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, 9(3). <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>
- Salvador, A. (s.f.). *El ordenador y la calculadora como recurso didáctico*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://www2.caminos.upm.es/departamentos/matematicas/grupomaic/conferencias/13.ordenador.pdf>
- dos Santos Celestino, R., Silva de Assis, J. S., Rodrigues de Carvalho, R. R. L., Dias Moreira, J. y Petronetto de Almeida, I. F. (2020). El celular en el aula: prohibiciones, posibilidades y reflexiones. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo del Conocimiento*, 6(12), 85-104.
- Secretaría de Educación de Itagüí. (2024). *Misión Visión, Funciones y deberes*. [https://www.semitagui.gov.co/index2\\_menu-izquierda.php?id=151683&idmenutipo=9765](https://www.semitagui.gov.co/index2_menu-izquierda.php?id=151683&idmenutipo=9765)
- Soledispa Toala, F. G., Alvarez Mendez, H. I., Anaguano Corella, G. M. y Cholota Hurtado, M. H. (2023). Cómo la tecnología está transformando la educación en el siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6455-6474. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5799](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5799)
- Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P. y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 7-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733>
- Universidad EAFIT. (2019). Sistematización de los proyectos pedagógicos de innovación educativa en diez instituciones educativas oficiales del Municipio de Itagüí. [Informe institucional].
- Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006-2019. *Pedagogía y Saberes*, (24), 33-41.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vives Varela, T. y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE.



...las cuando sea necesario), dejando que los  
...la mitad del licor. En un tazón  
...las las frambuesas hasta  
...5 cm) de circunferencia, con 8 lenguas de gato  
...molde en forma de plato, de más o menos 9 pulg  
...horas antes. Cubra el fondo y los costados





# Estudio en Escuelas Secundarias desde Contextos de Pobreza Urbana<sup>1</sup>

A Study in Secondary Schools Located in Contexts of Urban Poverty

## Autores:

Carlos Leonardo Minchala Buestán<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9708-7354>

Marco Antonio Bonilla Muñoz<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9967-9604>

Recibido: 25/09/2024

Aprobado: 21/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1746

## Resumen

Este artículo busca describir los sentidos que los alumnos construyen sobre las calles de sus barrios, atravesados por desigualdades socioeducativas, del Área Metropolitana de Buenos Aires. A modo de hipótesis, se sostiene que la escuela modula estos sentidos, a la vez que la calle constituye un espacio desde donde los estudiantes piensan su escolaridad. Para ello, se diseñó una metodología descriptiva de base múltiple, que incluyó un trabajo

<sup>1</sup> Artículo de Investigación

<sup>2</sup> Becario CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín; Magister en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar; Licenciado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [clminchala@gmail.com](mailto:clminchala@gmail.com)

<sup>3</sup> Becario Postdoctoral, Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas; Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Licenciado en Educación Física y deportes, Universidad de San Buenaventura; Docente de Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. [mbonilla@unsam.edu.ar](mailto:mbonilla@unsam.edu.ar)

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

con registros de campo, entrevistas en profundidad y grupales, resultados de encuestas, trabajos escolares y producciones audiovisuales de los alumnos. Los resultados manifiestan que los estudiantes piensan la relación entre calle y escuela a partir de continuidades y tensiones más que de antagonismos.

**Palabras clave:** calle, escuela, estudiantes, pobreza urbana.

### **Abstract**

This article seeks to describe the meanings that students construct about the streets of their neighborhoods crossed by socio-educational inequalities in the

Metropolitan Area of Buenos Aires. As a hypothesis, it is argued that the school modulates these meanings and that the street constitutes a space from which students think about their schooling. For this purpose, a descriptive methodology with a multiple base was designed, which included work with field records, in-depth and group interviews, survey results, school work and students' audiovisual productions. The results show that the students think of the relationship between school streets in terms of continuities and tensions rather than antagonisms.

**Keywords:** street, school, students, urban poverty.

## **Introducción**

El objetivo del presente artículo es describir los sentidos que los estudiantes construyen, desde la escuela, sobre las calles de sus barrios, atravesados por desigualdades socioeducativas. El trabajo de investigación se desarrolló con estudiantes de escuelas de nivel secundario emplazadas en contextos de pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), Argentina. A modo de hipótesis, se sostiene que los estudiantes construyen múltiples sentidos sobre las calles de sus barrios: en estas confluyen las expresiones más cruentas de la pobreza urbana con vínculos de amistad, festividades, economías populares y solidaridad entre vecinos. Así, en lugar del pensamiento dicotómico que separa, divide y demarca entre peligroso/seguro, lindo/feo, seguro/inseguro, los estudiantes piensan sus calles en términos de “frontera, [...] filo o [...] articulación de la diferencia” (Deleuze, 1989, p. 50), donde la escuela ocupa un lugar preponderante. Siguiendo a Deleuze (1989), toda construcción de sentido involucra la suspensión tanto de la afirmación como de la negación, la configuración de umbrales entre lo singular y lo múltiple, es decir que “el sentido es siempre doble sentido” (p. 54).

Los resultados de la investigación que aquí se problematizan son producto de la implementación de un diseño metodológico descriptivo de base múltiple que involucra el trabajo con registros de campo, entrevistas en profundidad y grupales, resultados de encuestas, trabajos escolares y producciones audiovisuales de estudiantes. A partir del análisis de los datos recabados, se evidencia el lugar preponderante que ocupa la escuela en la construcción de los múltiples sentidos y de las formas de habitar las calles. De forma específica, los estudiantes resaltan los aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura, dado que habilitan otras formas de transitar las calles. Asimismo, sostienen la idea de que la escuela ayuda

a que los chicos no estén en la calle, pero reconocen que esta problemática supera las posibilidades de las instituciones educativas. De tal manera, aprender y estar en la calle, más que una dicotomía u oposición, conforman un plano de composiciones donde confluyen las formas en que los estudiantes piensan, sienten y viven las calles de las urbes contemporáneas, atravesadas por las desigualdades socioeducativas.

Las calles de las metrópolis son consideradas comúnmente como *no lugares* (Augé, 1993) o lugares de paso y anonimato, donde los transeúntes desaparecen en las gigantescas masas de población (de Certeau, 2000). Sin embargo, cuando se focaliza la mirada en los barrios populares, las calles adquieren múltiples sentidos, en tanto que quienes las transitan y habitan desarrollan diversas actividades cotidianas, entre ellas las concernientes a la vida de las juventudes, en la que las calles son espacios públicos que comunican los hogares con las instituciones y desde donde los estudiantes piensan su escolaridad. Debido a la importancia que adquieren los valores, disposiciones, prácticas y estilos asociados con sectores particulares de personas desfavorecidas en poblaciones urbanas (Ilan, 2015, p. 169), algunos autores denominan a este conjunto de sentidos como “cultura de la calle” (Ross, 2018), la cual, además, suele ser pensada en oposición a la “cultura” que se debate, se distribuye y se pone en juego en la escuela. En otras palabras, escuela y calle han solido presentarse como espacios contrapuestos, donde la permanencia en uno sugiere la exclusión de otro. En ese escenario, los sujetos suelen ser nombrados desde la negatividad y llamados a ser normalizados de acuerdo con los circuitos de inclusión a la ciudadanía virtuosa (Osborne y Rose, 1999, p. 754). Allí las lógicas de inclusión y exclusión adquieren forma espacial y, más allá de las dicotomías dentro-fuera, centro-periferia, calle-escuela, se configuran espacios de marginación e integración, separación entre los virtuosos y los viciosos y una nueva y clara espacialización de la seguridad y el peligro (Osborne y Rose, 1999), lo que intensifica las brechas de desigualdades sociales y educativas.

Contrario a esto, el presente artículo sugiere pensar la escuela y la calle desde sus tensiones y continuidades. No obstante, consideramos que los estudios sobre la cultura de la calle, más allá de las críticas que puedan recibir, son clave para problematizar la relación entre calle y escuela hoy.

Según Anderson (1990), la cultura de la calle se define como el conjunto de reglas informales que justifican la violencia y, con ella, gobiernan el comportamiento público. Desde esta perspectiva, las calles suelen quedar atrapadas en una mirada obtusa que solo reconoce la violencia, el crimen y las agresiones y, por tanto, las señala como zonas a evitar (Osborne y Rose, 1999) y contribuye a su estigmatización espacial (Pyszczek, 2012). Al respecto, Conde Flores (2014) asegura que esto se evidencia en los casos donde el sentimiento de inseguridad, la violencia y el malestar de los docentes van de la mano de la incorporación de estudiantes en bandas delictivas. Si bien esta problemática ha sido advertida, a nivel global, recién en el siglo XXI, desde comienzos del siglo XX se conocen registros de bandas conformadas por jóvenes estudiantes que se fundan en las calles para luego hacer de la escuela un espacio de disputa territorial (Cohen, 1955). Incluso estas agrupaciones pueden no responder a ningún tipo de práctica delictiva, sino a la puesta en juego de formas de socialización que usan, en su mayoría, los jóvenes varones para ratificar su masculinidad (de la Tierra, 2016). Desde

esta perspectiva, la escuela se funde dentro del entramado urbano y las fronteras que la dividen de las calles se vuelven porosas.

Por su parte, Bourgois (2015) considera la cultura callejera como “una red compleja y conflictiva de creencias, símbolos, formas de interacción [...] que ha ido tomando forma como una respuesta a la exclusión de la sociedad convencional” (p. 38). Para Bourgois, la calle es el afuera de las instituciones, pero, sobre todo, el lugar donde los sujetos se ven en la necesidad de configurar formas alternativas de subsistencia luego de quedar por fuera del mercado laboral, del sistema educativo y de salud y de las dinámicas de consumo propias de las metrópolis: una postura desde la cual se denuncia el carácter excluyente de la vida urbana y, consigo, el fracaso de las instituciones. En este sentido, para Duschatzky y Corea (2002) esta exclusión arroja a los estudiantes a configurar sus subjetividades bajo las dinámicas de la calle. Allí se piensa la escuela como institución contenedora que tendría, entre sus tareas, evitar que los sujetos se involucren dentro de las dinámicas de la cultura de la calle. Otra mirada atiende a los cruces entre lo que Ross (2018) denomina *cultura callejera* saberes que les permiten a los sujetos reconocer, sobrevivir y habitar las calles— y la cultura que tiene lugar en el aula de clase. Esta perspectiva escapa al carácter excluyente de la escuela y sugiere analizar las “movilidades laterales” (Kessler, 2012) que los jóvenes desarrollan entre esta y el barrio.

Desde una perspectiva etnográfica, hay variados trabajos que describen a profundidad las particularidades locales que asume la cultura de la calle en contextos de pobreza urbana. Estos abordan las dinámicas urbanas de los recolectores informales de basura (Perelman, 2018), las economías informales (Hirata, 2018), el consumo de drogas (Epele, 2007), el delito (Kessler, 2004) y los espacios de socialización juvenil (Whyte, 2015).

Respecto al contexto de la RMBA, encontramos los trabajos de Mantiñan, Bussi y Grinberg (2020), quienes se ocupan de pensar el lugar de las basuras y de la contaminación ambiental del barrio, incluyendo sus calles, en las vidas de los estudiantes. Asimismo, Cravino (2016) se pregunta por el derecho a la seguridad en barrios donde las dinámicas de las ilegalidades ponen en constante peligro las vidas de quienes los habitan. Esto es de suma importancia si se considera que la mayoría de las prácticas delictivas y de tiroteos en el marco de luchas territoriales entre bandas se desarrolla en las calles. Por su parte, Bonilla y Grinberg (2021) destacan la importancia de espacios barriales informales, tales como las esquinas, donde las juventudes encuentran un lugar y qué hacer fuera de las instituciones. Respecto a las formas de configuración urbana en la RMBA, específicamente en el partido de San Martín, son espacios heterogéneos y variados: las viviendas, las infraestructuras y los servicios urbanos se encuentran distribuidos de manera diferenciada por la ciudad (Carman *et al.*, 2013). Algunas zonas crecen con los rasgos de la vida cosmopolita globalizada, mientras que otras áreas “se expanden y sedimentan en las formas de la urbanización precarizada” (Grinberg, 2020b, p. 19). Según, Minchala y Langer (2021), ello tiene efectos en los modos en que la población construye ciudadanía, en las relaciones e interacciones entre quienes viven dentro y fuera de los asentamientos y villas y en las formas de gestionar los derechos ciudadanos en general y, en particular, el derecho a la educación y el desarrollo de la escolaridad.

Es a partir de este marco de debates sobre las relaciones entre la escuela y las calles de las barriadas empobrecidas que se pretende problematizar la multiplicidad de sentidos que los estudiantes construyen sobre las calles de su barrio, atendiendo a una línea poco explorada dentro de los trabajos académicos, a saber, cómo la escuela influye en la multiplicidad de sentidos que los estudiantes tienen sobre las calles y en el modo como las habitan.

## **Metodología**

El presente trabajo propone un diseño de investigación descriptivo de base múltiple, que involucra la triangulación de datos (Denzin y Lincoln, 2015), con el objeto de estudiar los sentidos que construyen los estudiantes de nivel secundario sobre las calles de los barrios emplazados en contextos de pobreza urbana en la RMBA. Para esto, se presenta una serie de escenas construidas a partir del trabajo de campo en escuelas de nivel secundario, donde se implementaron métodos creativos (Kara, 2020), y del análisis de trabajos escolares realizados por los estudiantes (Carpentieri y Grinberg, 2012). Algunos de los instrumentos de investigación referidos son: (a) registros de campo; (b) entrevistas en profundidad; (c) encuestas, y (d) coproducciones elaboradas en talleres: cortos audiovisuales (Figura 1), intervención de imágenes (Figura 2), relatos literarios, fotografías y cartografías. A partir de la implementación de estos instrumentos, se ha configurado un conjunto de datos multisensoriales que contempla las formas en que la investigación involucra experiencias, preocupaciones y deseos (Renold y Mellor, 2013).

### **Figura 1**

*Taller audiovisual*





## Figura 2

Taller de intervención de imágenes



El análisis de datos se realizó mediante el método comparativo constante, el cual consiste en la producción de un cúmulo considerable de categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales como resultado de la saturación de los datos. En este sentido, el material empírico presentado en este trabajo se agrupó a partir de la categoría “calle(s)”. La categorización condensó datos de diferente índole, donde los estudiantes abordan, directa o indirectamente, las problemáticas que atraviesan las calles de su barrio, asumiendo que la clave de la codificación cualitativa es que se funda en los datos hasta llegar al proceso de saturación conceptual en función de los objetivos de la investigación, las preguntas y la construcción conceptual del objeto (Glaser y Strauss, 1999).

La categorización se realizó sobre los datos acumulados en el transcurso del trabajo de campo en profundidad, realizado entre el 2016 y la actualidad (2024), en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana de la RMBA, espacios urbanos que se caracterizan por los elevados índices de necesidades básicas insatisfechas (Langer y Minchala, 2023), contaminación ambiental (Grinberg y Verón, 2021) e inserción de redes de ilegalidad (Bonilla y Grinberg, 2019). Se trata de barrios que han crecido a la par de la pobreza urbana global, donde poblaciones enteras son excluidas del mercado laboral y arrojadas a vivir en espacios contaminados, precarios e insalubres (Davis, 2006). Las escuelas asentadas en estos barrios no son ajenas a estas problemáticas. El corte de servicios públicos, las dificultades en el acceso al transporte público, los microbasurales en las calles aledañas, la inseguridad y los daños en la infraestructura edilicia son algunas de las precariedades materiales que las escuelas y los barrios comparten. En este sentido, las escuelas objeto de esta investigación fueron seleccionadas por su localización sociourbana, considerando como criterio de selección el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La población de estudiantes con la cual trabajamos está compuesta por jóvenes estudiantes entre los 12 y los 18 años de

edad, con los cuales se desarrollan talleres semanales al interior de las escuelas, en el marco de diversas temáticas de investigación y procesos de coproducción.

A continuación, se presentan distintas escenas donde se evidencian y analizan los sentidos que construyen los estudiantes de escuelas secundarias públicas sobre las calles de sus barrios, atravesadas por la pobreza urbana.

### ***Escenas de Calles y Escuela***

De Certeau (2000) explica la diferencia entre la ciudad utópica, planificada y diseñada por los urbanistas, y la ciudad transitada, vivida, en la que circulan los caminantes ordinarios. La primera ofrece una mirada totalizadora, un panorama del conjunto, mientras que la segunda permite aproximarse a las singularidades y multiplicidades de las prácticas urbanas y acercarse a las huellas de los recorridos que efectúan los habitantes de las urbes. En esos movimientos se demarcan condiciones de posibilidad y prohibiciones que produce la ciudad diagramada/ordenada, a la vez que, en palabras de Michel de Certeau y Luce Giard, se “pone en juego relaciones de fuerza entre ciudadanos supuestamente iguales ante la ley” (de Certeau *et al.*, 1999, p. 142), pero que, en las prácticas de la vida cotidiana, delimitan diferencias y asimetrías cuando se trata de relacionarse mutuamente, tal como se describe a continuación, en las escenas “La calle te quita y te da”, “Entre la escuela y la calle” y “Nombro mis calles, luego existo”.

### ***La calle te quita y te da***

La escena #1 está compuesta con un cuadro intervenido por estudiantes de quinto año (Figura 3) y un relato escrito por estudiantes de sexto año.

#### **Figura 3**

*Cuadro intervenido por estudiantes de quinto año*



Facundo está en situación de calle hace tres años. El papá lo abandonó y la mamá falleció. Él tiene 21 años. Facundo duerme debajo del puente de [nombre de uno de los barrios de San Martín]. Es un barrio muy poblado y también muy contaminado por mucha basura. Facundo cayó en las drogas cuando su madre falleció. El papá le abandonó porque no pudo con tanta presión. A veces piensa y recuerda momentos con su familia y se arrepiente de haber caído en la contaminación de las drogas y pastillas. Por no ver las consecuencias de sus actos y no escuchar los consejos de su padre se arrepiente de haber dejado sus estudios, siendo que era un chico muy aplicado e inteligente. Terminó la primaria. La secundaria la dejó en tercero gracias a supuestos amigos que le incentivaban a drogarse y robar. Porque para drogarse tenía que salir a robar. Ahora, en la actualidad, ya no roba más. Sale a cirujear al CEAMSE para sobrevivir en la calle y también para conseguir alimentos y ropa para calmar el hambre y el frío. Facundo hoy en día quiere poder terminar sus estudios, salir de la calle y poder tener una vida mejor. Lo que él piensa de la contaminación de la basura es que le sirve para poder sobrevivir en la calle, pero los que viven al costado del río o en barrios muy contaminados, no, ya que se contagian y surgen muchas enfermedades. (Estudiantes de sexto año, EES B, julio de 2023).

Para los estudiantes y sus familias, quienes, en su mayoría, se encuentran por fuera del mercado de trabajo formal, la calle es tanto el lugar donde conseguir los recursos para satisfacer las necesidades básicas de subsistencia como el lugar donde se corre el riesgo de perder la salud o, en el peor de los casos, la vida. La calle es, entonces, el lugar donde se pierde y se gana la vida, según lo expresan los estudiantes en sus relatos. A diferencia de los espacios urbanos residenciales, las calles de los barrios populares se caracterizan por la presencia y el movimiento constante de personas.

En las calles de estos barrios se extiende toda una red de economías cotidianas que involucran la recolección de residuos, la compra y venta de mercancías de diversa índole y la presencia permanente de jóvenes en las esquinas, dispuestos a ofrecer su fuerza de trabajo en emprendimientos ocasionales, también conocidos como changas. A la vez, la calle es el escenario de las drogas, tanto de su venta como de su consumo, donde los habitantes se exponen a la contaminación ambiental, se cometen los robos y se comercializa lo adquirido en ellos. Estas economías articulan la subsistencia y el desgaste paulatino de las vidas condenadas a las desigualdades.

Para varias generaciones, las calles han reemplazado el taller, la fábrica, la industria y la empresa; se convierten en el lugar donde lo desechado es apropiado, transformado y convertido en medio de subsistencia frente a la constante precarización laboral y la intensificación de las desigualdades sociales, trabajos denominados informales, ilegales y susceptibles de ser intervenidos y vigilados por las fuerzas del orden (Perelman, 2018). En este escenario, la escuela ocupa un lugar importante en la vida de los estudiantes en cuanto, desde su perspectiva, es pensada como una posibilidad para “salir de la calle y poder tener una vida mejor”.

En el relato, así como en la ventana del cuadro (Figura 3), que muestra a un joven prendido en llamas, se expresa la exposición de los cuerpos, que involucra la calle como lugar de sostenimiento de la vida. En el relato, la contaminación ambiental,

que incluye problemáticas tales como la no recolección de amplios volúmenes de basuras arrojados en espacios públicos y sectores del barrio sin suministro de agua ni tratamiento de aguas residuales, se conjuga con el microtráfico de drogas y las problemáticas asociadas al consumo y el delito. El punto de articulación lo constituyen los cuerpos, donde se encarnan los defectos de las desigualdades y, consigo, su enfermedad y detrimento. Epele (2007) ya ha señalado el intrincado entramado social donde las formas de consumo propias de las dinámicas económicas se funden con el consumo de los cuerpos. La intervención del cuadro realizada por los estudiantes, muestra, precisamente, cómo los cuerpos se encuentran expuestos, se consumen en la calle y son objeto de preocupación de aquellos que observan desde los interiores.

La calle es, asimismo, el lugar de la intemperie, donde se está expuesto a las adversidades ambientales, sin resguardo y frente a los peligros, espacios que, si bien en ocasiones son más peligrosos para los lugareños que para quienes los evitan y no viven en los barrios, son también el lugar del juego, del divertimento y del encuentro con los amigos, donde hacer algo cuando no hay nada para hacer (Bonilla y Grinberg, 2021). Frente a los peligros que entrañan las calles, la escuela se vuelve un lugar de cuidado y, en los casos más extremos, un salvavidas ante las inclemencias de la vida a la intemperie (Bonilla Muñoz, 2021).

En este doble sentido, la calle se vuelve un lugar al cual se debe entrar y del cual se debe salir, dado que “caer” en la calle supone la exposición a la contaminación, el frío y el hambre. De hecho, el barrio se configura, históricamente, a partir de las luchas por construir un resguardo a las promesas no cumplidas de la vida urbana. Es en esa lucha, que heredan los estudiantes, donde la escuela es pensada como una de las posibilidades para salir de la calle y no quedar atrapado por completo en ella. Estas entradas y salidas se materializan en las formas como los estudiantes habitan la escuela. Al respecto, Armella y Dafunchio (2015) afirman que los alumnos de estas escuelas entablan permanencias nómadas: una circulación de estudiantes dentro y fuera del aula, similar a las dinámicas de circulación que se asumen en las calles del barrio. Así, las formas de transitar las calles y de habitar la escuela se permean continuamente. En este sentido, entrar y salir de la escuela y de las aulas son el correlato de las luchas de los estudiantes por la construcción de mejores condiciones de vida, mientras se busca cómo sostenerla.

### ***Entre la Escuela y la Calle***

La escena #2 está constituida por un fragmento de entrevista a estudiantes de tercer año y los datos de una encuesta aplicada a estudiantes del nivel secundario del partido General San Martín durante los años 2021 y 2022 (Tabla 1).

En la calle pasan muchas cosas malas: robos, secuestros, acoso, y entre los mismos pibes se pueden ir peleando. Aunque la escuela esté, siempre van a haber chicos en la calle. No todos los chicos van a tener esa posibilidad de venir a la escuela, o no quieren, o simplemente no tienen a alguien que les diga que tienen que venir a la escuela. Eso les afecta en todo sentido: no saber leer, solo saber hablar porque la gente de tu entorno sabe hablar, porque en la escuela

también te enseñan a hablar, te enseñan a escribir. Y yo pienso que también es muy importante [ir a la escuela] para que no estén en la calle, porque luego no tienen trabajo ni ninguna salida económica para ellos, por no ir a la escuela. (Entrevista a estudiante varón, 14 años, tercer año, 11 de noviembre de 2021)

**Tabla 1**

*Niveles de acuerdo de los estudiantes con el enunciado “La escuela sirve para que los pibes no estén en la calle”*

	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	Total
De acuerdo	69.2 %	66.7 %	70.8 %	80.2 %	69.9 %
En desacuerdo	21.1 %	24.7 %	22.1 %	11.0 %	21.4 %
No contesta	9.7 %	8.5 %	7.1 %	8.8 %	8.7 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Nota. N = 1 889. Elaboración propia a partir de encuestas.

La escena #2 articula la mirada de una estudiante sobre aquello que pasa en las calles del barrio con los resultados de la pregunta sobre el sentido que los jóvenes otorgan a la escuela en contextos de pobreza urbana. Así, en este primer ensamble observamos que los sujetos producen al menos dos sentidos que, más que oponerse, se tensionan y aparecen como un *continuum* entre la calle y la escuela.

Un primer sentido está asociado con una visión negativa sobre la calle por cuanto, en palabras de los alumnos, se afirma que allí “pasan muchas cosas malas”. A las calles en general y, en particular, a las de los barrios urbanos se las suele mirar como espacios de delito, donde “roban”, “secuestran”, “acosan” y “pelean”. Esas condiciones, desde la perspectiva del estudiante, “afecta[n] en todo sentido” a los sujetos, pues a menudo implican para ellos quedar excluidos de la posibilidad de ir a la escuela y acceder a los saberes, enseñanzas y aprendizajes que en esa institución se transmiten. Así pues, el segundo sentido remite a que los estudiantes valoran la escuela porque en ella encuentran la vía para que los chicos salgan de la calle y se integren al mundo del saber. Para ellos, en la escuela se enseñan, se aprenden y se transmiten saberes que son necesarios para el desarrollo de la vida personal y social de los sujetos, tales como saber leer, hablar y escribir.

El enunciado del estudiante y los resultados de la encuesta presentados en la Tabla 1 dan cuenta de los sentidos que los jóvenes construyen sobre la calle como espacio barrial y del lugar que ocupa la escuela en la vida de los estudiantes. En todas las áreas urbanas, indistintamente de las condiciones de pobreza, el alumnado está de acuerdo en que *la escuela sirve para que los pibes no estén en la calle*. Ese sentido adquiere mayor fuerza (más del 80 %) en las zonas más empobrecidas, con alto nivel de NBI.

En la Tabla 1 observamos que únicamente entre el 10 y 20 % de los estudiantes encuestados está en desacuerdo con la idea de que la escuela sirve para sacar a los

chicos de la calle. De hecho, el estudiante al que nos referimos antes resalta en su enunciado que “aunque la escuela esté, siempre van a haber chicos en la calle”. Con ello se reafirma la idea de que entre la calle y la escuela se producen líneas de continuidad y tensiones más que visiones opuestas. A esto se refiere el doble sentido que construyen los sujetos respecto de esos lugares. Al mismo tiempo que los estudiantes piensan la escuela como una posibilidad para sacar a los jóvenes de la calle, reconocen también que estar en la calle o en situación de calle es una problemática que supera las posibilidades de las instituciones educativas. Así, estar en la calle y aprender, tal como se viene sosteniendo, más que dicotomías y oposiciones, conforman un plano de composiciones donde confluyen las formas en que los estudiantes piensan, sienten y viven las calles y las escuelas de las urbes contemporáneas, atravesadas por las desigualdades socioeducativas.

### ***Nombro mis Calles, Luego Existo***

La escena #3 se compone de una cartografía hecha por estudiantes de sexto año (Figura 4) y un fragmento de un corto audiovisual realizado por estudiantes de quinto año.

Una de las cosas que hizo Mantenimiento Urbano, que antes se llamaba Señalamiento, fue ingresarlo a Google Maps, ¿para qué?, para que existiera el barrio. El barrio, ustedes buscaban en Google... no, no existía, y hace dos años, más o menos, o dos años y medio que existimos en el barrio: remisería, carnicería, colegio, las instituciones, todos estamos allí. Existimos, gracias a Dios, sí, sí. La verdad, a veces no tomamos conciencia de que una flechita o una señal que nos diga “calle Carcova”, “calle al fondo de Carcova”, “Costanera”; pero eso es importante de tener, que los chicos antes no sabían en qué calle vivían. (Humanidades UNSAM, 2023, 7m10s)

#### **Figura 4**

*Cartografía de estudiantes de sexto año*





Esta escena conecta las líneas de continuidad entre los sentidos que los sujetos otorgan al barrio, a las calles y al lugar que ocupan las instituciones en sus vidas. En el mapa, los estudiantes demarcan calles, nombres, rutas y señales. No se trata únicamente de *huellas gráficas*, sino que son formas de afirmarse “en sucesiones y con intensidades que varían según los momentos, los recorridos, los caminantes” (de Certeau, 2000, p. 112). Así, en las marcas de los recorridos de los estudiantes y en el conjunto de enunciados de la entrevista, más allá de las miradas únicas y estigmatizantes, ellos reafirman que *existen*, viven y tienen un lugar que les pertenece en el barrio. Si las cartografías desarrolladas a través de la georreferenciación de datos sociodemográficos (Buzai, 2023) muestran la imagen de la fragmentación socioespacial (Prévôt Schapira, 2000; Di Virgilio y Perelman, 2018), la desigualdad socioeducativa (Kaplan, 2013; Langer y Minchala, 2023; Di Piero, 2021; Di Piero y Massigoge, 2023) y “las relaciones de fuerza, de la sedimentación de la desigualdad urbana y sus precariedades” (Grinberg, 2020a, p. 7), el mapa y el fragmento de entrevista que presentamos en este ensamblaje narran la vida y nos acercan a los *andares cotidianos* de los sujetos y a los tipos de relación que mantienen con los recorridos y las personas, así como con las condiciones de posibilidad y prohibiciones que produce el orden espacial (de Certeau, 2000).

Figurar en Google Maps, disponer de unas “flechitas” que señalen los nombres de las calles, como afirma el vecino en la entrevista, son enunciados que no solo refieren la dimensión geográfica de las urbes, sino que expresan los sentidos y significados sobre esos lugares, tales como la identidad, la pertenencia a un lugar, la posibilidad de ser reconocido como ciudadano. Es precisamente en la posibilidad de que el barrio, la calle y la casa donde se vive tengan lugar en los sistemas de geolocalización o en el trazado urbano donde se juega parte de la posibilidad de *existir*. Como reitera Haraway (1991), somos parte de naturoculturas donde los espacios que habitamos están estrechamente vinculados a lo que son y lo que estamos siendo. En este sentido, reconocer las calles en las que se vive y se es constituye una disputa permanente en y por la ciudad.

En lo que aquí concierne, la lucha política de los estudiantes, así como la de sus familias y vecinos, no solo supone la puesta en valor de sus cuerpos, de sus vidas individuales, sino también la reivindicación de los espacios que dan soporte a sus cuerpos, a saber: el barrio y sus calles, y es en la escuela donde se coconstruye otra forma de figurar, de presentar la propia existencia y demandar mejores condiciones de vida. Los trabajos escolares que se producen en la escuela, entre ellos el corto audiovisual que aquí se analiza, habilitan la circulación de la palabra y, consigo, la posibilidad de nombrar y registrar las calles del barrio. En este sentido, escuela y calle son lugares de mutua referencia, desde los cuales los estudiantes configuran su identidad y sus existencias adquieren territorialidad. Se es del barrio, de sus calles y, por tanto, en la medida en que estas son nombradas, se reconoce la existencia de quienes las habitan. Darles nombre a las calles es darle nombre al lugar donde se vive y es precisamente la escuela la que posibilita pensarlo y nombrarlo.

## ***A Modo de Cierre***

El presente trabajo de investigación evidencia el complejo entramado de sentidos que los estudiantes construyen sobre las calles de los barrios urbanos y las tensiones que se producen con respecto al lugar que tiene la escuela en contextos de pobreza urbana. Al respecto, los estudiantes proponen, más que sentidos dicotómicos, una serie de tensiones que se ilustran en cada una de las escenas propuestas. En la escena #1 se destaca que la calle es el lugar donde los ciudadanos consiguen los recursos para satisfacer las necesidades básicas de subsistencia y, a la vez, un escenario donde los cuerpos de los estudiantes se encuentran expuestos a riesgos y peligros. Frente a esto, la escuela se presenta como lugar de resguardo y de cuidado. La escena #2, por su parte, muestra la calle como un lugar de circulación permanente, de entrada y salida, donde la escuela, más que un espacio insularizado y hermético, configura un continuo con las calles del barrio. Por último, en la escena #3 las calles aparecen como espacios de identidad a partir de los cuales los estudiantes sitúan su existencia y debaten con las miradas estigmatizantes que suelen calificar las calles del barrio como peligrosas, sucias y feas.

Esta multiplicidad de sentidos permite desandar las miradas unidireccionales, prejuiciosas y estigmatizantes que suelen denominar las calles desde la negatividad, como lugar exclusivo de la violencia, el delito y las drogas. Contrario a esto, los resultados de investigación presentados dan cuenta de sentidos en constante tensión. Allí, las situaciones de violencia, el delito y las drogas conviven con las estrategias de subsistencia, las economías informales y los momentos de encuentro con los amigos y los vecinos. Como sentencia Ross (2018), la cultura de la calle debe ser pensada desde una perspectiva multidimensional que asuma las calles no solo como escenarios de violencias, sino también como espacios de circulación de saberes y objetos de los medios de comunicación y de la industria cultural. En este sentido, sostenemos que, como sugiere la perspectiva de los estudiantes, una mirada a los sentidos que recaen sobre las calles de los sectores populares debe involucrar el complejo entramado de convivencia entre las dinámicas que ponen en peligro y en detrimento las vidas y aquellas que permiten su reproducción.

Tal como se ha descrito, en ese escenario la escuela modula los sentidos que producen los estudiantes sobre las calles. Esta se presenta como refugio de los peligros y como la posibilidad de acceder a otras formas de sostenimiento económico, diferentes a las que se desarrollan en las calles. Asimismo, los estudiantes ratifican la importancia de la escuela para que las juventudes no queden arrojadas por completo a las dinámicas de las calles, al tiempo que reconocen que esta es una problemática que rebasa las posibilidades de dicha institución.

Así, el alumnado transita entre las alternativas que ambos espacios habilitan, siendo la escuela, en ocasiones, una de las pocas instituciones de donde sujetarse antes de caer por completo en la calle. De allí que los sentidos que los

estudiantes construyen acerca de las calles impacten sobre las formas en que piensan su escolaridad. Lejos de oponerse a la “cultura de la calle” desde aquella que se debate en la escuela, los estudiantes buscan dominar y desenvolverse entre ambas, evitando los peligros y tratando de subsistir en una y de aprender en la otra, un aprendizaje que, a su vez, transforma los modos en que los educandos habitan las calles.

## Referencias

- Anderson, E. (1990). *Streetwise. Race, Class, and Change in an Urban Community*. The University of Chicago Press.
- Armella, J. y Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, 36(133), 1079-1095. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015140391>
- Augé, M. (1993). *Los “no lugares”: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* (Trad. M. Mizraji). Gedisa.
- Bonilla Muñoz, M. (2021). Los lugares de la escuela más allá de la oposición escuela/ilegalismos: Relatos de estudiantes de una escuela es un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 8(16), 158-180. <https://doi.org/10.25009/clivajesrcs.i16.2718>
- Bonilla Muñoz, M. A. y Grinberg, S. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197-221.
- Bonilla Muñoz, M. A. y Grinberg, S. (2021). Cuando una “esquina” es más que una simple esquina. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 63-84. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a4>
- Bourgois, P. (2015). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem* (2.<sup>a</sup> ed., Trad. F. Montero Castrillo). Siglo XXI.
- Buzai, G. D. (2023). Geografía, mapas y modelización. Criterios desde el realismo y la cuantificación espacial. *Revista Universitaria de Geografía*, 32(1), 133-157.
- Carman, M., Vieira, N. y Segura, R. (2013). Introducción. Antropología, diferencia y segregación urbana. En M. Carman, N. Vieira da Cunha y R. Segura (Coords.), *Segregación y diferencia en la ciudad* (pp. 11-34). FLACSO, Sede Ecuador - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.
- Carpentieri, Y. y Grinberg, S. (Eds.). (2012). *Silencios que gritan*. Báez Ediciones.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Free Press.
- Conde Flores, S. L. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Sinéctica*, (42).

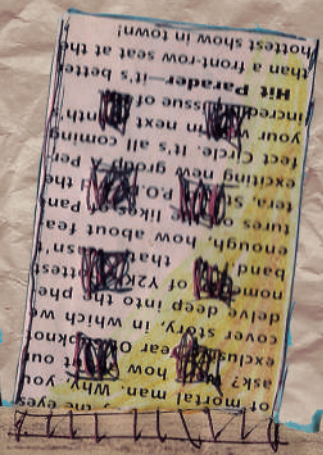
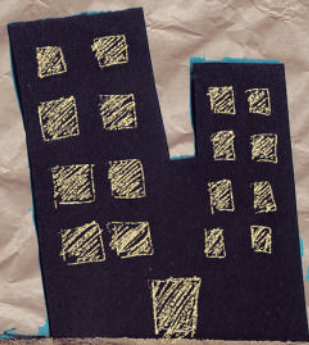
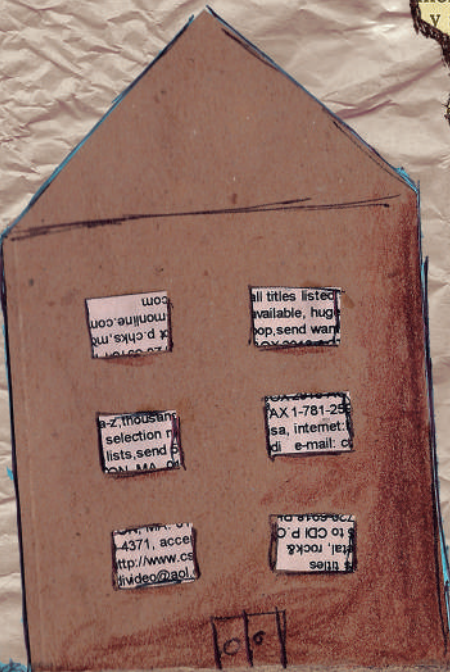
- Cravino, M. C. (2016). Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas*, 2(3), 56-83.
- Davis, M. (2006). *Planet of Slums*. Verso.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer* (Trad. A. Pescador). Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano 2: Habitar, cocinar* (Trad. A. Pescador). Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido* (Trad. M. Morey y V. Molina). Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 4, Trad. R. Molina-Zavalía y E. Méndez). Gedisa.
- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2), 115-139. <https://doi.org/10.14516/fde.913>
- Di Piero, E. y Massigoge, J. (2023). Trayectorias escolares desiguales: procesos transicionales secundaria-superior en clave interinstitucional en pandemia. *Interacciones*, 3(3), 7-33
- Di Virgilio, M. M. y Perelman, M. (2018). Presentación. En M. M. Di Virgilio y M. Perelman (Coords.), *Disputas por el espacio urbano: Desigualdades persistentes y territorialidades emergentes* (pp. 11-18). Biblos. Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Epele, M. (2007). Etnografía, fragmentación social y drogas: hacia una política de las miradas. *Etnografías Contemporáneas*, 3(3), 117-143.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers.
- Grinberg, S. (2020a). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. (2020b). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, (34), 19-39. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- Grinberg, S. y Verón, E. (2021). #COVID-19: Shock y el derecho a tener derechos en las periferias metropolitanas. Un estudio en la Región Metropolitana de Buenos Aires. En G. Gutiérrez Cham, S. Herrera Lima y J. Kemner (Coords.), *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (pp. 232-257). Universidad de Guadalajara - CALAS.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. Routledge.

- Hirata, D. V. (2018). *Sobreviver na adversidade: Mercados e formas de vida*. EdUFSCar. Humanidades UNSAM. (28 de noviembre de 2023). *Voces carcoveñas. Corto ganador de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/PLEnZ4VSeqk>
- Ilan, J. (2015). *Understanding Street Culture. Poverty, Crime, Youth and Cool*. Palgrave.
- Kaplan, C. V. (2013). La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes. En C. V. Kaplan y C. C. Bracchi (Comps.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 111-126). Dirección General de Cultura y Educación.
- Kara, H. (2020). *Creative Research Methods. A Practical Guide* (2.ª ed.). Policy Press and Bristol University Press.
- Kessler, G. (2004). De proveedores, amigos, vecinos y barberos: Acerca de trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires. *Desacatos*, (14), 60-84. <https://doi.org/10.29340/14.1087>
- Kessler, G. (2012). Movilidades laterales: Delito, cuestión social y experiencia urbana en las periferias de Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(31), 37-58.
- Langer, E. y Minchala, C. (2023). Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense. *Revista de Educación*, 14(2), 81-104.
- Minchala, C. y Langer, E. (2021). Ciudadanías, derecho a la educación y pandemia: relatos y producciones de estudiantes en contextos de precaridad urbana. *Revista IRICE*, (40), 111-139. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1447>
- Osborne, T. y Rose, N. (1999). Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environment and Planning D: Society and Space*, 17(6), 737-760. <https://doi.org/10.1068/d170737>
- Perelman, M. D. (2018). Disputas en torno al uso del espacio público en Buenos Aires. *Caderno CRH*, 31(82), 87-98. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100006>
- Pyszczek, O. L. (2012). Los espacios subjetivos del miedo: construcción de la estigmatización espacial en relación con la inseguridad delictiva urbana. *Cuadernos de Geografía*, 21(1), 41-54. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v21n1.30694>
- Renold, E. y Mellor, D. (2013). Deleuze and Guattari in the Nursery: Towards an Ethnographic Multi-Sensory Mapping of Gendered Bodies and Becomings. En R. Coleman y J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 23-41). Edinburgh University Press.
- Ross, J. I. (2018). Reframing urban street culture: Towards a dynamic and heuristic process model. *City, Culture and Society*, 15, 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2018.05.003>

- de la Tierra, A. L. (2016). Essentializing Manhood in “the Street”: Perilous Masculinity and Popular Criminological Ethnographies. *Feminist Criminology*, 11(4), 375-397. <https://doi.org/10.1177/1557085116662313>
- Whyte, W. F. (2015). *La sociedad de la esquina: La estructura social de un barrio bajo italiano* (Trad. V. de Miguel y J Cuéllar). Centro de Investigaciones Sociológicas.



na desp... ar  
das las fatigas y se  
y sacrificar su misma vida. ¿P  
sufrido la muerte en lugar de A  
do por vengar a Patrolo, y que  
por asegurar el reinado de sus hij  
esperado dejar tras de sí este inmortal re  
ve aun entre nosotros? De ninguna mane  
or esta inmortalidad de la virtud, por es  
e no se lance, y conseguir la don  
es virtuoso sea el... iga, porque todos  
mort... los que se... los con relación al c  
y se inclinan con preferencia a ellas, creye  
creación de los hijos, la inmortalidad,  
felicidad que se imaginan en el curso d  
felicidades son relación al espíritu... A  
e, añade, porque los hay que son má  
o para las cosas que al espíri  
ritu producen. La sabiduría  
poetas y de todos los artie  
is alv





# Estudiantes que Trabajan antes de Ingresar a la Universidad<sup>1</sup>

Students Working before Entering University

**Autor:**

Raúl Nava Cruz<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7162-1654>

Recibido: 28/10/2023

Aprobado: 15/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1543

**Resumen**

Desde la perspectiva de la sociología de las transiciones, este artículo analiza la relación entre las trayectorias laborales y las educativas de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco que laboraron antes de ingresar a la educación superior y durante su formación universitaria. A partir de entrevistas semiestructuradas, se recolectó información sobre sus historias laborales y su vínculo con las trayectorias educativas y biográficas. Los resultados destacan que, a pesar del valor atribuido a la educación como motor de movilidad social, los jóvenes inician su transición a la adultez ingresando al mercado laboral, ya sea por necesidad económica, interrupciones en sus trayectorias

<sup>1</sup> Artículo producto de investigación

<sup>2</sup> Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala; Maestría en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana; Doctorado en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana. [nac.rul12@gmail.com](mailto:nac.rul12@gmail.com)

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

educativas o por elección personal. Además, la formación universitaria conlleva un cambio en las oportunidades laborales, con empleos acordes a sus carreras y mejores condiciones de trabajo. Finalmente, se observa que los estudiantes experimentan trayectorias académicas fragmentadas y discontinuas, debido a que priorizan la realización de actividades laborales.

**Palabras clave:** estudiante universitario, educación superior, empleo del estudiante, empleo de jóvenes.

### Abstract

From a sociological perspective on transitions, this article examines the relationship between the labor and educational pathways of Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco students who worked before enrolling in higher education and during their university studies. Semi-structured

interviews were employed to gather information regarding their employment history and its connection with their educational and life trajectories. The findings emphasize that, despite the significance attributed to education as a catalyst for social mobility, young individuals initiate their transition to adulthood by entering the job market, driven by economic necessity, interruptions in their educational journeys, or personal choice. Furthermore, university education results in altered employment prospects, including positions aligned with their chosen careers and improved working conditions. Lastly, students undergo fragmented and discontinuous academic journeys as they prioritize employment-related activities.

**Keywords:** university student, higher education, student employment, youth employment.

## Introducción

### *Transiciones en cambio: ¿de la universidad al trabajo?*

La transición de la juventud a la adultez ha experimentado un notable cambio en las últimas décadas, alejándose del modelo lineal y predecible que solía caracterizarla. Desde la perspectiva del curso de vida (Blanco, 2011), el tránsito a la adultez se definía por cinco transiciones principales y ordenadas: salida de la escuela, ingreso al primer empleo, emancipación, unión y llegada del primer hijo (Coubès y Zenteno, 2004). Sin embargo, ahora, en lugar de seguir un camino uniforme, los jóvenes enfrentan trayectorias cada vez más prolongadas, imprevisibles y flexibles (Dávila León, 2004; Dávila y Ghiardo, 2011). Este cambio es particularmente pronunciado en el contexto latinoamericano, donde fenómenos sociales como la expansión de oportunidades educativas, la reorganización del mercado laboral, la masificación de la matrícula universitaria y una mayor participación de las mujeres en la educación y en el trabajo han generado transiciones cada vez más diversificadas (Dávila León, 2004).

En este sentido, la sociología de las transiciones es un enfoque teórico útil para comprender esta compleja transformación en las trayectorias de vida de los jóvenes. Esta perspectiva sostiene que las transiciones y trayectorias de los jóvenes ya no siguen el patrón normativo y lineal; en cambio, se caracterizan por su heterogeneidad

y cada individuo construye un proyecto de vida único, influenciado por factores sociales y personales que se entrelazan con su contexto (Casal *et al.*, 2006; Dávila León, 2004; Dávila y Ghiardo, 2011).

Diversas investigaciones han demostrado esta diversificación de las trayectorias juveniles, como se evidencia en el estudio de Coubès y Zenteno (2004), quienes analizaron las transiciones hacia la adultez en México. Su investigación se basó en tres eventos principales: la salida de la escuela, la primera unión o matrimonio y el comienzo de la trayectoria laboral. Los resultados revelaron que las transiciones de los jóvenes no siguen una secuencia uniforme ni plazos predefinidos. Por género, se encontró que solo el 44 % de los varones y el 29 % de las mujeres seguían el modelo normativo propuesto, mientras que el resto de la población experimentaba ritmos y biografías que adelantaban o retrasaban su transición a la adultez.

Adicionalmente, Echarri y Pérez (2007), utilizando datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2005, también analizaron tres transiciones hacia la adultez: la salida de la escuela, la entrada al mercado laboral y la emancipación del hogar parental. Su investigación concluyó que la primera transición que experimentan los jóvenes en México es la entrada al mercado de trabajo, seguida por la salida de la escuela y, finalmente, la emancipación del hogar paterno. Por su parte, Blanco *et al.* (2014) realizaron un estudio con datos de la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes Mexicanos, centrado en los jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Sus hallazgos indicaron que, en promedio, estos jóvenes inician su trayectoria laboral a los 15 años, tanto hombres como mujeres. Para cuando cumplen 19 años, el 75 % de los varones y el 60 % de las mujeres ya han tenido experiencia laboral.

En términos generales, estos investigadores argumentan que la secuencia temporal de la transición desde la educación escolar hasta la entrada al mundo laboral no sigue un trayecto convencional, lo que lleva a que los jóvenes modifiquen, pospongan, prolonguen o adelanten su incorporación al mercado de trabajo (Solís y Blanco, 2014). Por ello, en este artículo se busca analizar la relación entre las trayectorias laborales y educativas de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A) que laboraron antes de ingresar a la educación superior y durante su formación universitaria. En este contexto, es fundamental plantear una serie de preguntas que ayuden a profundizar en el análisis de las experiencias de estos estudiantes: ¿Cuáles son los factores que impulsan a los estudiantes a buscar empleo antes de ingresar a la universidad? ¿Qué cambios significativos hay en la naturaleza de los empleos que los estudiantes desempeñan antes y durante sus estudios universitarios? ¿Cómo organizan la combinación de trabajo y estudios?

### ***Breves notas sobre los jóvenes y estudiantes universitarios que trabajan***

A pesar del alto valor que se le atribuye a la educación como un factor de movilidad social, como se vio anteriormente, una de las primeras transiciones hacia la adultez de los jóvenes es su incorporación al mercado de trabajo. En relación con esto,

investigaciones realizadas por Echarri y Pérez (2007), Fernández Poncela (2010) y Pérez y Urteaga (2001) sugieren que, en México, la transición hacia el mercado laboral ocurre, en promedio, alrededor de los 15 años.

Otro punto a considerar son los motivos por los cuales los jóvenes buscan empleo. Horbath Corredor (2004) y Pérez y Urteaga (2001) señalan que la incorporación temprana de los jóvenes al mercado de trabajo es consecuencia de los cambios económicos adversos y las crisis recurrentes que han tenido lugar en el país en los últimos 30 años. Argumentan que las familias se han visto obligadas a incorporar a más miembros en la fuerza laboral para mantener el sustento del hogar, incluyendo a los más jóvenes. Por ejemplo, Fernández Poncela (2010), basándose en datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2005, observa que una de las razones principales para ingresar al mercado laboral es la búsqueda de ingresos, seguida de la aspiración a la independencia y, en tercer lugar, el deseo de contribuir económicamente a la familia.

En lo que respecta a las actividades laborales que los jóvenes desempeñan, las primeras inserciones suelen presentarse en empresas privadas o negocios familiares (Instituto Mexicano de la Juventud, 2012). Esto se debe a la amplia gama de empleos diseñados específicamente para los jóvenes, como trabajos a tiempo parcial ofrecidos por cadenas de servicios, supermercados y restaurantes (Pérez y Urteaga, 2001). Además, estos autores encontraron que la mayoría de los jóvenes ocuparon puestos considerados trabajos manuales sin calificación, como meseros, cargadores, animadores/edecanes y ayudantes generales. En resumen, la mayoría de los empleos juveniles en México son de naturaleza informal y no requieren un nivel significativo de calificación.

En lo que concierne a los estudiantes universitarios que también trabajan, encontramos una serie de motivaciones distintas. Guerra Ramírez (2005) y Salas y Ramos (2014) han identificado que esta decisión no solo se relaciona con la necesidad de mejorar sus ingresos económicos, sino que también está influenciada por la búsqueda de independencia de sus padres y la adquisición de experiencia laboral antes de egresar de la universidad. Este último aspecto les brinda la oportunidad de avanzar en su campo de estudio o acceder a empleos relacionados con su carrera.

En relación con el tipo de empleo desempeñado por los estudiantes universitarios, Pinto (2010) afirma que la actividad y el sector productivo donde se inserta el estudiante que trabaja se relacionan con su origen social y, además, con el tipo de necesidades que cubre con el trabajo, sus intereses personales o laborales, su carrera y la prioridad que le otorgue a la finalización de los estudios universitarios. También se ha comprobado que, sin importar el tipo de trabajo, las tareas desempeñadas y las condiciones laborales, se pueden adquirir conocimientos donde se involucran procesos de desarrollo tanto profesional como personal. De esta manera, el empleo, para los estudiantes universitarios que trabajan, se convierte en un entorno que brinda oportunidades para el crecimiento laboral, la mejora de la situación económica, la acumulación de experiencia y la construcción de redes sociales (Bédoué y Giret, 2004; Cuevas y de Ibarrola, 2013; Guzmán, 2004).

En cuanto a la conexión entre la trayectoria educativa y el empleo, un estudio realizado por Sánchez-Gelabert y Elías (2017), examinando a estudiantes no

tradicionales, reveló que los universitarios más jóvenes, es decir, aquellos con menos de 22 años, mostraban una menor tendencia a abandonar sus estudios y a obtener un bajo rendimiento cuando trabajaban. En contraste, los estudiantes mayores, con más de 22 años, presentaban tasas de abandono más altas y un desempeño académico menos satisfactorio cuando tenían empleo.

Además, Caballero (2006) argumenta que trabajar mientras se estudia en la universidad puede ser un arma de doble filo. Por un lado, puede implicar la pérdida de tiempo para realizar tareas académicas y personales, pero, por el otro, el empleo puede tener efectos positivos al facilitar la aplicación de conocimientos relacionados con el área de estudio. La investigadora no encontró diferencias significativas en el rendimiento académico entre estudiantes que trabajan y quienes que no lo hacen.

### ***Propuesta metodológica***

Enmarcada en la discusión anterior y para analizar la relación entre las trayectorias laborales y educativas de estudiantes de la UAM-A que laboraron antes de ingresar a la educación superior y durante su formación universitaria, se ha desarrollado una estrategia metodológica basada en la perspectiva cualitativa de la sociología de las transiciones.

Se empleó la entrevista como una herramienta para acercarse al conocimiento de los estudiantes que trabajan, con el propósito de reconstruir su experiencia laboral. Siguiendo la perspectiva de Mora y de Oliveira (2012) y Pérez y Urteaga (2001), las historias laborales nos brindan la oportunidad de examinar las trayectorias de trabajo de los estudiantes desde una perspectiva biográfica y, además, cómo estas historias se relacionan con otros acontecimientos, educativos y personales.

Es importante destacar que, antes de llevar a cabo las entrevistas, se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes participantes, asegurando así el respeto por sus derechos y su privacidad. En total, se llevaron a cabo 14 entrevistas (Tabla 1), seleccionando a los informantes según los siguientes criterios: sexo (tanto hombres como mujeres), estudiante inscrito de licenciatura en la UAM-A (sin distinción de trimestre) y experiencia laboral previa a su ingreso a la universidad y durante su permanencia en la misma.

**Tabla 1**

*Datos sociodemográficos de los estudiantes trabajadores participantes*

Participante	Edad	Carrera	Edad de primer empleo	Estado civil	Ocupación actual
Alexis	24	Arquitectura	13	Soltero	Gerencia de empresa de construcción



Andrea	28	Administración	16	Soltera	Call center
Elena	26	Sociología	19	Soltera	Call center
Francisco	26	Administración	15	Divorciado	Call center
Jessica	27	Sociología	19	Soltera	Alquiladora para fiestas
Juan	28	Ingeniería Civil	16	Soltero	Diseño
Rafael	32	Ingeniería mecánica	21	Soltero	Atención a clientes
Raúl	25	Diseño industrial	10	Soltero	Mecánico
Verónica	43	Derecho	15	Soltera	Asistente casa productora
Yadira	24	Derecho	14	Soltera	Coordinadora de recursos humanos
David	26	Computación	9	Soltero	Blogger
Karla	29	Sociología	15	Soltera	Vendedora
Carolina	28	Sociología	17	Soltera	Guía en museo
Miguel	26	Ingeniería Química	18	Soltero	Diseño

Las preguntas y el análisis de los relatos de los estudiantes se organizaron en relación con las siguientes dimensiones de análisis, que sirvieron como guía para la estructuración, observación y recopilación de narrativas durante el trabajo de campo.

### ***Primera experiencia laboral***

En esta dimensión, se exploraron el proceso y el momento en que tuvo lugar la transición hacia el mercado laboral, así como las motivaciones que impulsaron a los estudiantes a buscar empleo y las circunstancias socioeconómicas a las que estaban sujetos en ese período. Este punto de partida es fundamental para comprender las trayectorias de vida de los estudiantes.

### ***Trayectorias laborales previas a su ingreso a la UAM-A***

Se abordaron las trayectorias laborales desde la primera experiencia laboral hasta su ingreso a la UAM-A. También se investigó sobre las experiencias previas de conciliación entre el trabajo y los estudios.

### ***Trayectorias laborales durante su estancia en la UAM-A***

En esta dimensión, se analizaron las trayectorias laborales durante su permanencia en la universidad, así como las experiencias, ventajas y desafíos de alternar el trabajo con los estudios universitarios. Asimismo, se indagó sobre el tipo de trabajos desarrollados, el tiempo dedicado a ellos y su vínculo con la carrera.

### ***Gestión del tiempo y estrategias de vinculación***

Mediante esta dimensión, se exploraron las distintas formas y estrategias y la organización del tiempo necesaria para combinar las trayectorias educativas y laborales, además de cómo influyen las condiciones institucionales de la universidad y del entorno laboral en la vida familiar de los estudiantes. Por último, se analizó cómo se gestionó el tiempo destinado a los estudios, al trabajo y a las responsabilidades personales.

## **Resultados**

### ***Punto de partida: primer empleo y trayectorias previas a su ingreso a la UAM-A***

Una observación inicial se enfoca en la edad de inicio de la trayectoria laboral de los estudiantes entrevistados. Por ejemplo, David relata haber comenzado a trabajar a la temprana edad de 9 años, debido a circunstancias familiares, mientras que, en el caso de Rafael, su introducción al mercado laboral no ocurrió hasta los 21 años, cuando comenzó a trabajar como ayudante de herrería. En ambos casos, las entrevistas constatan que el ingreso al mercado laboral se produce antes de que finalice su formación escolar, lo que subraya la importancia del trabajo como evento que define el curso de vida de los jóvenes en México (Echarri y Pérez, 2007; Fernández Poncela, 2010; Pérez y Urteaga, 2001).

Existen varias razones que motivaron a los estudiantes a comenzar a trabajar antes de su ingreso a la educación universitaria. Cada caso particular nos lleva a concluir que la entrada al mercado laboral está influenciada por una serie de factores

económicos, familiares, personales y sociales que aceleraron su búsqueda de empleo. Por ejemplo, en un primer grupo de estudiantes, la motivación para empezar a trabajar radica en destinar su salario a gastos y consumos personales:

Siempre he sido muy independiente; nunca me gustó depender de mi familia, no porque no pudieran ayudarme [...] entonces decidí empezar a trabajar más o menos a la edad de 15 años, para comprarme mis zapatos, mi ropa, para salir con mis amigas y para uso personal. (Verónica)

En esta situación, el dinero se destina exclusivamente a actividades de entretenimiento, como ir al cine con amigos, comprar ropa, adquirir calzado y viajar; es decir, proporciona independencia financiera para cubrir gastos personales. Según señala Guerra Ramírez (2005), cuando los individuos entran en la juventud, les resulta esencial disponer de ingresos que les permitan acceder a bienes materiales, ya que estos “los vinculan de modo particular con los pares y los amigos de la escuela, de la banda o del barrio, y con un estilo de vida propio de ‘ser joven’” (p. 432).

A diferencia de aquellos que comenzaron a trabajar para cubrir sus gastos personales, una parte de los estudiantes que tuvieron experiencia laboral antes de ingresar a la universidad tenía motivaciones centradas en el apoyo financiero a sus familias. Por lo tanto, sus ingresos se destinaban, por ejemplo, a cubrir gastos de alimentación, pagar servicios y mantener a miembros más jóvenes del hogar, tal como menciona Francisco: “en ese período, utilizaba mi dinero [...] aproximadamente la mitad era para mí y la otra mitad era para mi familia y los gastos de la casa”.

Existen otras razones que impulsan a los estudiantes a buscar su primer empleo, como la adquisición de una experiencia laboral que les permita construir trayectorias profesionales ascendentes, incluso antes de ingresar a la universidad. Esto se ilustra en el caso de Laura, quien explica que trabajó para “empezar a adquirir algo de experiencia, porque ya tenía claro que quería estudiar una ingeniería”. Según Guerra Ramírez (2005), el interés de una parte de los jóvenes se enfoca en la aplicación y desarrollo de habilidades específicas con el propósito de acumular experiencia en campos laborales relacionados con su futura profesión.

Por otro lado, la interrupción en la trayectoria educativa también puede ser un factor que acelere la entrada al mercado laboral. Horbath Corredor (2004) señala que una de las razones principales por las cuales los jóvenes comienzan a trabajar antes de lo previsto es la suspensión o abandono de sus estudios, especialmente durante la educación secundaria o preparatoria, como en el caso de Rafael, quien comenta: “empecé a trabajar porque [...] en realidad, no terminé la preparatoria; tuve que empezar a trabajar. Estaba trabajando y ayudando a la familia”.

Dentro de los trabajos desempeñados por los estudiantes entrevistados antes de alcanzar la mayoría de edad, se encuentran ocupaciones como ayudantes de albañil, herreros, trabajadores en puestos de mercado, cuidadores de niños, vendedores de dulces, repartidores, voluntarios en el empaque de mercancía (“cerillitos”), empleados en negocios familiares y colaboradores en pequeñas tiendas y cibercafé. Es importante destacar que estos empleos se caracterizan por su naturaleza temporal y esporádica, con una duración no superior a 1 año. Además, se desempeñan en horarios de medio

tiempo, que abarcan de 4 a 6 horas al día, durante los fines de semana o por períodos específicos. Conforme a lo indicado por Horbath Corredor (2004), estas ocupaciones se desarrollan en condiciones laborales precarias, con ausencia de salarios fijos y de

prestaciones como aguinaldos, vacaciones, seguro social o planes de jubilación, y no demandan habilidades profesionales específicas para su ejecución.

Por otro lado, los estudiantes que comenzaron a trabajar cerca de la mayoría de edad o una vez cumplida, optaron por emplearse en actividades formales relacionadas con el comercio y las ventas o en ocupaciones de servicios que requerían cierta calificación. Estos trabajos se destacan por ofrecer mayores prestaciones laborales, como seguro social y planes de ahorro. También se caracterizan por tener horarios de tiempo completo y una mayor regularidad y estabilidad laboral. Ejemplos de estas ocupaciones incluyen puestos en centros de llamadas (*call centers*), captura de datos, ventas y colaboración en tiendas departamentales, supermercados, tiendas de autoservicio y mercados laborales profesionales.

Sea cual sea la naturaleza y el tipo de empleo, lo que buscaban los estudiantes era la posibilidad de combinar los estudios de secundaria o preparatoria con el trabajo u ocupar su tiempo libre en algo productivo. Si bien, como indica Suárez Zozaya (2015), no es común que la mayoría de los jóvenes desarrollen ambas actividades simultáneamente, es posible que la vinculación de estudios y trabajo ocurra por temporadas y en espacios de suspensión de estudios.

En este sentido, Guerra Ramírez (2005) utiliza la expresión “combinación de trabajo/estudio” (p. 425) para referirse a los períodos en la vida de los jóvenes en los cuales llevan a cabo ambas actividades de manera simultánea (aquí se denominan períodos de simultaneidad). Además, describe los períodos de fragmentación como aquellos en que se prioriza, en momentos específicos, la ejecución de actividades laborales o la formación escolar de manera independiente. Al analizar los relatos de los estudiantes, es más frecuente observar trayectorias de fragmentación antes de su ingreso a la UAM-A, con actividades laborales que se realizan durante las vacaciones o en el tiempo libre:

Vi un anuncio que decía “Utiliza tu verano para trabajar”, como parte del Gobierno, y el proyecto era de reforestar. Entonces reforestamos lo que fue el Cerro de la Estrella y estuvo interesante porque me enteré de que ahí echaron los escombros del terremoto del 85, y entonces este [...] sí estaba pesado; fueron todas las vacaciones de verano y fue un pago simbólico. (Karla) Principio del formulario Principio del formulario

### ***¿Una nueva experiencia?: iniciando el camino por la UAM-A***

Se observa que uno de los rasgos comunes de los estudiantes, antes de iniciar su trayecto en la UAM-A, es haberse inscrito, previamente, en otras instituciones de educación superior, ya sean de carácter público o privado. En la mayoría de los casos, su estancia en estas universidades no supera un año escolar o no alcanzan a completar

los créditos necesarios para obtener un título. Es importante señalar que, durante su estancia en esas instituciones, muchos de estos estudiantes también integraron los estudios con las actividades laborales.

En lo que concierne a las motivaciones detrás de su decisión de inscribirse a la UAM-A, se incluye su modelo curricular flexible, que les permite adaptar su trayectoria universitaria a diferentes ritmos, de acuerdo con sus necesidades personales. En adelante, se hace evidente la búsqueda de instituciones de educación superior que les permitan conciliar sus estudios con sus empleos. Sin embargo, una de las primeras dificultades que enfrentan al comenzar su trayecto en esta institución, según narran los entrevistados, es que en los primeros trimestres solo pueden inscribirse para cursar a tiempo completo.

No obstante, es importante aclarar que esta percepción sobre la organización de las asignaturas, compartida por los estudiantes entrevistados, no es del todo cierta, ya que el reglamento estudiantil de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, 2022) les otorga, desde los primeros trimestres, la opción de inscribirse como estudiantes de tiempo completo (40 horas por semana) o de medio tiempo (20 horas semanales) y, además, les permite decidir cuántas asignaturas cursar por trimestre. A modo de ejemplo, podemos retomar la experiencia de Andrea:

Yo aquí estoy como irregular porque, desde que hice el examen, yo entré aquí a la UAM con la idea del medio tiempo, de que te ofrece la oportunidad de cursar medio tiempo. Pero realmente ese medio tiempo no existe, porque me dijeron, cuando me fui a inscribir, que medio tiempo era un valor de tantos créditos —me parece que 18—, pero realmente las materias son de 12 créditos, nueve créditos; entonces, por un crédito que sobrepase, ya no me dejan inscribirme.

Una vez que los estudiantes ingresan a la UAM-A, continúan trabajando mientras cursan sus estudios universitarios. Como indica De Garay Sánchez (2001), los estudiantes que trabajan presentan una identidad dividida entre dos entornos en los que les resulta complicado comprometerse a tiempo completo. Sin embargo, llegan a la universidad con experiencia laboral y habilidades para gestionar ambas responsabilidades y, además, consideran la conciliación del trabajo con los estudios como un cometido fundamental en sus vidas. Así lo narra Carolina: “desde que entré a trabajar, obviamente piensas diferente y como que te haces más independiente. Entonces, para mí, ya no era fácil dejar de trabajar y yo preferí buscar otro trabajo de medio tiempo para seguir estudiando”.

La entrada de los estudiantes a una institución de educación superior conlleva una mejora en sus oportunidades laborales, en comparación con sus empleos iniciales. Puede afirmarse que sus trayectorias profesionales experimentan un ascenso, ya que mejoran su posición en sus trabajos o se integran en sectores laborales relacionados con su campo de estudio. Un ejemplo ilustrativo de esta situación es el caso de Alexis, estudiante de Arquitectura, quien empezó su carrera laboral como ayudante de albañil en una empresa contratista de la Comisión Federal de Electricidad (CFE) cuando apenas tenía 13 años. Posteriormente, ocupó diversos empleos temporales, como asistente en tiendas, operador de juegos mecánicos y dependiente en tiendas Oxxo.

No fue sino hasta que cumplió los 18 años que tuvo su primer empleo formal, al ser contratado en un *call center*. Tras un período allí, durante el cual estudiaba en la UAM, Alexis regresó a su trabajo original en la empresa contratista de CFE y, después de acumular 4 años de experiencia, ascendió al puesto de gerente de Gestiones y ahora tiene la responsabilidad de supervisar 100 proyectos de construcción.

Por otro lado, hay estudiantes que han tenido experiencia laboral en sectores formales, incluso relacionados con sus carreras, y continúan en estos empleos mientras cursan la universidad. Como se mencionó anteriormente, algunos estudiantes se sienten motivados a unirse al mercado laboral por el deseo de adquirir entrenamiento en un campo profesional específico (Salas y Ramos, 2014), y un ejemplo ilustrativo de esto es el caso de Laura, descrito a continuación.

Laura está inscrita en la carrera de Ingeniería Ambiental y empezó a trabajar a los 16 años en una empresa, con sede en la Ciudad de México, dedicada al análisis de agua, suelo y aire. Luego, encontró otro empleo en una organización donde también se desempeñó en tareas relacionadas con el análisis de la calidad del agua y del aire. Tanto en su primer trabajo como en el segundo, su motivación principal era acumular experiencia laboral en el campo de las ciencias naturales. Actualmente trabaja como asistente de investigación en la UAM-A. En su caso, tuvo la oportunidad de competir por el puesto debido a que la académica con la que actualmente trabaja fue su jefe en su primer empleo. Esto resalta la influencia significativa de las relaciones sociales (amigos, profesores u otros) en la obtención de empleos de este tipo. Investigaciones previas realizadas por Boado (1996), Jiménez Vásquez (2009) y Muñoz Izquierdo (2006) ya habían destacado la importancia del capital relacional como un factor que facilita la inserción laboral de los estudiantes universitarios y los acerca a mercados más especializados.

### ***Organizando los tiempos escolares para priorizar el trabajo***

Para comprender cómo estos estudiantes logran gestionar ambas actividades, es importante hacer algunas anotaciones sobre el reglamento estudiantil de la universidad. Al ingresar a la UAM-A, los estudiantes tienen la opción de inscribirse en dos modalidades. La primera es a tiempo completo e implica dedicar, aproximadamente, 40 horas a la semana, aunque no es una obligación estricta, y la segunda se conoce como modalidad a medio tiempo, en la cual la dedicación semanal promedio es de alrededor de 20 horas.

Asimismo, todas las carreras de la UAM son organizadas bajo la modalidad de trimestres y, para concluir el total de créditos de licenciatura, se cuenta con un plazo no mayor a 10 años, los cuales se cuentan a partir del primer día de ingreso a la universidad. Si no se concluye en ese tiempo, se puede pedir una prórroga con autorización al Consejo Divisional, la cual es de 2 años. Los estudiantes tienen la libertad de inscribir la carga académica que deseen y también el derecho de renunciar o dar de baja una materia hasta la quinta semana del trimestre. Por último, existe la



modalidad de inscripciones en blanco, es decir, sin carga académica. En esta modalidad, no se pierde el estatus de estudiante y se puede hacer uso de las instalaciones y los servicios de la universidad (UAM, 2022).

Una vez hecha esta aclaración, es común ver entre los estudiantes que combinan ambas actividades, que comienzan su estancia en la UAM con una trayectoria continua a tiempo completo y sin interrupciones, es decir, con períodos de simultaneidad con el trabajo. Sin embargo, al concluir los primeros dos o tres trimestres, su recorrido se vuelve más fragmentado, lo que resulta en una disminución de la cantidad de asignaturas inscritas. Esto se manifiesta, además, en la necesidad de dar de baja algunas materias, repetir asignaturas, dejar de asistir a clases o inscribir trimestres sin carga académica. Estas decisiones se toman considerando sus horarios laborales, sus responsabilidades familiares y sus objetivos profesionales:

En los primeros trimestres, pues *sí* era toda la carga, la que me permitía, y ya después, tiene como dos trimestres... no, no fue el pasado... tiene como dos trimestres que empecé a meter dos o tres materias, las que me quedaban en el horario, porque ahorita ya me fijo más no en la materia, sino en el horario del trabajo. (Alexis)

Otra característica es que los estudiantes otorgan una mayor importancia a la realización de actividades laborales. En consecuencia, toman decisiones sobre sus horarios académicos en función de sus compromisos laborales y optan por reducir la cantidad de asignaturas que cursan en un trimestre. Asimismo, experimentan a menudo interrupciones en su trayectoria académica, que pueden durar desde 2 trimestres hasta 2 años. Esto se traduce en un aumento de las tasas de reprobación de materias, una mayor frecuencia de inscripciones en blanco y una carga académica de una a dos asignaturas por trimestre. Lo anterior es resultado de su compromiso prolongado en el mercado laboral y de la necesidad de asegurar recursos económicos. Un caso que ilustra lo anterior es el siguiente:

Sí he tenido [interrupciones], ya de casi 2 o 3 *años*. Inscibía a lo mejor una materia o en blanco. Incluso me inscribía y me tenía que dar de baja en las materias, porque ya eran empleos formales y demandaban alrededor de 7 horas. (Laura)

Incluso optan por interrumpir sus trimestres antes de concluirlos, ya que sus empleadores les exigen participar en jornadas laborales adicionales o se sienten insatisfechos con la carga académica que habían seleccionado inicialmente. Una de las razones fundamentales detrás de la alta incidencia de suspensiones y reprobaciones es que, en la mayoría de las carreras de la UAM-A, las clases se programan en un turno exclusivo, lo que restringe aún más las opciones de los estudiantes en lo que respecta a la cantidad de unidades de enseñanza-aprendizaje que desean tomar por trimestre, como lo ha señalado previamente De Garay Sánchez (2009), factor que también aumenta las dificultades que enfrentan para integrarse en la vida cultural universitaria.

Además, para este conjunto de estudiantes, combinar trabajo y estudio significa que deben renunciar a actividades relacionadas con el entretenimiento y el tiempo

libre, una observación que coincide con los hallazgos de De Cuevas e Ibarrola (2013). Entre las actividades que dejan de lado, se incluyen la asistencia a fiestas y reuniones familiares, las salidas con amigos y la participación en actividades deportivas.

Cuando están cerca de finalizar el período estipulado por la UAM-A (que es de 10 años) para completar sus estudios, optan por buscar empleos que ofrezcan horarios más flexibles, ya que no desean solicitar extensiones de tiempo para prolongar su estadía en la universidad: “En la actualidad, he dejado de trabajar excesivamente y empecé a dedicarme a la escuela para terminar. Salen de repente trabajos como para mantenerme de la escuela y no gastar mucho... y tener dinero, ¿no?” (Juan Carlos).

Al privilegiar el trabajo sobre los estudios universitarios, los estudiantes emplean con regularidad las redes de sus superiores y jefes en el trabajo. Los entrevistados expresan que llegan a acuerdos y negocian con sus jefes para lograr que ambas actividades sean compatibles. En muchos casos, solicitan permisos para, por ejemplo, salir más temprano, ausentarse en épocas de exámenes o realizar tareas académicas durante su tiempo laboral:

Otra de las razones por las que, la verdad... por las que estoy en el nocturno, es que afortunadamente (aunque no se debe, porque realmente no nos permiten pasar plumas, lápices, cuadernos, ni siquiera libros, aunque solo fueran para leer), el supervisor del horario me apoya para, por lo menos, leer. (Andrea)

Es común que sus superiores estén al tanto de que los estudiantes están cursando una carrera universitaria, pues esta situación no se oculta con el propósito de ser contratados. Incluso durante su proceso de selección y reclutamiento laboral, informan a sus empleadores de su situación académica, como menciona Miguel: “pues antes de aceptar cualquier empleo, yo aviso que sigo en la escuela”.

Se puede afirmar que la estructura organizativa de la universidad y la falta de flexibilidad en los horarios académicos influyen en sus trayectorias educativas. A medida que avanzan, ajustan la carga académica para que se adapte a sus responsabilidades laborales y familiares y priorizan el trabajo, buscando empleos con horarios más flexibles, para no extender su estadía en la universidad más allá del límite establecido, y recurriendo a las redes de apoyo, principalmente las de su lugar de trabajo.

## **Conclusiones**

En el presente artículo se analizó la relación entre las trayectorias laborales y las educativas de estudiantes de la UAM-A que laboraron antes de ingresar a la educación superior y durante su formación universitaria. En primer lugar, se observa que, a pesar del valor atribuido a la educación como un factor de ascenso social, la mayoría de los jóvenes inician su transición a la adultez, ingresando al mercado laboral, a una edad temprana.

Esta incorporación al mercado laboral antes de finalizar su formación escolar está influenciada por diversos motivos, que incluyen la búsqueda de ingresos, la interrupción de las trayectorias escolares y la contribución económica a la familia, lo que concuerda con lo aseverado por Pérez y Urteaga (2001), quienes indican que la búsqueda del primer empleo es incitada por factores económicos adversos y crisis recurrentes que llevan a las familias a incorporar a los jóvenes en la búsqueda de sustento del hogar. Sin embargo, algunos deciden trabajar por decisión propia, ya sea para adquirir experiencia laboral relevante antes de egresar de la universidad, o bien, para conseguir una independencia económica respecto a sus padres. Lo anterior evidencia la capacidad de agencia de los jóvenes y, en consecuencia, que no todo trabajo juvenil está vinculado con una necesidad económica.

Respecto a la relación entre las trayectorias laborales y las educativas, la transición a la UAM se asocia con un cambio en las oportunidades laborales de los estudiantes. Muchos de ellos encuentran empleos que requieren una mayor calificación, incluso relacionados con su campo de estudio, los cuales ofrecen mejores condiciones laborales, como seguro social y planes de ahorro. Esta mejora refleja el impacto positivo de la educación superior en sus trayectorias laborales y sugiere que el trabajo durante la formación académica está lejos de ser una carga en la vida de los estudiantes, pues ofrece habilidades y competencias que no se podrían adquirir en la universidad.

La gestión del tiempo es esencial para los estudiantes que combinan las actividades escolares con los estudios. Antes y durante su estancia en la UAM-A, muchos de los que trabajan experimentan una fragmentación en su trayectoria académica, lo que se debe a la necesidad de ajustar sus horarios académicos para cumplir con sus compromisos laborales y sus responsabilidades familiares. Esto, a menudo, resulta en inscripciones en blanco, suspensiones y tasas de reprobación más altas. Si bien es cierto que el modelo curricular de la UAM es flexible, las clases programadas en un turno exclusivo limitan las opciones de los estudiantes en cuanto a la cantidad de materias que pueden tomar por trimestre, lo que refuerza la discontinuidad de sus trayectorias educativas. Asimismo, al otorgar una mayor importancia a sus actividades laborales, los estudiantes ajustan su carga académica para concertarla con la laboral y, en consecuencia, renuncian a actividades relacionadas con el entretenimiento y el tiempo libre, reduciendo, así, su participación en la vida cultural universitaria.

En definitiva, estas conclusiones revelan la complejidad de las transiciones, decisiones y trayectos que toman los estudiantes que trabajan para equilibrar sus compromisos laborales y académicos. La gestión del tiempo, la adaptación a las circunstancias laborales y familiares y la priorización del trabajo sobre los estudios son aspectos clave en sus trayectorias. Estos hallazgos pueden ser útiles para formular políticas educativas y estrategias de apoyo a estudiantes que enfrentan desafíos similares en su transición a la educación superior y su inserción en el mercado laboral.

## Referencias

- Bédoué, C. y Giret, J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Économie et Statistique*, (378-379), 55-83. <http://doi.org/10.3406/estat.2004.7225>
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (Coords.). (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. El Colegio de México - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Boado, M. (1996). Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: Las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(12), 121-131.
- Caballero, C. (2006). *Burnout, engagement* y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79no.798>
- Coubès, M.-L. y Zenteno, R. (2004). Transición hacia la vida adulta en el contexto mexicano: una discusión a partir del modelo normativo. En M.-L. Coubès, M. E. Zavala de Cosío y R. Zenteno (Coords.), *Cambio demográfico y social en el México del siglo XX: Una perspectiva de historias de vida* (331-353). El Colegio de la Frontera Norte.
- Cuevas de la Garza, J. F. y de Ibarrola Nicolás, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior*, 42(1), 125-148.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12(21), 83-104. <http://doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Papers*, 96(4), 1205-1233. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.177>
- Echarri Cánovas, C. J. y Pérez Amador, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(1), 43-77. <https://doi.org/10.24201/edu.v22i1.1293>
- Fernández Poncela, A. M. (2010). Un perfil de la juventud mexicana. *El Cotidiano*, (163), 7-15.
- de Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos: Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES.
- de Garay Sánchez, A. (2009). *¿Y cuatro años después?: De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Universidad Autónoma Metropolitana - Ediciones Eón.

- Guerra Ramírez, M. I. (2005). Los jóvenes del siglo XXI, ¿para qué trabajan?: Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 419-449.
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo: Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 747-767.
- Horbath Corredor, J. E. (2004). Primer empleo de los jóvenes en México. *Papeles de Población*, (42), 199-248.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012. Resultados del Estudio*. <http://historico.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/envaj/resultados.htm>
- Jiménez Vásquez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1).
- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2012). Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos. *Estudios Sociológicos*, 30(88), 3-43.
- Muñoz Izquierdo, C. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de Población*, (49), 75-89.
- Pérez Islas, J. A. y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En E. Pieck (Coord.), *Los jóvenes y el trabajo: La educación frente a la exclusión social* (pp. 355-399). IMJ - RET - CONALEP - Unicef - Cnterfor-OIT - Universidad Iberoamericana.
- Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (183), 58-71. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0058>
- Salas Durazo, I. A. y Ramos López, J. P. (2014). ¿Adecuación o acumulación? El comportamiento colectivo y las estrategias de incorporación laboral de los estudiantes universitarios. En A. Acosta Silva y J. Planas Coll (Coords.), *La arquitectura del poliedro: Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México* (pp. 89-109). Universidad de Guadalajara.
- Sánchez-Gelabert, A. y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Solís, P. y Blanco, E. (2014). La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 21-37). El Colegio de México - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Suárez Zozaya, M. H. (2015). Jóvenes universitarios que estudian y trabajan. En M. Suárez Zozaya (Coord.), *Jóvenes\_estudiantes@unam.mx: Realidades y representaciones de l@s estudiantes de licenciatura* (pp. 215-247). Universidad Nacional Autónoma de México.

Universidad Autónoma Metropolitana. (2022). *Reglamento de Estudios Superiores*. <https://www.uam.mx/legislacion/index.html>



miento, si bien creemos que es el mismo. Así se conser  
eres mortales subsisten absolutamente siempre  
omo suceden es divino que marcha y  
ce deja un rincón en lo que a lo qu  
ía sido. Todo lo que es mortal pa  
inmortal que no por un  
er inmortal que no por un  
si los seres que nacen y mueren  
olicia que nacen y mueren  
inmortal que nacen y mueren  
és que nacen y mueren  
muy sabios que nacen y mueren  
on un que nacen y mueren  
quiere que nacen y mueren  
su cond que nacen y mueren  
los hom que nacen y mueren  
una gro que nacen y mueren  
paterno que nacen y mueren  
rtuna, que nacen y mueren  
s fatiga que nacen y mueren  
es hubiera que nacen y mueren  
era buscad que nacen y mueren  
rifi que nacen y mueren  
n e que nacen y mueren  
vi que nacen y mueren  
ero que nacen y mueren  
te que nacen y mueren  
ma que nacen y mueren  
in que nacen y mueren  
re y que nacen y mueren  
ue que nacen y mueren  
no que nacen y mueren  
e de cu que nacen y mueren  
e toca al que nacen y mueren  
cido de los poetas que nacen y mueren





# Filosofía para Niños en la Educación Preescolar<sup>1</sup>

Philosophy for Children in Preschool Education

**Autor:**

Thomas Pérez Restrepo<sup>2</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8789-3582>

**Recibido:** 18/09/2024

**Aprobado:** 29/10/2024

**DOI:** 10.53995/rsp.v17i1.1740

**Resumen**

La Filosofía para Niños (FpN) es un enfoque pedagógico innovador en la educación preescolar. Esta revisión sistemática analiza la literatura reciente sobre FpN, destacando sus beneficios y su implementación global. Se revisaron 38 artículos publicados entre 2016 y 2024 en bases de datos como Scopus, Scielo, Dialnet, EBSCO y Taylor & Francis. Los resultados muestran un creciente interés en FpN, con un 18.42 % de publicaciones en 2022 y 2024. La FpN promueve el desarrollo del pensamiento crítico (37.6 %), ético (18.8 %) y creativo (12.9 %) en niños pequeños, además de mejorar habilidades de resolución de conflictos y competencias socioemocionales. El presente trabajo de revisión subraya el potencial de la FpN para formar ciudadanos críticos y autónomos, contribuyendo a la educación moral y la

<sup>1</sup> Artículo de revisión

<sup>2</sup> Licenciado en Educación Física y Deporte, Universidad de San Buenaventura; maestrando en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura. [thomas.perez@tau.usbmed.edu.co](mailto:thomas.perez@tau.usbmed.edu.co)

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

paz. Sin embargo, se identifican desafíos en su implementación, como la necesidad de formación docente especializada. Se concluye que la FpN es prometedora para la transformación de la educación infantil, aunque se requiere más investigación para evaluar su impacto a largo plazo.

**Palabras clave:** filosofía, educación preescolar, pensamiento crítico, desarrollo del niño, currículo.

### Abstract

Philosophy for Children (P4C) is an innovative pedagogical approach in preschool education. This systematic review examines recent literature on P4C, highlighting its benefits and global implementation. A total of 38 articles published between 2016 and 2024 were reviewed from databases such as Scopus, Scielo, Dialnet, EBSCO, and Taylor & Francis. The results show a growing interest in P4C, with 18.42% of publications in 2022

and 2024. P4C promotes the development of critical (37.6%), ethical (18.8%), and creative (12.9%) thinking in young children, as well as improving conflict resolution skills and socio-emotional competencies. The research underscores P4C's potential to form critical and autonomous citizens, contributing to moral education and peacebuilding. However, challenges in implementation, such as the need for specialized teacher training, are identified. The study concludes that P4C is promising for transforming early childhood education, though more experimental and longitudinal research is needed to assess its long-term impact. Integration of P4C into school curricula and educational policies in early childhood is recommended, especially in Latin American contexts where its adoption is more recent.

**Keywords:** philosophy, pre-school education, critical thinking, child development, curriculum.

## Introducción

La educación infantil es una etapa crucial en el desarrollo humano, en la que se sientan las bases para el aprendizaje y el crecimiento integral de los niños, además de la adopción de los hábitos, habilidades y competencias que permanecerán hasta la edad adulta (Rodrigo-Cano *et al.*, 2016). Durante los primeros años de vida, es de vital importancia una correcta estimulación en las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales (Martins y Veríssimo, 2015), lo que subraya la importancia de proporcionarles un entorno educativo enriquecedor y estimulante.

En el contexto colombiano, la educación infantil abarca desde el nacimiento hasta los 6 años y se centra en promover el desarrollo integral de los niños. Por ello, es común observar en los currículos de preescolar la inclusión de dimensiones de desarrollo que retoman las áreas de matemáticas, lengua castellana, inglés, ciencias sociales, educación física y ciencias naturales (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Estas dimensiones se dictan para proporcionar una estimulación adecuada, acorde con las necesidades contextuales y sociales del territorio. Dicho enfoque puede variar en otras partes del mundo, donde las condiciones y dinámicas específicas difieren y, por ende, también los objetivos educativos.

En este sentido, los modelos pedagógicos emergen como guías fundamentales para la práctica y la fundamentación educativa. Estos modelos se alinean con diversas corrientes pedagógicas y se adaptan a contextos específicos, con el objetivo de

optimizar y hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación con la primera infancia, investigadores como Romero Ibáñez (2008) sostienen que “hablar de una pedagogía de la humanización en la edad inicial es hablar de comprensión, convivencia, tolerancia, responsabilidad social, amor, interlocución, respeto, valoración de sí y del otro” (pp. 149-150).

En este contexto, han surgido diversas propuestas, entre las cuales destaca la pedagogía crítica. Esta corriente se presenta como una respuesta a los modelos tradicionales que se enfocan en la transmisión pasiva de conocimientos. La pedagogía crítica sostiene que la educación debe promover el pensamiento crítico, la conciencia social, la construcción de paz y la formación moral.

den efecto, en el ámbito de la educación infantil, se han implementado prácticas orientadas al desarrollo de competencias desde una edad temprana. Un ejemplo es el aprendizaje significativo crítico, en el que los niños son considerados sujetos activos en su proceso educativo, capaces de reflexionar sobre su entorno y participar en su transformación. Estas prácticas incluyen actividades que promueven la autonomía, el liderazgo y la creatividad, permitiendo a los niños explorar y cuestionar su realidad de manera constructiva.

La FpN no se centra en enseñar la historia de la filosofía o conceptos filosóficos complejos, sino en fomentar la capacidad de cuestionar, reflexionar y dialogar sobre temas de interés y preocupación para los niños. Este enfoque contribuye a la configuración del pensamiento crítico, científico y creativo (Tébar Belmonte, 2005). El programa se enfoca en desarrollar la capacidad de argumentación y la reflexión ética, promoviendo, de esta forma, la ciudadanía, la democracia y la justicia social. Por medio de actividades y discusiones filosóficas, se enseña a los niños a formular preguntas abiertas, a escuchar y respetar las opiniones de los demás y a construir sus propias ideas de manera lógica y coherente (Miguélez Vila, 2018).

El desarrollo de habilidades de pensamiento desde una edad temprana es crucial para la participación social de los niños. Entre estas habilidades se encuentra el pensamiento crítico, que permite a los niños adoptar y reflexionar sobre conceptos o ideas, emitir juicios bien fundamentados y desarrollar capacidades de argumentación y deliberación, lo que los convierte en pensadores críticos con preocupaciones éticas, capaces de formular razones lógicas, emitir juicios sólidos y apropiados y comprender las consecuencias de sus acciones.

Asimismo, el pensamiento creativo o estético se manifiesta en la capacidad de los niños para concebir ideas originales, encontrar soluciones innovadoras a problemas y apreciar la belleza en diversas formas de expresión. A través de diálogos filosóficos, los niños pueden explorar conceptos abstractos y desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que los rodea. La interacción con diferentes formas de expresión creativa, como las artes visuales, la música y la literatura, les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades críticas y creativas de manera integrada. Finalmente, el pensamiento ético o valorativo permite a los niños discernir entre lo que consideran bueno o malo, justo o injusto, y desarrollar una comprensión ética de sus acciones. Este tipo de pensamiento es fundamental para formar individuos capaces de tomar decisiones informadas y responsables en su vida cotidiana, lo que configura una posibilidad de educación moral desde edades tempranas.

A diferencia de otras disciplinas, la filosofía no solo se dedica a la transmisión de conocimientos, sino que también fomenta el pensamiento autónomo y la capacidad de enfrentar problemas complejos con una mente abierta y analítica (Andrade, 2017). Esta formación resulta particularmente relevante en un mundo cada vez más interconectado y diverso, donde la capacidad de dialogar y comprender diferentes perspectivas es crucial

Además, la filosofía en la educación no se limita a la teoría; su didáctica incluye prácticas que promueven el debate, la argumentación y la reflexión profunda, habilidades transferibles a cualquier campo del conocimiento y de la vida cotidiana. Por lo tanto, integrar la filosofía en todos los niveles educativos no solo enriquece el currículo, sino que prepara a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y comprometidos en un entorno social que exige cada vez más.

Este proceso enriquece el desarrollo cognitivo de los niños y fortalece su autoestima y sus habilidades sociales. En este sentido, es de vital importancia cuestionar el rol del educador infantil, ya que desempeña un papel crucial en la implementación de este programa y en la adopción de las diferentes dimensiones que desarrolla (Velasco Moreno, 2021). Por lo tanto, su labor no se limita a transmitir conocimientos, sino que actúa como facilitador del aprendizaje, creando un ambiente de confianza y respeto donde los niños se sientan seguros para expresar sus ideas y preguntas. Para implementar este tipo de estrategias, el docente debe estar capacitado para guiar las discusiones filosóficas, fomentar el pensamiento crítico y proporcionar herramientas que ayuden a los niños a desarrollar sus habilidades de razonamiento y argumentación.

Por otro lado, como menciona Tébar Belmonte (2005), es importante conocer la obra de Matthew Lipman, ya que en ella se encuentran diversas guías de aprendizaje y discusión adaptadas a cada una de las edades en la etapa preescolar. Estas guías pueden facilitar la implementación de esta estrategia por parte de los docentes en sus aulas. En este sentido, el educador debe ser sensible a las necesidades y características individuales de cada niño, adaptando las actividades filosóficas a su nivel de desarrollo y su ritmo de aprendizaje. Fomentar la formación continua y el desarrollo profesional del docente es esencial para asegurar la calidad y la efectividad de la FpN en el aula. En

por lo que se hace necesaria una revisión de la literatura sobre la aplicación de la FpN en diversos contextos, países y situaciones, lo que permitirá esbozar y develar los beneficios que este programa puede procurar a la educación infantil. Además, en el contexto colombiano se requiere un estudio que ofrezca una síntesis del programa, permitiendo a los docentes de preescolar encontrar prácticas y estrategias aplicables en sus clases.

## Metodología

El presente estudio es de carácter cualitativo (Strauss y Corbin, 2002), dado que, en su enfoque principal, no recurre a datos y procedimientos numéricos y estadísticos, sino que tiene un interés mucho más profundo en recopilar información de carácter descriptivo, como son las voces de las personas, las experiencias, las conductas, las opiniones y la documentación (Galeano Marín, 2018; Stake, 1998). De esta manera, el estudio presenta un

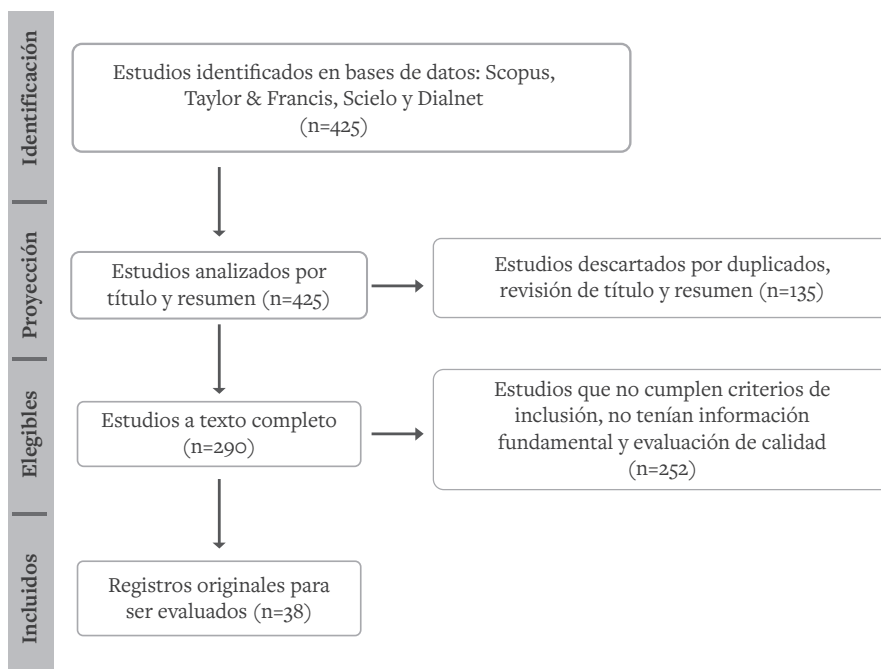
diseño documental, ya que la información es recopilada a partir de la revisión de la literatura científica, que en este caso corresponde a la producción en torno al programa de FpN y su aplicación en la educación preescolar, junto con sus beneficios y aportes a la formación.

En este sentido, se presenta un diseño que “evidencia el conocimiento y la información que se tiene de un fenómeno hasta el momento con sus autores, coyunturas y finalidades, describiendo la producción documental y las lógicas encontradas” (Gómez Vargas *et al.*, 2015, p. 428), lo que permite elucidar “no sólo qué se ha hecho sobre un tema, también quién, dónde y de qué manera” (Manchado Garabito *et al.*, 2009, p. 15). Por lo tanto, es una metodología que permite sintetizar y sistematizar lo que se ha investigado en torno a una determinada temática.

Como estrategia de búsqueda, se usan las tres fases propuestas por Gómez Vargas *et al.* (2015). En primer lugar, se realizó la proyección y rastreo de libros y artículos de carácter académico. Por medio de una búsqueda en las bases de datos Scopus, Scielo, Dialnet, EBSCO y Taylor & Francis, con el operador booleano “philosophy for children” y “filosofía para niños”, se obtuvieron 425 textos, de los cuales, 135 fueron eliminados por ser duplicados o no contener, en el título o en el resumen, información relevante. Posteriormente, mediante la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021), se propusieron los siguientes criterios de inclusión: el artículo debía contener, como eje principal, la FpN en la educación preescolar y haber sido publicado entre 2016 y 2024, lo que arrojó como resultado 38 artículos para ser analizados. Este procedimiento se explica gráficamente en la Figura 1.

**Figura 1**

Declaración PRISMA





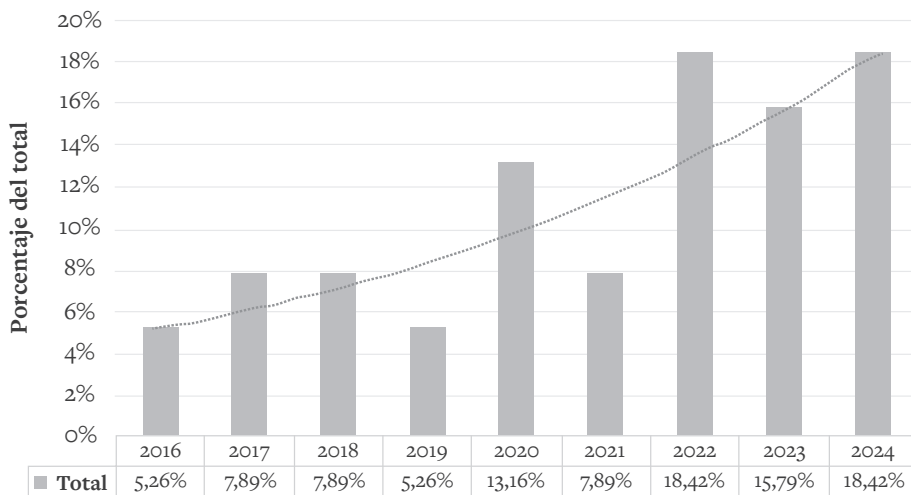
Luego, estos 38 artículos fueron organizados y sistematizados mediante la matriz de resumen analítico de investigación (RAI) propuesta por González Palacio (2019), instrumento compuesto por “referencia del texto (ubicación, autoría, revista, campo de acción o área relacionada); intenciones del trabajo (problema o situación encontrada, propósitos y aspectos conceptuales asociados); elementos metodológicos y resultados, conclusiones halladas” (Cuervo-Zapata y González-Palacio, 2024, p. 114). De este modo, permite a los investigadores sistematizar y organizar la información de los artículos encontrados, además de problematizar asuntos que son de interés dentro de la investigación (Pérez Restrepo *et al.*, 2024); para el caso de estudio que nos ocupa, el programa de FpN y sus beneficios y aportes en la educación preescolar.

## Resultados

En la búsqueda de artículos científicos sobre FpN, se observa, entre los años 2016 y 2024, una tendencia creciente en la investigación y publicación de temas relacionados con este programa. Como se muestra en la Figura 2, destacan los años 2022 y 2024 como los periodos con mayor producción científica en esta área, con un 18.42 % de los artículos publicados. Esta tendencia refleja un interés creciente en la comunidad académica por explorar y documentar los beneficios y aplicaciones de la FpN en diversos contextos educativos.

**Figura 2**

*Publicaciones sobre FpN por año (2016-2024)*



En la Tabla 1 se desglosan aspectos más específicos relacionados con los textos publicados sobre FpN. En cuanto al idioma de publicación, los textos en inglés representan el 52.6 %, seguidos por los escritos en español, con un 47.4 %, lo que denota una necesidad de aumentar los estudios al respecto en el idioma español. Con respecto a los países de origen de los artículos, se observa una tendencia significativa en España

(21.05 %), Colombia (15.79 %), Turquía (7.89 %) y Estados Unidos (5.26 %), lo que refleja un interés internacional en la temática de la FpN, con producción académica en todos los continentes, es decir, una expansión global del programa desde su creación (Pulido-Cortés, 2019). Además, la tendencia de investigación sobre este programa se ha centrado en estudios cualitativos (50 %) y ensayísticos (26.3 %), aunque también se destaca la presencia de estudios cuantitativos (18.4 %) con un diseño cuasiexperimental, cuyo objetivo es demostrar y observar la influencia de este programa en diversas variables.

**Tabla 1**

*Datos de caracterización de los estudios*

País de publicación	Número de estudios	Porcentaje
Arabia Saudita	1	2.63 %
Australia	1	2.63 %
Brasil	1	2.63 %
Canadá	2	5.26 %
China	1	2.63 %
Colombia	6	15.79 %
Costa Rica	1	2.63 %
Ecuador	2	5.26 %
España	8	21.05 %
Estados Unidos	2	5.26 %
Filipinas	1	2.63 %
Francia	1	2.63 %
Grecia	1	2.63 %
Inglaterra	1	2.63 %
Israel	1	2.63 %
Italia	1	2.63 %
Perú	1	2.63 %
República Checa	1	2.63 %
República Dominicana	1	2.63 %
Turquía	3	7.89 %
Venezuela	1	2.63 %
Idioma de publicación	Número de estudios	Porcentaje
Español	18	47.4 %
Inglés	20	52.6 %
Metodología	Número de estudios	Porcentaje
Cualitativo	19	50 %
Cuantitativo	7	18.4 %
Ensayo	10	26.3 %
Artículo de reflexión	1	2.6 %
Mixto	1	2.6 %

En la Tabla 2 se presenta la síntesis de todos los artículos seleccionados, desglosados por autor y año, país del estudio, beneficios asociados con la práctica de la FpN y los hallazgos más relevantes de cada uno.

**Tabla 2**  
*Síntesis de los estudios*

N°	Autor y año	País	Idioma	Metodología	Beneficios asociados	Hallazgos relevantes
28	Di Masi y Santi (2016)	Italia	Inglés	Cualitativo	Pensamiento democrático	El currículo de la educación ciudadana basado en la FpN aporta a la formación ciudadana y, en consecuencia, se estimula el pensamiento democrático en Padua.
29	Kizel (2016)	Israel	Inglés	Ensayo	Autonomía	La FpN ofrece un espacio para abordar cuestiones existenciales, algunas de ellas relacionadas con cuestiones sociales urgentes, lo que permite y fomenta el aprendizaje autodeterminado dentro y fuera de las escuelas.
13	Andrade (2017)	España	Español	Cualitativo	Pensamiento crítico Deliberación Cuestionamiento	La FpN permite el desarrollo de la capacidad de cuestionar y problematizar el entorno, asunto que es fundamental para el pensamiento crítico. Además, permite vincular el programa con tópicos filosóficos como la estética, lo sensible o el (re)conocimiento del cuerpo.
19	Fernández y Felgu (2017)	España	Inglés	Cualitativo	Pensamiento crítico Pensamiento estético Pensamiento creativo	La implementación del enfoque de Reggio Emilia en la educación preescolar puede transformar las prácticas educativas, fomentando el pensamiento crítico y la creatividad en los niños, además de que es un enfoque funcional en la FpN. Este enfoque utiliza el ambiente como un “tercer maestro” y promueve la documentación como herramienta para valorar y comunicar el aprendizaje de los estudiantes.
23	Ávila Garzón (2017)	Colombia	Español	Ensayo	Formación ciudadana Pensamiento reflexivo Identidad	La narrativa y la experiencia estética, corpórea y cultural permiten la consolidación de asuntos de carácter identitario, que son pilares para la formación ciudadana.
10	Migueléiz Vila (2018)	España	Español	Cualitativo	Pensamiento crítico La indagación Pensamiento reflexivo Trabajo en equipo	El artículo propone un proyecto para abordar la filosofía en la educación infantil. Se demuestra la gran versatilidad que tiene el contenido para fomentar diferentes tipos de pensamiento y formar ciudadanía crítica con enfoque en la justicia social.

N°	Autor y año	País	Idioma	Metodología	Beneficios asociados	Hallazgos relevantes
16	Marriscal Vega (2018)	España	Español	Cualitativa	Pensamiento crítico Construcción de paz	la lectura de Los nacirema permite desarrollar el pensamiento pluralista en niños y jóvenes, al mostrar cómo las descripciones culturales pueden estar influenciadas por prejuicios y perspectivas. Esto fomenta la comprensión de la diversidad y la importancia de ocupar el lugar del otro para construir una cultura de paz.
20	Artidello Moreno (2018)	República Dominicana	Español	Cualitativo	Pensamiento crítico Autonomía Pensamiento reflexivo	La comunidad de indagación y el diálogo filosófico que es posible a través de la FpN crean un entorno que fomenta la curiosidad, la reflexión, el pensamiento crítico, la autonomía y el respeto en el ámbito escolar.
33	Kohan (2018)	Brasil	Inglés	Ensayo	Pensamiento crítico	A través de la postura de Paulo Freire, es posible dilucidar su aporte y su postura sobre la filosofía con niños, demostrando la infinidad de beneficios que procura a la transformación social, la emancipación y las prácticas educativas críticas en la primera infancia.
15	Siddiqui <i>et al.</i> (2019)	Inglaterra	Inglés	Cuantitativo	Habilidades no cognitivas	El estudio evidenció mejoras significativas en habilidades sociales y resiliencia entre los estudiantes. Los resultados también sugieren que FpN puede ser una intervención efectiva para desarrollar competencias no cognitivas, contribuyendo al bienestar y la confianza de los alumnos sin perjudicar su rendimiento académico.
6	Frutos (2020)	España	Español	Ensayo	Autonomía Pensamiento crítico	La FpN posibilita el desarrollo de habilidades del pensamiento; además, propone situaciones de aprendizaje experiencial, pues el estudiante y el docente interactúan en función de planteamientos y discusiones filosóficas que impulsan el pensamiento de ambos.
12	Recio y Rosado (2020)	Ecuador	Español	Cualitativo	Pensamiento lógico Formación ética	La implementación del programa FpN permitió, en la institución educativa, que los estudiantes adoptaran valores como el respeto, el reconocimiento del otro y el trabajo en equipo como aspectos fundamentales para la convivencia y la ciudadanía.

N°	Autor y año	País	Idioma	Metodología	Beneficios asociados	Hallazgos relevantes
22	Michaud (2020)	Canadá	Inglés	Cualitativo	Formación ciudadana Pensamiento crítico Pensamiento democrático	La FpN se presenta como una pedagogía adecuada para la educación en ciudadanía democrática desde una edad temprana, basada en la cooperación. Existen desacuerdos sobre cómo debe entenderse la FpN como educación democrática, destacando tres pedagogías: deweyana, crítica y de la interrupción. Los profesionales deben ser conscientes de estas perspectivas y sus antecedentes teóricos.
32	Chacón y Duarte (2020)	Colombia	Español	Entrevista	Pensamiento crítico	La experiencia del programa de FpN ha sido satisfactoria y un gran reto para quienes enseñan a los niños en las primeras etapas. No obstante, su aplicación trae beneficios para ambas partes.
36	Gasparatou <i>et al.</i> (2020)	Grecia	Inglés	Cuantitativo	Pensamiento lógico	Los debates de FpN pueden ayudar a los niños a hacer explícitas sus suposiciones y dar a los profesores la oportunidad de cuestionar los conceptos erróneos de aquellos. Después de todo, el análisis conceptual es una metodología clave para los filósofos; para que los estudiantes tenga análisis sobre la realidad.
1	Velasco Moreno (2021)	Colombia	Español	Mixto	Pensamiento crítico	La FpN ofrece a las instituciones educativas la oportunidad de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis de problemas y la resolución de conflictos desde una edad temprana. El estudio destaca que la implementación de la FpN mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para encontrar soluciones a los conflictos escolares.
14	Curjel Gómez <i>et al.</i> (2021)	Colombia	Español	Ensayo	Hábitos de lectura Pensamiento crítico Formación ética	La filosofía también es una cuestión de niños, pues, por medio de ella, es posible consolidar hábitos de lectura desde una edad temprana. Por otro lado, sus dinámicas representan una contracultura para la educación tradicionalista, dado que permite el desarrollo crítico y autónomo del niño.

N°	Autor y año	País	Idioma	Metodología	Beneficios asociados	Hallazgos relevantes
26	Malboeuf-Hurtubise et al. (2021)	Canadá	Inglés	Cuantitativo	Salud mental Autonomía	Se reveló un efecto significativo sobre los niveles de autonomía y ansiedad. En general, los resultados de este estudio muestran que la FpN es una intervención prometedora para fomentar una mayor autonomía en los niños de escuela primaria y, al mismo tiempo, mejorar la salud mental.
9	Barrientos Rastrojo (2022)	España	Español	Ensayo	Pensamiento crítico Pensamiento creativo Pensamiento estético	La FpN es una estrategia que permite la reducción de discursos de odio en la escuela.
11	Koyuncu y Demircan (2022)	Turquía	Inglés	Cualitativo	Desarrollo cognitivo Desarrollo social Desarrollo emocional	Se encontró que los maestros perciben la FpN como una estrategia óptima para el desarrollo en diferentes dimensiones, además de que representa una estrategia diferente para la adopción de conocimientos complejos.
17	Riera Montenegro et al. (2022)	Ecuador	Español	Cualitativo	Pensamiento estético Expresión corporal	La estética, como campo de estudio de la filosofía y de la teoría e historia del arte, propone diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje en los que los niños puedan discernir relaciones con la realidad, los sentidos y los significados de su entorno. Esto permite que generen ejercicios de reflexión, descripción, manifestación y apreciación a partir de temáticas relacionadas con el arte. Además, ubica el cuerpo como eje fundamental de todo aprendizaje, configurando una experiencia corporal y estética.
21	Kennedy (2022)	Estados Unidos	Inglés	Cualitativo	Habilidades no cognitivas	Se proponen recursos y estrategias para la implementación y práctica de la filosofía en la primera infancia. A la vez, se resaltan las posibilidades que brindan los debates filosóficos en la formulación de argumentos, la comunicación y el respeto por la opinión ajena y por el otro, así como la posibilidad de reflexionar sobre temas que demandan una posición moral y crítica.
24	Álvarez Marco (2021)	España	Español	Cualitativo	Pensamiento crítico Pensamiento creativo Formación ética	Se presenta un modo de llevar a cabo la FpN, demostrando su potencial para desarrollar en los niños el pensamiento multidimensional.
25	İşiklar y Abali (2022)	Turquía	Inglés	Cuantitativo	Pensamiento crítico	La integración del currículo de FpN ejerce una influencia positiva en el desarrollo del pensamiento crítico.



N°	Autor y año	País	Idioma	Metodología	Beneficios asociados	Hallazgos relevantes
35	Arda Tunodemir <i>et al.</i> (2022)	Estados Unidos	Inglés	Cuantitativo	Inteligencia emocional Formación ética	Los niños del grupo experimental demostraron habilidades de competencia socioemocional significativamente mayores y una mayor comprensión de sus propias emociones y de las de los demás, frente a los niños del grupo comparativo.
5	Rodriguez Medina <i>et al.</i> (2023)	Perú	Español	Cualitativo	Pensamiento crítico Formación ciudadana Pensamiento reflexivo Pensamiento democrático	La enseñanza de la filosofía es esencial en la formación integral de los niños, ya que ofrece la oportunidad de explorar formas alternativas de pensar y actuar. La escuela debe apoyar el desarrollo de estudiantes como futuros ciudadanos globales, capaces de transformar el mundo de manera sostenible para el beneficio de todos.
7	Barrientos-Rastrojo (2023)	España	Español	Cualitativo	Pensamiento crítico	Se propone la filosofía para niños indígenas, en la cual se abarcan no los pensamientos occidentales, sino los ancestrales. Esto permite, en gran medida, desarrollar y avanzar en la decolonialidad. Se presenta una estrategia óptima para todos los países ricos inter- y multiculturalmente.
8	Alzahrami y Almutairi (2023)	Arabia Saudita	Inglés	Cuantitativo	Habilidades no cognitivas	Se demuestra que la FpN es una estrategia que permite el desarrollo de habilidades no cognitivas, como la responsabilidad, la comunicación y el trabajo en equipo, a pesar de que el estudio abarcó una muestra relativamente pequeña.
18	Gallo-Bohórquez <i>et al.</i> (2023)	Colombia	Español	Cualitativo	Pensamiento crítico Formación ética Pensamiento creativo	La implementación de la FpN promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento multidimensional en los estudiantes, lo que les permite procesar ideas y contenidos de manera más efectiva. Además, se destaca la importancia del rol del educador en facilitar este proceso, ayudando a los niños a pensar críticamente y a desarrollar su creatividad en un entorno colaborativo y autónomo.

N°	Autor y año	País	Idioma	Metodología	Beneficios asociados	Hallazgos relevantes
30	Naldomiová (2024)	República Checa	Inglés	Ensayo	Pensamiento creativo Pensamiento estético	Es necesario despertar el interés de los niños por la lectura, pues esta estimula el pensamiento crítico y creativo y hace que los niños aprenden a concentrarse, además de aportarles conocimiento sobre las humanidades.
31	Bleazby et al. (2023)	Australia	Inglés	Ensayo	Pensamiento crítico Pensamiento ético	Mediante prácticas filosóficas en la construcción de conocimiento, como la mayéutica, se crea una estrategia didáctica para la enseñanza y la estimulación del pensamiento crítico a través de temas situados y contextuales, como el medio ambiente.
2	Velasco Moreno (2024)	Colombia	Español	Cualitativo	Construcción de paz Formación en ética Pensamiento crítico	La FpN promueve una convivencia pacífica y democrática en el ámbito escolar. A través del diálogo y la argumentación, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico y creativo, lo que mejora la resolución de conflictos. La FpN fomenta la inclusión y la aceptación de diferencias, esenciales para la construcción de una cultura de paz.
3	Cordero Redondo (2024)	Costa Rica	Español	Cualitativo	Pensamiento estético Pensamiento lógico Formación ética	El uso del libro Kio y Gus en el programa de FpN ha demostrado desarrollar habilidades de pensamiento estético, lógico y ético en los estudiantes. A pesar de que este programa aún no se ha implementado con éxito en la escuela pública costarricense, este estudio permite la comprensión de su gran aporte en la educación inicial.

N°	Autor y año	País	Idioma	Metodología	Beneficios asociados	Hallazgos relevantes
4	Alvarez-Abarejo (2024)	Filipinas	Inglés	Ensayo	Justicia social Pensamiento crítico	El proceso de intervención mediante la alegoría de la cueva de Platón permite guiar a los niños hacia la búsqueda de lo verdadero, lo bueno y lo bello, evitando sofismas inútiles y promoviendo una comprensión profunda y compartida de la verdad, junto con un aporte a la adopción de la virtud de la sabiduría.
27	Jon (2024)	China	Inglés	Cualitativo	Educación moral Formación ciudadana Pensamiento crítico	Este estudio demuestra que el uso del enfoque FpN para la educación en valores aporta significativamente en la formación ciudadana y la educación moral.
34	Maire y Auriac-Slusarczyk (2024)	Francia	Inglés	Cualitativo	Pensamiento crítico Pensamiento estético Pensamiento ético Estrategia didáctica	Las prácticas que se llevan a cabo en la primera infancia con la FpN demuestran una diversidad de estrategias llevadas a cabo por los docentes con el fin de promover el programa y beneficiar a sus estudiantes.
37	Unal y Gunes (2024)	Turquía	Inglés	Cuantitativo	Educación moral Pensamiento crítico	Los comportamientos positivos mejoraron, especialmente en situaciones morales que exigían tolerancia, en el grupo experimental. El estudio llegó a la conclusión de que enseñar filosofía a los niños les ayuda a mejorar sus habilidades de pensamiento crítico.
38	Rodríguez-Toro (2024)	Venezuela	Inglés	Ensayo	Construcción de paz Pensamiento crítico Formación ética	El relato de la obra El principio constituye un terreno fértil para pensar y discutir el individualismo como enemigo de la ciudadanía democrática. Por la importancia y la vigencia de su mensaje, constituye un recurso didáctico de gran valor para la formación filosófica y cívica de los niños venezolanos de la actualidad.

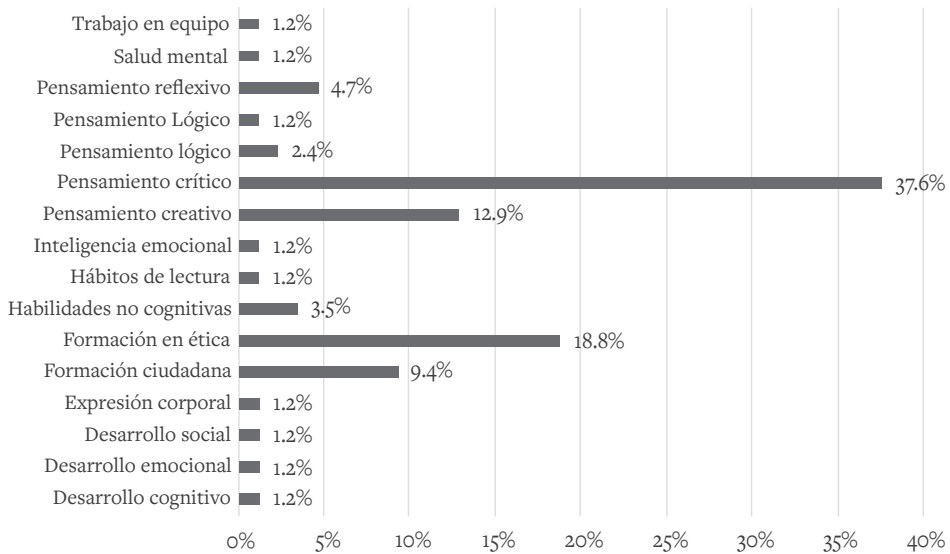
El análisis de la literatura sobre FpN revela un consenso significativo entre los investigadores acerca de los beneficios multidimensionales de este enfoque pedagógico (Figura 3). Los estudios, provenientes de distintas regiones geográficas y diversos contextos culturales, demuestran consistentemente que la FpN fomenta el desarrollo del pensamiento crítico (37.6 %), creativo (12.9 %) y ético (18.8 %) en los educandos desde edades tempranas (Gallo-Bohórquez *et al.*, 2023; Işiklar y Abali, 2022; Velasco Moreno, 2021). La evidencia empírica sugiere que la implementación de programas de FpN mejora significativamente las habilidades de resolución de conflictos y promueve una convivencia pacífica y democrática en el ámbito escolar (Velasco Moreno, 2024). Además, se ha observado un impacto positivo en el desarrollo de habilidades no cognitivas (3.5 %), incluyendo la inteligencia emocional, la resiliencia y las competencias socioemocionales (Arda Tunçdemir *et al.*, 2022; Siddiqui *et al.*, 2019).

Los estudios cualitativos y cuantitativos han demostrado que la FpN contribuye a la formación de ciudadanos críticos y autónomos, capaces de participar activamente en sociedades democráticas (di Masi y Santi, 2016; Michaud, 2020). También se destaca el potencial de la FpN para abordar cuestiones de justicia social, construcción de paz y educación moral a través de la reflexión y la adopción de un pensamiento reflexivo (4.7 %) (Barrientos Rastrojo, 2022; Jon, 2024; Unal y Gunes, 2024). La investigación indica que la FpN no solo mejora las habilidades cognitivas, sino que también tiene un impacto positivo en la salud mental y el bienestar de los estudiantes (Malboeuf-Hurtubise *et al.*, 2021).

Los estudios metodológicos han explorado diversas estrategias didácticas para implementar la FpN, incluyendo el uso de literatura, diálogos filosóficos y enfoques basados en el arte (Cordero Redondo, 2024; Fernández y Feliu, 2017; Riera Montenegro *et al.*, 2022). Aunque la mayoría de los estudios reporta resultados positivos, algunos investigadores señalan desafíos en la implementación y la necesidad de una formación adecuada para los educadores (Chacón y Duarte, 2020). En conjunto, la evidencia sugiere que la FpN es una herramienta pedagógica valiosa que puede contribuir, significativamente, al desarrollo integral de los niños y a la formación de sociedades más reflexivas y democráticas.

### Figura 3

Beneficios asociados a la FpN



De este modo, se presenta una estrategia que ha sido estudiada a lo largo y ancho del mundo y que presenta al docente de filosofía y de educación infantil y preescolar una herramienta con múltiples beneficios, por lo que se hace necesario anexar este programa a las prácticas educativas docentes en las aulas de los educandos más pequeños. En este sentido, los docentes desempeñan un papel predominante a la hora de implementar el programa durante su práctica, en primer lugar, dada la gran cantidad de beneficios con los que se asocia y, además, por el hecho de que no se limita a una reflexión o conocimiento de carácter filosófico, sino que abre la posibilidad de la transdisciplinariedad, motivando una formación crítica y emancipadora. Además, como se muestra en la Figura 4, el programa puede ser tomado como una estrategia dialógica en la que el aula de clase se presenta como un espacio de debate y discusión para la creación y adopción de conceptos complejos.





vinculan la enseñanza de las matemáticas a un contexto más amplio y significativo, ya que, “cuando las matemáticas hacen parte de la vida, no solo implican un asunto con la tecnificación de un saber, sino también una concepción política y ética” (Piracoca y Mariño, 2022, p. 8).

Además, estudios como el de Galvis Arcila (2022), realizado en Colombia, evidencian que el programa de FpN fomenta la capacidad de indagación y reflexión a través del aprendizaje basado en preguntas. Esto promueve un ambiente educativo más centrado en el estudiante, incentivando la participación activa y el desarrollo de habilidades argumentativas y colaborativas, lo que configura una estrategia didáctica recurrente para la promoción de pedagogías experienciales. El resultado más destacado de este estudio fue el enriquecimiento del aprendizaje de los niños por medio de la mayéutica y el debate, quienes mostraron una mayor disposición a la formulación de preguntas y la reflexión sobre diversas temáticas éticas y sociales, evidenciando así un avance significativo en su pensamiento crítico y sus habilidades comunicativas, lo que sugiere que, al fomentar el diálogo y la indagación, se puede contribuir a un aprendizaje más significativo y humanizado, en contraposición con métodos educativos más tradicionales, centrados solo en la transmisión de conocimientos.

Otros estudios tratan de elucidar la implementación del programa en territorios específicos, como es el caso del trabajo de Cardona Ruiz (2024), en el que es posible evidenciar que el desarrollo de la FpN es relativamente reciente en el contexto latinoamericano. A pesar de su adopción en otros lugares del mundo desde hace varias décadas, su implementación en América Latina ha comenzado a ganar impulso solo en los últimos años, hecho que puede limitar el alcance de sus beneficios inmediatos en comparación con contextos donde el programa está más arraigado. Por otro lado, el estudio en cuestión resalta la importancia del programa como un medio eficaz para fomentar el pensamiento crítico a nivel global.

Las dos últimas investigaciones citadas coinciden en que la FpN no solo promueve la reflexión argumentativa, sino que también establece un espacio para el diálogo, la indagación y el desarrollo de habilidades críticas, favoreciendo la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la disparidad en el contexto de su aplicación sugiere que es esencial seguir promoviendo su adopción en Latinoamérica, con el apoyo de políticas educativas que reconozcan su potencial y su necesidad en el avance de la educación en la región.

Siguiendo con Latinoamérica, Velasco Moreno (2024) trató de dilucidar la influencia del programa en la formación ética en Colombia, considerando que los niños pueden percibir esta asignatura como engorrosa y repetitiva. No obstante, mediante diversas estrategias didácticas basadas en debates y preguntas, es posible hacer más significativa la enseñanza de la ética. Estas estrategias fomentan en los estudiantes habilidades de pensamiento que, junto con conocimientos éticos y ciudadanos, les permiten tomar decisiones adecuadas para abordar los conflictos de manera pacífica.

Por otro lado, el estudio de Cardona Ruiz (2024) identificó la necesidad de adelantar investigaciones de carácter más positivista o experimental, que permitan a la comunidad científica demostrar los beneficios e influencias del programa de FpN

sobre diversas variables vitales en la educación infantil. Dichas investigaciones son esenciales para la transformación social y la formación ciudadana de los niños a través de prácticas éticas y políticas (Ghiso, 2006). De igual manera, la revisión de Bejarano y Mafla (2019) ha evidenciado que el programa de FpN es una estrategia óptima para el desarrollo del pensamiento multidimensional. Este enfoque permite la estimulación y adopción del pensamiento crítico, creativo, estético, ético, abstracto y lógico, configurando, así, la posibilidad de adquirir habilidades y capacidades esenciales para la vida cotidiana, la ciudadanía y la transformación social.

## **Conclusiones**

La presente revisión sistemática de la literatura sobre el programa de FpN revela su creciente importancia y su amplia aplicación en diversos contextos educativos a nivel global, evidenciando una tendencia ascendente en la producción académica, particularmente notable en los años 2022 y 2024. Este incremento manifiesta un interés renovado de la comunidad científica por explorar y documentar los beneficios multidimensionales de este enfoque pedagógico innovador.

Los hallazgos del estudio subrayan el potencial transformador de la FpN en la formación de ciudadanos críticos y autónomos, capaces de participar activamente en sociedades democráticas, contribuyendo significativamente a la educación moral, la promoción de la justicia social y la construcción de paz. La implementación de la FpN como estrategia pedagógica demuestra su versatilidad y su potencial para enriquecer el currículo escolar en múltiples áreas, incluyendo las matemáticas y la ética, lo que sugiere un prometedor enfoque transdisciplinario en la educación.

No obstante, es crucial reconocer los desafíos inherentes a su implementación, particularmente la necesidad de una formación adecuada para los educadores y la importancia de adaptar el programa a las especificidades de cada contexto educativo. En el ámbito latinoamericano, la adopción relativamente reciente de la FpN, en comparación con otras regiones del mundo, resalta la necesidad de políticas educativas que promuevan su integración y su estudio sistemático, reconociendo su potencial para abordar desafíos educativos específicos de la región.

A pesar de los beneficios evidentes y del creciente cuerpo de investigación, es necesario adelantar estudios experimentales y longitudinales más robustos, que permitan evaluar el impacto de la FpN a largo plazo en variables específicas del desarrollo infantil y el rendimiento académico. Estos estudios futuros deberán abordar no solo los efectos inmediatos del programa, sino también su influencia sostenida en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los participantes a lo largo del tiempo. Además, se requiere una exploración más profunda de las estrategias óptimas para integrar la FpN en diversos sistemas educativos, considerando las particularidades culturales, socioeconómicas y pedagógicas de cada contexto.

La evidencia acumulada sugiere que la integración sistemática de la FpN en el currículo escolar podría contribuir significativamente a la transformación de las

prácticas pedagógicas, promoviendo un aprendizaje más activo, reflexivo y centrado en el estudiante. Este enfoque tiene el potencial de revolucionar la educación infantil, proporcionando herramientas fundamentales para enfrentar los complejos desafíos del siglo XXI. La capacidad de la FpN para fomentar el pensamiento crítico, ético y creativo, junto con su contribución a la formación ciudadana y al desarrollo socioemocional, la posiciona como una estrategia pedagógica invaluable en el panorama educativo contemporáneo.

Así, en esta revisión, la FpN emerge como un enfoque pedagógico prometedor y transformador, con el potencial de redefinir significativamente la educación infantil y contribuir a la formación de ciudadanos reflexivos, éticos y comprometidos. Su impacto multifacético en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, junto con su capacidad para promover habilidades críticas y creativas, la convierten en una herramienta esencial en la preparación de las futuras generaciones para los desafíos complejos y dinámicos que enfrentarán. No obstante, para consolidar y expandir estos hallazgos y abordar efectivamente los desafíos de implementación en diversos contextos, se requiere un compromiso continuo con la investigación rigurosa y la innovación pedagógica.

## Referencias

- Alvarez-Abarejo, C. J. (2024). "Educating children for wisdom": reflecting on the philosophy for children community of inquiry approach through plato's allegory of the cave. *Childhood & Philosophy*, 20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.79414>
- Álvarez Marco, A. M. (2021). Formar de investigar en Filosofía para Niños. *Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (31), 35-42. <https://doi.org/10.56992/a.vii31.6>
- Alzahrani, E. A. y Almutairi, A. (2023). Philosophy for children in Saudi Arabia and its impact on non-cognitive skills. *Childhood & Philosophy*, 19. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.75190>
- Andrade, S. (2017). Filosofar en la peligrosa infancia. *Artilugio*, (3), 71-80. <https://doi.org/10.55443/artilugio.n3.2017.17821>
- Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D. y Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16, e5. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>
- Artidiello Moreno, M. M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 25-38. <https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp25-38>
- Ávila Garzón, L. F. (2017). La construcción de sentidos e identidades: una perspectiva desde Filosofía para Niños. *Ignis*, (3), 35-41.

- Barrientos Rastrojo, J. (2022). La Filosofía para Niños y Jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio. *Isegoría*, (67), e2. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.02>
- Barrientos-Rastrojo, J. (2023). De la filosofía *para* niños indígenas a la filosofía *desde* niños indígenas: una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal. *Childhood & Philosophy*, 19. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.78357>
- Bejarano Chamorro, J. A. y Mafla Ortega, L. C. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista UNIMAR*, 37(2), 107-131. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art7>
- Bleazby, J., Thornton, S., Burgh, G. y Graham, M. (2023). Responding to climate change 'controversy' in schools: Philosophy for Children, place-responsive pedagogies & Critical Indigenous Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 55(10), 1096-1108. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2132933>
- Cardona Ruiz, P. (2024). Implementación de la Filosofía para Niños en Latinoamérica: Desafío y ausencia de exploración en Chile. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.22320/reined.v6i2.6672>
- Chacón Quiroga, K. J. y Duarte Báez, L. Y. (2020). Experiencias Filosóficas con la Primera Infancia: Entrevista a Walter Kohan. *Educación y Ciencia*, (24), e11405. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e12281>
- Cordero Redondo, J. (2024). Desarrollo de habilidades de pensamiento con niños de 9 años mediante la novela filosófica *Kio y Gus: asombrándose ante el mundo* del programa de Filosofía para Niños. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (15), 87-120. <https://doi.org/10.12795/HASER/2024.i15.03>
- Cuervo-Zapata, J. J. y González-Palacio, E. V. (2024). Estado del conocimiento científico sobre la danza en educación física. *Pedagogía y Saberes*, (61), 108-123. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20269>
- Curiel Gómez, R. Y., Marengo Alarcon, E. E. y Alvarado Bawab, M. B. (2021). Filosofía para niños y niñas: una herramienta para fortalecer la lectura en el aula y el pensamiento crítico. *Revista de Filosofía*, 38(esp.), 21-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5140617>
- Fernández Santín, M. y Feliu Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.207>
- Frutos, M. (2020). La enseñanza de la filosofía desde una perspectiva de filosofía con niños. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (11), 93-124. <https://doi.org/10.12795/HASER/2020.i11.04>
- Galeano Marín, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada* (2.ª ed.). Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06h7>
- Gallo-Bohórquez, L. B., García-Gutiérrez, Z. P. y Cortés-Estupiñan, A. (2023). Pensamiento multidimensional, habilidades de pensamiento y evaluación en filosofía para niños y niñas (FpN). Una revisión documental. *Revista Electrónica Educare*, 27(3). <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17250>

- Galvis Arcila, S. (2022). Filosofía para Niños: un encuentro escolar. *Revista de Filosofía*, 39(esp.), 518-533. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6461776>
- Gasparatou, R., Ergazaki, M. y Kosmopoulou, N. (2020). Using Philosophy for Children to introduce the living/non-living distinction in kindergarten. *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1848522>
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- González Palacio, E. V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13905>
- Guiso, A. (2006). Cinco claves ético-pedagógicas de Freire: anotaciones para la lectura de nuestras prácticas educativas. *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 2(46-47), 19-22.
- Işıklar, S. y Abali Öztürk, Y. (2022). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on Critical Thinking through Philosophical Inquiry and Problem Solving Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>
- Jon, H. S. (2024). Is the implementation of Philosophy for children in primary school beneficial to the moral and civic education in Hong Kong? *Cogent Education*, 11(1), e2313367. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2313367>
- Kennedy, D. (2022). Doing philosophy with young children: theory, practice, and resources. *Early Child Development and Care*, 192(1), 124-135. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1743699>
- Kizel, A. (2016). Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning. *Cogent Education*, 3(1), e1244026. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244026>
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 615-629. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9613-8>
- Koyuncu, E. D. y Demircan, H. O. (2022). An Evaluative Case Study on Investigating Preschool Teachers' Views on Philosophy with Children. *Education and Science*, 47(210), 161-191. <http://doi.org/10.15390/EB.2022.10380>
- Maire, H. y Auriac-Slusarczyk, E. (2024). Philosophy for Preschoolers? A Critical Review to Promote informed Implementation of P4C in Preschools. *Review of Philosophy and Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s13164-024-00747-8>
- Malboeuf-Hurtubise, C., di Tomaso, C., Lefrançois, D., Mageau, G. A., Taylor, G., Éthier, M.-A., Gagnon, M. y Léger-Goodes, T. (2021). Existential Therapy for Children: Impact of a Philosophy for Children Intervention on Positive and Negative

- Indicators of Mental Health in Elementary School Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), e12332. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312332>
- Manchado Garavito, R., Tamames Gómez, S., López González, M., Mohedano Macías, L., D'Agostino, M. y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19. <http://doi.org/10.4321/S0465-546X2009000300002>
- Mariscal Vega, S. (2018). Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños. *Innovación Educativa*, 18(78), 55-71.
- Martins de Souza, J. y Veríssimo, M. O. R. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1097-1104. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>
- di Masi, D. y Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088064>
- Michaud, O. (2020). What Kind of Citizen is Philosophy for Children Educating? What Kind of Citizen Should it be Educating. *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31-45. <https://doi.org/10.7202/1070276ar>
- Miguélez Vila, M. (2018). La filosofía es cosa de niños. Un proyecto para el segundo ciclo de Educación Infantil. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 167-186.
- Ministerio de Educación Nacional (2018) Modelo integrado de planeación y gestión. Colombia potencia la vida. En: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Modelo-Integrado-de-Planeacion-y-Gestion/381209:Documentos-Ministerio-de-Educacion-Nacional-2017-2018>
- Naldoniová, L. (2024). Philosophy and Creativity with Children: Lipman, Vygotsky, Rodari. *Ruch Filozoficzny*, 80(1), 51-67. <https://doi.org/10.12775/RF.2024.05>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pérez Restrepo, P., Valencia Gómez, M. A., Howard Henry, J. B. y Cuervo Zapata, J. J. (2024). Abordaje de las capacidades socio motrices en la clase de educación física. Una revisión sistemática exploratoria 2019-2024. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 15(90), 15-36.
- Piracoca Hernández, Y. A. y Mariño Díaz, L. A. (2022). Filosofía para niños y filosofía con niños: una experiencia inspiradora para pensar las matemáticas. *Educación y Ciencia*, 26, e13403. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e13403>.
- Pulido, Óscar (2019). Sobre el maestro, el entrenamiento, el cuidado de sí y el decir veraz. *Praxis & Saber Vol 10 N. 22*, pág. 33-58.



- Recio, A. y Rosado, G. R. (2020). Experiencia pedagógica mediante la aplicación de metodología educativa de filosofía para niños en una unidad educativa de Cuenca (Ecuador). *Revista Espacios*, 41(30), 232-242.
- Riera Montenegro, M. V., Sigcha Ante, E. M., Quinatoa Caiza, C. I. y Cevallos Galarza, B. M. (2022). El juego dramático como expresión del desarrollo de la estética del niño en edad preescolar. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (extra 1), 341-350. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551188>
- Rodrigo-Cano, S., Soriano, J. M. y Aldas-Manzano, J. (2016). Valoración de la efectividad de la educación alimentaria en niños preescolares, padres y educadores. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(1), 32-39. <https://doi.org/10.14306/renhyd.20.1.182>
- Rodríguez Medina, V. C., Cruz Oqueña, C. C., Contreras Martínez, B. A., Bardales Marcas, M., Mayo Caquipoma, M. E. y Huairé-Inacio, E. J. (2023). La filosofía en la infancia: una herramienta para la enseñanza latinoamericana. *Diálogos Abiertos*, 2(2), 36-49. <https://doi.org/10.32654/DialogosAbiertos.2-2.4>
- Rodríguez-Toro, M. (2024). *Le Petit Prince* as a Didactic Resource in Philosophy for Children. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 31(2). <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v31i02/1-24>
- Romero Ibáñez, P. J. (2008). *Pedagogía de la humanización en la educación inicial: Cómo educar sin amenazar, sin castigar, sin humillar, sin deteriorar el tejido social*. Editorial Bonaventuriana.
- Siddiqui, N., Gorard, S. y See, B. H. (2019). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, 71(2), 146-165. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Trad. R. Filella). Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad. E. Zimmerman). Universidad de Antioquia.
- Tebar, Belmonte (2005) Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa* N.6. 103 – 116.
- Unal, U. y Gunes, G. (2024). The effect of Philosophy for Children (P4C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(2), 238-255. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202452392>
- Velasco Moreno, C. F. (2021). Filosofía para Niños: un reto para la educación ética y en valores. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (12), 13-45. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.01>

- Velasco Moreno, C. F. (2024). Filosofía para niños: semilla ético-política para una cultura de paz desde un pensamiento polivalente. *Childhood & Philosophy*, 20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.78888>
- Vivas Silva, C. J., Murillo Chiquillo, Z. L. y Cristancho Chinome, J. R. (2017). Scratch. Estrategia didáctica para el aprendizaje de las tablas de multiplicar en escuela nueva. *Educación y Ciencia*, (20), 43-60. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8897>

## Directrices para los autores

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

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

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

## Envío del artículo

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

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

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



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

Se imprimieron 100 ejemplares en los talleres  
de Divegráficas S.A.S.  
Carrera 50 No. 35-62 Medellín, Antioquia  
Teléfono: (604) 3225096  
En el mes de diciembre de 2024

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

2025



# Revista Senderos Pedagógicos

## Facultad de Educación y Ciencias Sociales

### **Educación e Investigación: Para los que Van Más Allá del Aula**

Mauricio Jaraba Vergara.

### **Enseñanzas Transversales en el Aula Universitaria desde la Teatralización**

María del Mar Martín Aragón.

### **El Pensamiento Creativo desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales**

Jessica Alejandra García Zuluaga, Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga.

### **Enseñanza de la Historia de México en Primaria**

Jorge Alejandro Trejo Alarcón.

### **Aprendizaje de la Lengua Castellana desde la Innovación Digital**

María Catalina Restrepo Velásquez, Paula Andrea Zapata Bedoya.

### **Gamificación como Estrategia Didáctica para Mejorar la Competencia del Inglés**

Yohan David Agudelo Escalante, Karem Juliet Sierra Prada, Jhan Pablo Agudelo Escalante.

### **Estrategias y Prácticas de los Maestros para el Desarrollo de la Competencia Pragmática**

Sandra Patricia Niño González.

### **Pilotaje de un Instrumento para Evaluar el Desempeño Docente**

Esperanza de León Arellano, María de Lourdes Rodríguez Vázquez, Tomás Alfredo Moreno de León, Ivonne Sanjuanita Pulido Lara.

### **Gestión de la Calidad Educativa: Hacia la Construcción de un Modelo Basado en Big Data**

Gabriel Jaime Acosta Gómez, Juan Carlos Echeverri Álvarez.

### **Estudio en Escuelas Secundarias desde Contextos de Pobreza Urbana**

Carlos Leonardo Minchala Buestán, Marco Antonio Bonilla Muñoz.

### **Estudiantes que Trabajan antes de Ingresar a la Universidad**

Raúl Nava Cruz.

### **Filosofía para Niños en Educación Preescolar**

Thomas Pérez Restrepo.

