

COMPENDIO **MEMORIAS** DE INVESTIGACIÓN

**III ENCUENTRO
VIRTUAL
DE INVESTIGADORES
DE POSGRADO**

ISSN: 3028-4619 (En línea)

COMPENDIO
MEMORIAS
DE INVESTIGACIÓN

II ENCUENTRO
VIRTUAL
DE INVESTIGADORES
DE POSGRADO

Compendio Memorias de investigación: II Encuentro Virtual de Investigadores de Posgrado / Compiladores Luis García-Noguera y Efraín David Medina Galindo. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, ©2023.

180 páginas, ilustraciones, tablas, gráficos.
Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo
ISSN: 3028-4619 (digital)

1. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO -- Investigaciones -- Colombia 2. Educación superior -- Investigaciones -- Colombia 3. Innovaciones educativas -- Estudio de casos -- Colombia 4. Desarrollo educativo -- Colombia 5. Desarrollo humano -- Investigaciones -- Colombia i. García-Noguera, Luis (compilador) ii. Medina Galindo, Efraín David (compilador).

CDD: 378.0072 C737 BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 107662
Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib107662>



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, CJM

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, CJM

Vicerrectora General Académica

Stephanie Lavaux

Director de Investigaciones – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial – PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector UNIMINUTO Virtual

Javier Alonso Arango Pardo

Vicerrectora Académica UNIMINUTO Virtual

Marisol Acevedo Zuluaga

Director de Investigación UNIMINUTO Virtual

César Augusto Aguirre León

Coordinadora de Publicaciones UNIMINUTO Virtual

Andrea del Pilar García Donato

Compendio Memorias de Investigación. II Encuentro Virtual de Investigadores de Posgrado

Autores

Varios

Editora

Andrea del Pilar García Donato

Compiladores

Luis García-Noguera
Efraín David Medina Galindo

Corrección de estilo

Nesly Melissa Bello Ramírez

Diseño y diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

ISSN: 3028-4619 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/3028-4619.2023>

Primera edición: 2023

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Calle 81 B # 72 B-70
Bogotá D.C., Colombia
2023

Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Compendio Memorias de Investigación. II Encuentro Virtual de Investigadores de Posgrado* fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de que se cite la fuente de manera clara y completa, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual que acoge UNIMINUTO.



CONTENIDO

Introducción

8



Capítulo 1. Mesa «Innovación y transformación educativa»

9

- 1.1. Liderazgo y currículo: potencializadores del proceso de aprendizaje 10
- 1.2. El proyecto de vida no es para el lunes: estrategias asertivas para una formación integral 26
- 1.3. Calidad educativa desde una perspectiva holística 36
- 1.4. Prácticas pedagógicas para la reconstrucción del tejido social en zonas afectadas por el conflicto armado 47
- 1.5. Metodología STEAM +S a través del pensamiento computacional y el pensamiento divergente 62
- 1.6. Adaptación y validación del instrumento Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) en la educación superior colombiana 80
- 1.7. El pensamiento crítico: entre actitudes y teorías 88



Capítulo 2. Mesa «Cultura para la paz y desarrollo ciudadano»

102

- 2.1. Universidades, educación inclusiva y migración venezolana en Bogotá 103
- 2.2. Construcción de paz a través del ciberactivismo en redes sociales por parte de cuatro organizaciones juveniles bogotanas 111
- 2.3. Cátedra de la Paz: aproximación desde la revisión documental 125
- 2.4. Alcances y limitaciones de la implementación de la Cátedra de la Paz 135



Capítulo 3. Mesa «Participación ciudadana inclusiva e intercultural»

146

- 3.1. Identificación de burnout y satisfacción en el trabajo por parte de trabajadoras comunitarias del municipio de Mocoa (Putumayo) 147
- 3.2. Identificación del estrés percibido en pescadores de Providencia y Santa Catalina 157



Capítulo 4. Mesa «Gestión administrativa, emprendimiento e innovación»

163

- 4.1. Observatorio de tendencias y estilos de vida 164
- 4.2. Adaptación y validación del instrumento Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) en el contexto escolar colombiano 172



Introducción

En el marco de la sociedad del conocimiento, la investigación es uno de los pilares para alcanzar los fines de la modernidad. Es desde ella como se puede lograr una actitud emancipadora, enmarcada en el conocimiento, y dar forma a una interpretación objetiva de la realidad.

En esa dinámica, la formación científica en el nivel de estudio posgradual es uno de los espacios académicos de mayor importancia para el desarrollo de competencias conceptuales, teóricas y empíricas. Aproxima a los investigadores en formación a la apropiación de la ciencia, sus paradigmas, enfoques y técnicas que, de manera fiable, les permiten interpretar, comprender y apropiarse los fenómenos disciplinares.

En Colombia, el desarrollo de talento humano en investigación desde la formación posgradual es de gran importancia para potenciar el desarrollo del país. En esa medida, son múltiples los esfuerzos que las universidades realizan desde su oferta académica, en especial, en los niveles de maestría y doctorado, para desarrollar en sus estudiantes un perfil profesional con sólidos conocimientos y práctica en investigación.

El II Encuentro Virtual de Investigadores de Posgrado, organizado por la Rectoría Virtual de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, fue un espacio académico de gran valor para propiciar la divulgación y el diálogo académico alrededor de las investigaciones que las universidades adelantan en sus programas de posgrado.

La presente memoria refleja el contenido de dicho encuentro a través de cuatro capítulos, cada uno de los cuales coincide con las mesas temáticas que hubo en el evento: el capítulo 1 aborda la mesa «Innovación y transformación educativa», el capítulo 2 aborda la mesa «Cultura para la paz y desarrollo ciudadano», el capítulo 3 aborda la mesa «Participación ciudadana inclusiva e intercultural» y el capítulo 4 aborda la mesa «Gestión administrativa, emprendimiento e innovación».

capítulo

1



Mesa

«Innovación y transformación educativa»

1.1.

Liderazgo y currículo: potencializadores del proceso de aprendizaje

Leadership and curriculum: potentiators of the learning process

Liderança e currículo: potencializadores do processo de aprendizagem

Autor(es)

David Mauricio Bravo Gómez¹

david.bravo-g@uniminuto.edu.co

Lisbeth del Carmen Mercado¹

lizbeth.mercado@uniminuto.edu.co

Adriana Patricia Huertas Bustos²

mailto:adriana.huertas.b@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0001-7927-8213>

Resumen

El objetivo general del presente estudio fue analizar el liderazgo educativo y su impacto en el proceso de aprendizaje en colegios públicos y privados en Colombia, ubicados en zonas rurales y urbanas. Se definió, elaboró y sistematizó el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos por seguir en el proceso de investigación a partir de la aplicación del instrumento VAL-ED en las categorías *calidad de la enseñanza* (con cada uno de los ítems que lo componen: planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento); *tipo de institución*, *ubicación de la institución* (rural o urbana), *rol docente* y *nivel de enseñanza*. Los resultados obtenidos evidenciaron que los profesores de las instituciones públicas rurales y urbanas presentan mayor eficacia en su desempeño del liderazgo docente a través de buenas prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las dinámicas cotidianas de cada institución. Por su parte, las instituciones privadas rurales y urbanas presentaron poca eficacia en el liderazgo docente; se encuentran en una mejora continua de las prácticas pedagógicas donde este liderazgo se reconoce como gestor dentro del cambio educativo.



Palabras clave: liderazgo educativo, instituciones educativas urbanas, instituciones educativas rurales, instrumento VAL-ED, calidad de la enseñanza.

¹ Estudiante de Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

² Docente de Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Abstract

The general objective of this study was to analyze educational leadership and its impact on the learning process in public and private schools in Colombia, located in rural and urban areas. The set of techniques, methods and procedures to be followed in the research process were defined, elaborated and systematized based on the application of the VAL-ED instrument in the categories of quality of teaching (with each of its component items: planning, development, support, inclusion, communication and follow-up); type of institution; location of the institution (rural or urban); teaching role and teaching level. The results obtained show that teachers in rural and urban public institutions present greater effectiveness in their teaching leadership performance through good pedagogical practices in the teaching-learning processes from the daily dynamics of each institution. On the other hand, rural and urban private institutions presented little effectiveness in teacher leadership; they are in a continuous improvement of pedagogical practices where this leadership is recognized as a manager within the educational change.



Keywords: educational leadership, urban educational institutions, rural educational institutions, VAL-ED instrument, quality of education.

Resumo

O objetivo geral deste estudo foi analisar a liderança educacional e seu impacto no processo de aprendizagem em escolas públicas e particulares da Colômbia, localizadas em áreas rurais e urbanas. O conjunto de técnicas, métodos e procedimentos a serem seguidos no processo de pesquisa foram definidos, elaborados e sistematizados com base na aplicação do instrumento VAL-ED nas categorias de qualidade de ensino (com cada um de seus itens componentes: planejamento, desenvolvimento, apoio, inclusão, comunicação e monitoramento); tipo de instituição; localização da instituição (rural ou urbana); função docente e nível de ensino. Os resultados obtidos mostram que os professores de instituições públicas rurais e urbanas são mais eficazes em seu desempenho da liderança docente por meio de boas práticas pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem a partir da dinâmica cotidiana de cada instituição. Por outro lado, as instituições privadas rurais e urbanas mostraram pouca eficácia na liderança docente; elas estão em uma melhoria contínua das práticas pedagógicas em que essa liderança é reconhecida como gestora dentro da mudança educacional.



Palavras-chave: liderança educacional, instituições educacionais urbanas, instituições educacionais rurais, instrumento VAL-ED, qualidade do ensino.

Antecedentes

Desde el punto de vista de Ander-Egg (1997) y de los psicólogos sociales, el concepto de *líder* se refiere a aquella persona que tiene cualidades personales y de la que se deriva la capacidad de persuadir o dirigir. Esa capacidad es independiente de la posición social o los cargos o funciones que pueda desempeñar una persona porque un directivo no necesariamente tiene innata la capacidad de liderazgo (French y Bell, 1996; Fernández, 2020).

En relación con el liderazgo educativo y su incidencia en el rendimiento educativo, este conlleva calidad en la educación, lo que se traduce en eficacia y eficiencia de las variables en juego (Freire y Miranda, 2014; Gajardo y Ulloa, 2016; Contreras, 2016; Cáceres et al., 2017). A continuación, se presentan diversos estudios sobre liderazgo en el contexto educativo a partir de tres categorías: *liderazgo educativo y su relación con el aprendizaje*, *liderazgo educativo en el contexto nacional* y *liderazgo educativo en el contexto internacional*.

Liderazgo educativo y su relación con el aprendizaje

El primer estudio, propuesto por Cifuentes et al. (2020), buscó entender cómo el liderazgo escolar o pedagógico se conceptualiza, así como los modelos causales que explicarían su correlación con los resultados de aprendizaje. La mayoría de los estudios se han desarrollado en inglés y, en los últimos años, se han implementado en Latinoamérica. Los resultados académicos se basaron en el enfoque teórico, el contexto, los factores ambientales y las relaciones existentes en donde se desarrollaron. Como puede observarse, las variables directas e indirectas que influyen en el aprendizaje de los estudiantes son diversas.

El segundo estudio, planteado por Crespo y Weise (2021), analizó la gestión y el liderazgo docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer año de bachillerato con el fin de identificar el estilo de liderazgo que prevalece en los profesores. El análisis de los resultados arrojó que la variable de liderazgo transformacional-prosocial y la gestión pedagógica de los docentes es valorada como efectiva a partir de una adecuada planificación, ejecución de estrategias y evaluación del aprendizaje.

El tercer estudio, desarrollado por Villacrés et al. (2020), analizó la falta de liderazgo en las unidades educativas de la provincia de Tungurahua, específicamente en la ciudad de Ambato. A partir de los resultados, se pudo concluir que los líderes educativos lograron establecer una mejor y eficiente forma de aprendizaje y, a su vez, consiguieron potenciar su propia calidad profesional. Del mismo modo, los establecimientos educativos (escuelas, colegios, institutos y universidades) pudieron mejorar sus alternativas de enseñanza.

De los tres estudios mencionados, se concluye que el liderazgo docente debe estar centrado en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y que los establecimientos educativos deben ofrecer a los niños y jóvenes mejores alternativas de enseñanza. La gestión en el aula es muy importante, ya que conlleva al mejoramiento del aprendizaje.

Liderazgo educativo en el contexto nacional

El primer estudio, desarrollado por Santa et al. (2021), tuvo como objetivo identificar las competencias de liderazgo que se han fortalecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje del programa de Administración de Empresas de la Universidad de Manizales. Siguiendo el procedimiento metodológico de Tacca, con enfoque cuantitativo y alcance exploratorio y correlacional aplicado a 132 egresados y 81 estudiantes, los resultados demostraron que las competencias más significativas para los procesos de formación, agrupadas en la categoría COMLIDER, son aquellas que se refieren al liderazgo gerencial, tales como integridad, confianza, comunicación, habilidad estratégica, enfoque hacia resultados, toma de decisiones, negociación, creación y desarrollo de equipos de trabajo, perseverancia y administración del tiempo. Sin embargo, entre todas, la habilidad de negociación es fundamental, según las observaciones de los expertos en el tema, por lo que debe ser desarrollada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo estudio, propuesto por Fonseca (2021), pretendió analizar experiencias de liderazgo directivo exitosas en instituciones educativas del municipio de Pueblo Viejo, en el departamento del Magdalena, para tomarlas como modelo. La metodología empleada fue revisión documental. Para ello, se seleccionó información relacionada con el liderazgo directivo en este tipo de instituciones y, luego, se empleó la técnica de análisis de contenido, ordenando alfabéticamente los hallazgos y utilizando la ficha bibliográfica como instrumento de investigación. Los resultados mostraron que, con respecto a otros departamentos como el Atlántico, el Magdalena está en una situación de atraso en cuanto a los resultados académicos obtenidos en las últimas pruebas Saber. Fonseca propone un modelo de liderazgo híbrido que tome en cuenta el transformacional y el distribuido, haciendo énfasis en la gestión académica y administrativa, pero sin dejar de lado el aspecto motivacional, que propende por la mejora de los procesos en las instituciones y que ha dado resultados positivos al permitir el alcance de un nivel de mayor eficiencia.

El tercer estudio, planteado por Riascos y Becerril (2021), desarrolló un modelo de estudio que permite analizar el liderazgo docente desde el aula, así como su impacto en los indicadores escolares. Inició con una revisión documental bibliográfica exhaustiva relacionando los términos o variables que se abordaron en la investigación. Inmediatamente, se procedió con el estudio y la adaptación del Modelo de Estudio del Liderazgo Educativo Docente (MELED) partiendo de la malla gerencial de Blake y Mouton, del concepto de liderazgo transformacional en sus componentes básicos y del modelo Full Range Leadership (FRL). Los resultados evidenciaron la conformación de un MELED compuesto por 15 variables, clasificadas en primer y segundo nivel de acuerdo con el efecto o resultado provocado por cada una. El modelo está conformado por 82 preguntas que posibilitan la medición de las variables identificadas, al igual que el estudio de conductas, rasgos y actitudes que exceden los diversos tipos del liderazgo en el aula, partiendo de la identificación de las características propias del contexto escolar al que se refiera.

De los tres estudios mencionados, se concluye que, de acuerdo con la percepción de los estudiantes y docentes, las competencias más significativas del liderazgo gerencial son la integridad, la confianza, la habilidad estratégica, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la habilidad de negociación. Ellas permiten ver los rasgos y tipos de liderazgo en las aulas y fuera de ellas, teniendo en cuenta el modelo transformacional y distributivo —que enfatiza en la gestión académica y administrativa—, junto con el aspecto motivacional, a través del cual se consigue mayor eficiencia.

Liderazgo educativo en el contexto internacional

El primer estudio, propuesto por Sepúlveda y Aparicio (2017), implicó la revisión de 14 investigaciones con base empírica a fin de identificar la importancia del liderazgo educativo sobre el logro académico de los estudiantes, teniendo en cuenta los tres enfoques del liderazgo: instruccional, transformacional y distribuido. El resultado de aplicar el liderazgo instruccional fue satisfactorio para fomentar un adecuado clima de aprendizaje escolar.

El segundo estudio, desarrollado por Casas (2019), buscó determinar la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño del docente. Participaron 280 estudiantes, 44 docentes y 3 directivos de la institución educativa pública María Parado de Bellido, del distrito del Rímac, en Perú. Los resultados evidenciaron que una de las variables asociadas al buen desempeño de la escuela y los docentes es el liderazgo pedagógico del director.

El tercer estudio, planteado por Pérez et al. (2018), adaptó la escala de liderazgo pedagógico VAL-ED (*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*) a población española para obtener sus características psicométricas mediante el análisis de Rasch. Participaron 221 personas, entre inspectores, profesores y directivos de institutos de enseñanza secundaria públicos de España. Se concluyó que la adaptación del cuestionario VAL-ED es una herramienta válida y fiable para la medición del liderazgo educativo.

En resumen, los antecedentes internacionales permiten concluir que cada estudio responde a parámetros y particularidades definidas por sus objetivos y contexto. Al desarrollar algún tipo de liderazgo efectivo, en el que el directivo dirige iniciativas y fomenta la proactividad en los demás actores educativos, los niveles de desempeño en estudiantes y docentes son notablemente mejores; es notorio en el proceso de aprendizaje.

Metodología

Población y muestra

Para la investigación se recurrió a 203 docentes: 155 laboraban en colegios públicos y 48 en privados. De igual forma, 152 trabajaban en colegios urbanos y 51 en rurales, ubicados en 13 departamentos, como se observa en la Tabla 1.1.1.

Tabla 1.1.1. Número de sujetos participantes (por departamento)

Departamento	Participantes	Departamento	Participantes
Antioquia	21	Guajira	1
Atlántico	9	Huila	15
Boyacá	22	Magdalena	1
Casanare	12	Norte de Santander	1
Cauca	2	Valle	3
Cesar	38	Valle del Cauca	8
Cundinamarca	70		

Fuente: elaboración propia (2023)

Instrumentos

Se aplicó el instrumento VAL-ED tomando en cuenta que, de las categorías que conforman el modelo, se tomó *calidad de la enseñanza* (con cada uno de los ítems que lo componen, a saber: planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento), *tipo de institución*, *ubicación de la institución* (rural o urbano), *rol docente* y *nivel de enseñanza*.

Categorías de análisis

Para el desarrollo del estudio, se hizo uso de las seis categorías planteadas por Bolívar et al. (2012), las cuales permiten evaluar el liderazgo educativo por medio de 72 ítems en una escala Likert.

- **Objetivos de aprendizaje:** se refiere a la orientación del líder para que sus colaboradores planteen objetivos individuales y de equipo. Así, el estudiantado alcanza un aprendizaje integral desde el punto de vista social y académico.
- **Currículo institucional:** se entiende como el planteamiento de contenidos académicos de calidad en las áreas del conocimiento.
- **Calidad de la enseñanza:** está relacionada con las prácticas docentes efectivas que consiguen buenos aprendizajes académicos y sociales del estudiantado.
- **Cultura de aprendizaje:** establece que el trabajo en equipo entre los docentes es fundamental para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes.
- **Relación con la comunidad:** se refiere a la existencia de vínculos entre las instituciones educativas y la sociedad para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes.

- **Responsabilidad por los resultados:** establece que el liderazgo tiene el compromiso de que docentes y estudiantes consigan altos niveles de aprendizaje académico y social.

Procedimiento

1. Se proyectó el problema de investigación y se sustentó teóricamente. También se plantearon los aspectos conceptuales y metodológicos. Lo anterior permitió conocer todo lo relacionado con la evaluación del liderazgo en el contexto educativo, así como identificar un instrumento que permitiera hacer la recolección de los datos necesarios.
2. Se contactó vía correo electrónico a los autores de la validación y adaptación al español del cuestionario VAL-ED (Pérez et al., 2018). Después de obtener su autorización para el uso del instrumento, se procedió a adaptarlo al contexto colombiano.
3. Se desarrolló una **versión online del cuestionario** con ayuda de la herramienta Google Forms. Esto facilitó su aplicación en diferentes instituciones del país. Al inicio, se hizo una prueba piloto entre los docentes investigadores para saber si el instrumento era de fácil entendimiento y, a su vez, determinar el tiempo de resolución necesario. Se socializó el objetivo del estudio con las directivas de las instituciones que autorizaron la aplicación del cuestionario a sus docentes, quienes decidieron participar en la investigación voluntariamente por medio de la firma de un consentimiento.
4. Se aplicó el cuestionario VAL-ED en 13 departamentos. Por lo anterior, se obtuvo una muestra de 203 participantes, entre docentes y directivos de instituciones públicas y privadas ubicadas en zonas urbanas y rurales del país.
5. A partir de los resultados de la fase anterior, se realizó el análisis de la información con ayuda del *software* Statistical Package for the Social Sciences (versión 23.0) y se escribieron las conclusiones del informe.

Resultados y discusión

Según el instrumento VAL-ED, la calidad de la enseñanza se define como la capacidad de una institución educativa para proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje efectivas y equitativas, basadas en un currículo sólido y enseñanza de alta calidad (Darling-Hammond, 2012).

La Tabla 1.1.2 muestra que 52 casos fueron excluidos al procesar la información por tratarse de datos perdidos (posiblemente, las respuestas de los docentes no estaban completas). Esto quiere decir que los datos con los que se pudo trabajar la prueba de confiabilidad de escala fueron 151, que corresponde al 74,4 % de la muestra total.

Tabla 1.1.2. Resumen del procesamiento de los casos válidos y excluidos en el estudio sobre liderazgo educativo

Casos	N.º	Porcentaje (%)
Válidos	151	74,4
Excluidos	52	25,6
Total	203	100,0

Fuente: elaboración propia (2023)

La Tabla 1.1.3 presenta el coeficiente Alfa de Cronbach, resultado de la prueba de confiabilidad del instrumento —que es de 0,90—. Este resultado indica que la consistencia interna de dicho instrumento es alta, por lo que se podría afirmar que el cuestionario VAL-ED ha sido validado en el contexto colombiano y su adaptación se ha hecho de la manera esperada.

Tabla 1.1.3. Estadísticas de fiabilidad para el estudio

Alfa de Cronbach	N.º
,990	72

Fuente: elaboración propia (2023)

Con el propósito de establecer la relación entre el liderazgo educativo y los resultados de aprendizaje en diversos colegios de Colombia, se realizó una correlación de Pearson entre los resultados de cada una de las categorías del instrumento VAL-ED y el promedio de los resultados de aprendizaje de los estudiantes reportados por los profesores el año anterior.

Los resultados de la Tabla 1.1.4 dejan ver que todas las categorías se correlacionan con el promedio de los resultados de aprendizaje, lo que quiere decir que existe una correlación positiva entre las variables analizadas con una significancia de 0,001. Ello permite corroborar los hallazgos de otros estudios en los que se demostró correlación entre las variables. Otro aspecto que aporta fuerza a la validación y adaptación del instrumento corresponde a las correlaciones internas entre las seis categorías.

Tabla 1.1.4. Correlación de Pearson entre las categorías del cuestionario VAL-ED y el promedio de los resultados de aprendizaje de los estudiantes

Categorías del cuestionario VAL-ED	Promedio de los resultados de aprendizaje (R)	Objetivos de aprendizaje elevados (OB)	Currículo institucional (CU)	Calidad de la enseñanza (CE)	Cultura de aprendizaje (CAE)	Relación con la comunidad (RC)	Responsabilidad por los resultados (RR)
R	1						
OB	,264**	1					
CU	,217**	,868**	1				
CE	,249**	,852**	,876**	1			
CAE	,192**	,775**	,766**	,805**	1		
RC	,211**	,721**	,699**	,736**	,790**	1	
RR	,212**	,787**	,775**	,801**	,879**	,839**	1

Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia (2023)

El análisis de la calidad de la enseñanza se muestra en cinco niveles: 36 % es *bastante eficaz*, 35 % es *eficaz*, 16 % es *muy eficaz*, 11 % es *poco eficaz* y 2 % es *ineficaz*. En cuanto a las fuentes de evidencia, 39 % remite a informes, planeaciones o unidades, 23% presenta proyectos y actividades, 22 % elabora documentos institucionales, 12 % construye observaciones institucionales, 3 % diseña otras fuentes y 1% no presenta evidencias.

En relación con el tipo de institución, tanto las de tipo público como privado se consideran bastante eficaces en cuanto a la calidad de la enseñanza. Respecto a la ubicación geográfica —ya sea rural o urbana—, no hubo una gran diferencia. Los docentes de instituciones públicas y privadas tienen una opinión positiva sobre la calidad de la enseñanza, y los directivos reconocen su importancia para el liderazgo educativo.

Categoría «Objetivos de aprendizaje»

Los resultados demuestran que los directivos y docentes de las instituciones públicas y privadas de Colombia ejercen un liderazgo escolar eficaz que se evidencia en la planeación de objetivos para que los estudiantes alcancen un aprendizaje integral. En la investigación, referida al impacto del liderazgo en el resultado de los estudiantes —cognitivo, afectivo, conductual—, este depende, en buena medida, de las condiciones del trabajo docente, cuya contribución al aprendizaje se ve moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo (Day et al., 2009).

En consecuencia, el liderazgo escolar se encuentra mediado por los procesos que ocurren en el interior de la escuela y por las actividades docentes en el aula (Bolívar et al., 2012, 2013). En particular, por cómo se puede intervenir en la cultura docente, formación continua o condiciones de trabajo del profesorado

de modos que favorezcan los objetivos deseados. De acuerdo con este consenso en la investigación, las medidas del liderazgo se deben dirigir a tres dimensiones: *prácticas de liderazgo, desarrollo profesional y mejora del aprendizaje en los estudiantes*.

Categoría «Currículo institucional»

Luego de analizar los resultados, se discutió acerca de que el cuerpo de directivos comprende la importancia de sistematizar, en informes institucionales, el paso a paso del currículo para así velar por su cumplimiento dentro de la comunidad educativa. Este proceso resultó significativo frente a la reflexión eficaz de cada directivo sobre la importancia de generar una experiencia de formación en todas las instituciones educativas del país con el foco puesto en cada contexto educativo y en las variables que responden a la diversidad cultural de cada comunidad educativa. Lo anterior se corresponde con lo expresado por Bernal e Ibarrola (2015), quienes se refieren al ejercicio efectivo del liderazgo del profesor como el objetivo fundamental de la gestión educativa.

Respecto al rol que cumple el docente, es necesario mencionar que los directivos y los docentes identificaron la importancia de plantear un proceso de diseño curricular que se desarrolle dentro de una investigación en la que confluyan los intereses, las necesidades y las exigencias de quienes aprenden y enseñan, el medio educativo, los expertos curriculares y los expertos disciplinares (Perilla, 2018).

Confluir en los intereses y llegar a acuerdos educativos comunitarios debe ser la bandera de cada institución: lograr que la comunidad hable el mismo lenguaje y que el currículo promueva la unidad, genere sentido de pertenencia y dirija la enseñanza y el aprendizaje hacia el bienestar de todos, con objetivos claros que beneficien, en especial, a los estudiantes, la gran meta del currículo.

Categoría «Calidad de la enseñanza»

En la población encuestada, se hizo una planificación y se crearon estrategias organizadas para dictar las clases, lo que posibilitó una enseñanza de calidad (Crespo y Weise, 2021). En cuanto a coordinar esfuerzos para mejorarla, los resultados mostraron que, en mayor porcentaje, es *eficaz*, teniendo en cuenta los desafíos y retos de la época. Los diferentes enfoques del liderazgo permiten replantear cambios en las instituciones educativas; esta capacidad de cambio depende de equipos directivos con liderazgo y capacidad de trabajo en equipo (Sepúlveda y Aparicio, 2017).

La encuesta también dejó ver la relevancia de generar oportunidades para que el docente mejore su práctica educativa. Según Spillane (2005, 2010), es necesario que exista interacción y comunicación entre líderes y seguidores, abriendo así nuevos caminos que invaliden las prácticas de antaño. El liderazgo educativo permite que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean mejores al evaluarse constantemente

la práctica docente y el tiempo de enseñanza. Esto genera un impacto positivo en directivos, docentes y estudiantes e incentiva la innovación en brindar una enseñanza de calidad que se vea reflejada en el éxito escolar (Cifuentes et al., 2020).

Al considerar la calidad de la enseñanza —que, hoy por hoy, es el centro de atención en las instituciones públicas y privadas—, en la encuesta realizada se obtuvo *eficaz* como resultado. Precey y Entrena (2011) refieren que es necesario que haya líderes comprometidos que orienten y hagan seguimiento a los procesos de enseñanza dentro de las escuelas y garanticen el aprendizaje significativo de los estudiantes.

También se obtuvo un resultado *eficaz* en cuanto a implementar un método efectivo para eliminar las barreras que impiden el acceso de los estudiantes a una enseñanza de calidad. Precey y Entrena (2011) indican que los docentes y directivos deben utilizar más su conocimiento y experiencia que su autoridad, pues ello permitirá alcanzar un impacto sostenido en su motivación y en el aprendizaje de los estudiantes. En las instituciones donde hay un liderazgo efectivo, se obtienen buenos resultados, particularmente en zonas de altos índices de pobreza.

Categoría «Cultura de aprendizaje»

La mayoría de los profesores que participaron en el estudio atienden a la diversidad en un ambiente favorable para el aprendizaje y valoran los logros académicos y el trabajo en equipo. De igual modo, los hallazgos encontrados en el instrumento VAL-ED dejaron ver que, en cuanto al trabajo en equipo, sobresalen las instituciones públicas frente a las privadas. Las investigaciones de Bush et al. (2017) subrayan que, dado lo complejo e impredecible del contexto educativo, no es aconsejable adoptar un solo enfoque del liderazgo y, en cambio, recomienda que los líderes sean capaces de descifrar cada situación y adoptar la respuesta más adecuada a cada contexto.

Otro dato encontrado fue que la mayoría de los docentes y directivos encuestados —tanto de colegios públicos y privados como de instituciones urbanas y rurales— utilizan proyectos, actividades, informes, planeaciones y unidades didácticas para demostrar la eficacia y efectividad de la calidad de la enseñanza en la evaluación de sus procesos de aula.

Al hablar de la cultura de aprendizaje en las instituciones rurales y urbanas, se observó que las variables *eficaz* y *bastante eficaz* tienen una frecuencia mayor en el sector urbano que en el rural. Lo anterior deja ver que, probablemente, en el sector urbano, los docentes y directivos implementan mejores estrategias, métodos y prácticas para mejorar los procesos de aprendizaje.

Categoría «Relación con la comunidad»

De acuerdo con los resultados, es necesario que la práctica docente sea resignificada en la vida cotidiana de la comunidad. Los docentes deben ser actores del cambio, liderar las comunidades educativas. Que este sea un trabajo constante que complemente la práctica y permita enriquecer para seguir aprendiendo. Esto requiere un compromiso para el bien de la sociedad.

Ahora bien, en el contexto educativo colombiano, se evidencia que la relación de los padres de familia con la educación académica de sus hijos es alejada, a pesar de los intentos del Estado por integrar en su currículum a padres de familia, estudiantes y docentes, dentro de los parámetros institucionales. De esta manera, como lo indica el material para el taller de comunicación titulado *Relación escuela-comunidad* (Educación y Desarrollo para el Medio Rural y su Gente, 2003), el diálogo entre escuela y comunidad es necesario para mejorar los aprendizajes y fortalecer los vínculos entre las instituciones y la comunidad local.

Categoría «Responsabilidad por los resultados»

La información reolectada, permitió evidenciar que, las instituciones educativas urbanas y rurales a nivel nacional evidencian una mayor eficacia en comparación con las instituciones rurales. De igual manera, se aprecia un porcentaje de ineficacia bastante bajo para ambos sectores, lo cual es un indicador favorable que permite precisar que en las instituciones desarrollan un buen proceso en la responsabilidad de los resultados obtenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje (Bernal & Ibarrola, 2015).

De igual manera, se observa que, la mayoría de los docentes del sector público son bastante eficaz en el rol docente o liderazgo frente a los docentes de carácter privado. También se observa que los coordinadores de las instituciones públicas no logran un liderazgo debido a ello se encuentran en la categoría de ineficacia y poco eficaz (Hallinger, 2012).

Conclusiones

En general, la calidad de la enseñanza es considerada *bastante eficaz* y *eficaz* en la mayoría de las instituciones educativas, independientemente de si son públicas o privadas y si están ubicadas en áreas rurales o urbanas. Docentes y directivos reconocen la importancia de la calidad de la enseñanza y están comprometidos con la mejora del proceso. El análisis de las fuentes de evidencia y el rol de los docentes en la calidad de la enseñanza ha proporcionado información valiosa sobre cómo se toman decisiones en el aula y cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Estos datos pueden ser utilizados para desarrollar políticas y prácticas educativas más efectivas que puedan mejorar la calidad de la enseñanza y aumentar el rendimiento estudiantil.

Declaraciones

Agradecimientos

A Dios, por darnos la sabiduría y por permitirnos realizar este proyecto en bien de la comunidad educativa; a nuestra familia, por brindarnos el apoyo, y a la doctora Adriana Huertas, por su apoyo y por habernos transmitido los conocimientos necesarios para la culminación de este proyecto.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Liderazgo educativo en colegios colombianos y su relación con el aprendizaje* que se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Educación, tuvo un período de ejecución de un año y medio y se encuentra finalizado. Se enmarca en la línea de investigación Profundización en Liderazgo y Gestión Educativa.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ninguna clase de financiación.

Aspectos éticos

Los autores indican que el proyecto fue aprobado por un comité de ética a partir de la validación del instrumento aplicado en el contexto español y del que se realizó una adaptación al contexto colombiano. El proceso de validación fue realizado con el *software* Statistical Package for the Social Sciences.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

Ander-Egg, E. (1997). *Metodologías de acción social*. San Isidro.

Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>

- Bolívar, A., Pérez, P., López, M. y García, M. (2012). *Medir el liderazgo pedagógico: validación y adaptación al contexto español del VAL-ED*. [Ponencia]. Congreso Asociación Mundial de la Educación, Reims, Francia.
- Bush, T., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz, M., Ryan, J., Giles, D., Cuéllar, C., Jingping, S., Fink, D., Lambert, L. y Oplatka, I. (2017). *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Cáceres, M., Pérez, C. y García, M. (2017). La influencia del liderazgo pedagógico en las prácticas educativas. *Revista Conrado*, 13(60), 261-269. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/606>
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1). <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Cifuentes, J., González, J. y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-258. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Crespo, J. y Weise, C. (2021). Gestión y liderazgo del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula del bachillerato. *Recimundo*, 5(2), 358-375. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).abril.2021.358-375](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.358-375)
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Qing, G., Brown, E., Kington, A. y Ahtaridou, E., (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes*. Final Report. University of Nottingham. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Fernández-Montesinos, F. (2020). COVID-19. *Reflexiones sobre el liderazgo y la gestión global de la crisis*. Documento de Análisis IEEE. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2020/DIEEEA16_2020FEDAZN_ReyNaya.pdf
- Fonseca, P. (2021). *Análisis liderazgo directivo y su impacto en el desempeño de las instituciones educativas del municipio de Pueblo Viejo para formular un modelo en el departamento del Magdalena*. [Tesis de maestría, Universidad Abierta y a Distancia (UNAD)]. Repositorio institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/31787/ppfonsecac3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. (Avances de Investigación, 17). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/56545/ssoar-2014-freire_et_al-El_rol_del_director_en.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2014-freire_et_al-El_rol_del_director_en.pdf
- French, L. y Bell, C. (1996). *Desarrollo organizacional: aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización*. Prentice Hall. https://www.academia.edu/13678255/DESARROLLO_ORGANIZACIONAL_Aportaciones_de_las_ciencias_de_la_conducta_para_el_mejoramiento_de_la_organizaci%C3%B3n
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. Nota Técnica (6)*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Hallinger, P. (2012). A Data-Driven Approach to Assess and Develop Instructional leadership with the PIMRS. *Tools for Improving Principals' Work*, 47-69.
- Material para el Taller de Comunicación. (2003, agosto). *Convenio INET – FeDIAP*. http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/tallerinet_fediap-escuelaycomunidad.pdf
- Pérez, P., Bolívar, A., García, M. y Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>
- Perilla, J. (2018). *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Dise%C3%B1o%20curricular%20y%20transformaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Precey, R. y Entrena, M. (2011). Developing the leaders we want to follow: lessons from an International Leadership Development Programme. *Contemporary Management Quarterly*, (2), 70-83. <https://publisherspanel.com/api/files/view/12805.pdf>
- Riascos, L. y Becerril, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243-264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Santa, L., Macías, V., Bom, Y. y Fajardo, C. (2021). Competencias de liderazgo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los administradores de empresa de la universidad de Manizales. *Telos*, 23(2). 367-390. <https://doi.org/10.36390/telos232.10>

Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Rev. Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19. <https://doi.org/10.15517/rge.v7i2.30599>

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720508984678>

Spillane, J. y Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *Elementary School Journal*, 111(2), 253-281. <https://doi.org/10.1086/656300>.

Villacrés, P., Rodríguez, M. y Burbano, M. (2020). El liderazgo educativo, como herramienta primordial en los resultados de aprendizaje. Caso Unidades Educativas de la provincia de Tungurahua. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 458-475. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7659444.pdf>

1.2.

**El proyecto de vida no es para el lunes:
estrategias asertivas para una formación integral**

**The life project is not for Monday:
assertive strategies for a comprehensive education**

**O projeto de vida não é para segunda-feira:
estratégias assertivas para uma formação holística**

Autor(es)¹

Sayly Julieth Acosta Acosta

sacosta5@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-7018-3513>

Fabio Nelson Baquero Celeita

fbaquero@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-7009-0653>

Nataly Castiblanco Carrión

nataly.castiblanco@uniminuto.edu.co

Osirys Isabel Navarro Pua

osirys.navarro@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0009-0000-4343-8537>

Resumen

El objetivo general del presente estudio consistió en diseñar estrategias didácticas asertivas que permitan fortalecer el proyecto de vida (PV) para los ciclos de formación básica y media, teniendo en cuenta que este se enfoca hacia la parte laboral y vocacional. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo y el diseño correspondió a investigación-acción. Se contó con una población de 10 docentes de instituciones educativas oficiales de Colombia que fueron seleccionados desde una muestra no probabilística intencionada. La técnica de recolección de la información fue entrevista estructurada, validada a juicio de expertos. Los resultados sugirieron que el proyecto de vida actualmente se limita a una proyección de futuro exclusivamente vocacional, en el contexto escolar público. Al indagar por la corresponsabilidad de los miembros de la comunidad educativa (CE), se reconoció la falta de articulación entre estos como

¹ Estudiantes de Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

principales actores de la formación integral de los estudiantes. Se concluyó que existen dificultades en la orientación del PV en el aula, debido a la forma de concebirlo e integrarlo en el currículo y a los imaginarios que comúnmente obstaculizan su comprensión: fallas en la comunicación y la falta de una aproximación integral que involucre toda la CE. Por tanto, es necesario diseñar estrategias asertivas para el fortalecimiento del PV en la realidad escolar.



Palabras clave: proyecto de vida, orientación vocacional, estrategia educativa, desarrollo humano, contexto cultural.

Abstract

The general objective of this study was to design assertive didactic strategies to strengthen the life project (LP) for the basic and middle education cycles, taking into account that it is focused on the labor and vocational part. The methodology used was qualitative approach and the design was action research. There was a population of 10 teachers from official educational institutions in Colombia who were selected from a non-probabilistic purposive sample. The data collection technique was a structured interview, validated by expert judgment. The results suggested that the life project is currently limited to an exclusively vocational projection of the future, in the public school context. When inquiring about the co-responsibility of the educational community (EC), the lack of articulation between them as the main actors in the integral formation of the students was recognized. It was concluded that there are difficulties in the orientation of the VP in the classroom, due to the way it is conceived and integrated in the curriculum and to the imaginaries that commonly hinder its understanding: failures in communication and the lack of a integral approach involving the whole EC. Therefore, it is necessary to design assertive strategies to strengthen the VP in the school reality.



Keywords: life project, vocational orientation, educational strategy, human development, cultural context.

Resumo

O objetivo geral deste estudo foi elaborar estratégias de ensino assertivas para fortalecer o projeto de vida (PV) para os ciclos de educação básica e secundária, levando em conta que este está focado na parte de trabalho e vocacional. A metodologia utilizada foi a qualitativa e o desenho correspondeu à pesquisa de ação. A população foi composta por 10 professores de instituições educacionais oficiais da Colômbia,

seleccionados a partir de una muestra intencional no probabilística. A técnica de coleta de dados foi uma entrevista estruturada, validada por julgamento de especialistas. Os resultados sugeriram que o projeto de vida está atualmente limitado a uma projeção exclusivamente vocacional do futuro, no contexto da escolar pública. Ao investigar a corresponsabilidade dos membros da comunidade educacional (CE), reconheceu-se que havia uma falta de articulação entre eles como os principais atores na formação integral dos alunos. Conclui-se que há dificuldades na orientação da PV em sala de aula, devido à forma como ela é concebida e integrada ao currículo e aos imaginarios que comumente dificultam sua compreensão: falhas na comunicação e a falta de uma abordagem abrangente que envolva toda a CE. Portanto, é necessário elaborar estratégias assertivas para fortalecer a PV na realidade escolar.



Palavras-chave: projeto de vida, orientação vocacional, estratégia educacional, desenvolvimento humano, contexto cultural.

Antecedentes

El concepto de *proyecto de vida* y su importancia en la escuela permiten el análisis de los imaginarios que tienen los docentes al respecto y como estos inciden en el diseño y la ejecución de estrategias didácticas en el aula. Bonilla (2012) puso de relieve la importancia tanto de lo que significa el proyecto de vida como de la visión a futuro; todo esto a través de una serie de herramientas didácticas de corte práctico. De manera similar, y en lo que respecta a la mediación del docente en el aula, Fernández (2021) analizó la incidencia del docente frente a la orientación vocacional, la formulación del proyecto de vida y el ingreso a la educación superior. Concluyó que hacía falta una mayor capacitación a los docentes en lo relacionado con la formulación de estrategias y la comprensión del sentido del proyecto de vida más allá de la escuela. También subrayó la necesidad de integrar en el currículo estrategias que permitan una formación integral al abordar el proyecto de vida.

Bonilla (2012) y Fernández (2021) resaltaron la necesidad de plantear estrategias que permitan alcanzar una formación integral y, además, de que el docente pueda incidir significativamente como mediador en la comprensión que el estudiante tiene a la hora de identificar sus potencialidades, acciones y posibilidades frente al futuro. El estudio mostró cómo se relaciona, casi de manera generalizada, el proyecto de vida con una orientación vocacional y para el trabajo, pero deja de lado aspectos tan importantes como *identificación de potencialidades, historias de vida y constitución de la subjetividad*. Limones y Ordoñez (2019) exploraron, a través del método inductivo y deductivo, las dimensiones que componen el proyecto de vida con el fin de mejorar la perspectiva de su integralidad y permitir así que docentes y directivos puedan cualificar sus prácticas pedagógicas. Sus conclusiones fueron que el mal uso del tiempo libre y la falta de motivación por parte de padres y docentes dificulta la construcción del proyecto de vida desde una formación integral.

Metodología

Enfoque

La investigación se desarrolló bajo la metodología de enfoque cualitativo para comprender la perspectiva y los imaginarios de los docentes sobre el proyecto de vida de los estudiantes en el ámbito escolar, considerando la integración académica y personal en miras de su formación integral. Se trabajó bajo el diseño de investigación-acción, ya que se buscaba conocer y proponer soluciones a una problemática detectada en la interacción con los docentes.

Población y muestra

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) plantean que «en las muestras no probabilísticas, la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y contexto de la investigación» (p. 200). Por tanto, la población seleccionada para el desarrollo de la investigación pertenecía a 9 instituciones educativas oficiales de Colombia, ubicadas en los departamentos de Atlántico, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Huila, Nariño y Valle del Cauca.

Para la selección de las instituciones educativas se tuvo en cuenta que algunos de los integrantes del grupo de investigación fueran también docentes para permitir que hubiese un mayor conocimiento de los contextos seleccionados y facilitar, a su vez, la aplicación de las entrevistas.

Desde una muestra no probabilística intencionada, se eligieron 10 docentes, quienes orientaban asignaturas en los diferentes ciclos de formación, las cuales partían de procesos de formación pedagógica para la construcción del proyecto de vida de acuerdo con las etapas de desarrollo del ser humano propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Instrumentos

Se diseñó una entrevista estructurada para recoger la información brindada por los docentes que, dentro de su asignación académica, hacían las veces de docente orientador o tenían a su cargo la cátedra de Ética y Valores, Orientación Vocacional o la asignatura que contemplara el desarrollo de proyecto de vida. La entrevista se estructuró en 20 preguntas guía que fueron planteadas y grabadas en audio o video con una duración aproximada de una hora.

Después de recolectar y sistematizar la información, se realizó un análisis basado en la transcripción de entrevistas y el procesamiento de textos con ayuda de una matriz. A través de ella, se hallaron las principales tendencias correspondientes a cada categoría de estudio, las cuales permitieron identificar las estrategias didácticas más pertinentes para la construcción del proyecto de vida.

El proceso de validez de contenido y pilotaje se llevó a cabo por parte de los expertos, el Dr. Manuel Guillermo Soler Contreras y la Mg. Ana Ismenia Gutiérrez, quienes evaluaron la pertinencia de los instrumentos para la consecución de los objetivos trazados en la investigación y realizaron sugerencias enfocadas en generar una mayor proyección en el ámbito académico e investigativo.

Categorías de análisis

Tabla 1.2.1. Categorías y subcategorías de análisis del estudio sobre proyecto de vida

Categoría	Subcategorías
Proyecto de vida y formación integral	Concepto y teorización del proyecto de vida desde la integralidad
Contexto sociocultural en el aula	Riesgos psicosociales Estrato socioeconómico Problemáticas sociales e individuales
Estrategias didácticas	Estilos de aprendizaje Ritmos de aprendizaje Metodología de enseñanza-aprendizaje

Fuente: elaboración propia (2023)

Resultados y discusión

Proyecto de vida y formación integral

En esta categoría se ha relacionado la subcategoría *Concepto y teorización del proyecto de vida desde la integralidad*. De acuerdo con el análisis en la mayoría de las instituciones, el clima laboral y pedagógico es de *buena empatía* y está marcado por los valores y principios que se establecen en el PEI (Proyecto Educativo Institucional). El participante P1 respondió que las relaciones entre docentes y directivos «son muy buenas, con buena empatía, sentido humanístico, siempre preocupados y buscando posibles soluciones a las dificultades que se presenten para mejorar el desempeño académico».

Cabe aclarar que, en algunas instituciones, la comunicación se restringe únicamente a lo laboral, como lo refiere el participante P7: «No se sienten satisfechos con el sistema educativo diseñado por el MEN, porque se necesita el trabajo de cultura social, artística, de música... en donde cada estudiante pueda desarrollar sus propias habilidades y, por supuesto, sus destrezas». Ello desencadena la falta de motivación hacia las actividades académicas por parte de los estudiantes, ya que no se evidencia integralidad en su formación. De ahí que se haga necesario tener en cuenta las necesidades e intereses de los educandos, con relación a aspectos culturales, artísticos, personales y sociales.

En cuanto al proyecto de vida, en la mayoría de las instituciones se maneja como tema de una asignatura en el que se realiza una proyección vocacional, pero desconociendo la formación desde una visión integral del ser humano. Los docentes atribuyen al concepto de *proyecto de vida* una visión más global cuyo eje son los intereses, las debilidades y las fortalezas de los estudiantes. Esto, según el contexto sociocultural en el que se desarrolle, puede favorecer o debilitar su construcción. El participante P10 menciona: «Falta mucho esa orientación. El estudiante está enfocado en sobrevivir al día a día, a lo que se pueda ganar hoy, en lo que pueda trabajar hoy, mas no a formar una perspectiva de bienestar. Entonces es una lucha que damos día a día los docentes para tratar de abrir esa visión, ese camino de ver más allá del jornal diario y de la vereda, de ampliar esos horizontes».

Desde la concepción de los docentes, el proyecto de vida, en la mayoría de instituciones, se maneja desde los ciclos V y VI, debido a la inclinación por la orientación vocacional, como lo refiere el participante P10: «Desafortunadamente, el tema de proyecto de vida en sí se está comenzando a tratar desde el bachillerato».

Contexto sociocultural en el aula

En esta categoría se han relacionado tres subcategorías: *riesgos psicosociales, estrato socioeconómico y problemáticas sociales e individuales*, las cuales afectan o aportan directamente al estudiante y a la construcción de un proyecto de vida integral. Forman parte del ámbito familiar, en el que se observó la falta de corresponsabilidad de los padres de familia o cuidadores. Para algunos padres, no existe el vínculo entre familia y escuela, lo que debilita la formación integral de los estudiantes y disminuye el desarrollo y fortalecimiento de valores y la prevención de riesgos psicosociales. Al respecto, señala el participante P10: «Los padres de familia han estado un poco apáticos. Después de pandemia, como que nos han delegado la crianza de sus hijos en el colegio. Entonces, ha sido un poco de trabajo volverlos a traer al aula, volverlos a traer a las reuniones, volverlos a traer a que se interesen por el desempeño académico de sus hijos».

Asimismo, se evidencian problemáticas sociales, tales como violencia intrafamiliar y sexual, consumo de sustancias psicoactivas, ausentismo de los padres de familia por responsabilidades laborales... Todo esto lleva a bajo desempeño académico en los estudiantes, como lo afirma el participante P2: «La problemática es la disfunción del núcleo familiar. Los padres de familia o cuidadores no están laborando. Hay problemas de alcoholismo, hay problemas de consumo de sustancias psicoactivas, hay pobreza y hay hambre». Por ello, las instituciones educativas, para subsanar dichas problemáticas, se amparan en entidades externas que desarrollan actividades como escuelas de padres, según lo afirma el participante P6: «En el colegio se hace escuela de padres, charlas, y se fortalecen los valores en familia: la responsabilidad, el respeto...».

En cuanto al trabajo de temáticas, tales como inteligencia emocional, habilidades sociales o resiliencia, no existe una asignatura específica, sino que se desarrollan de forma aislada y por interés del docente o, en otros casos, desde el área de psicoorientación, como lo afirma el participante P5: «En nuestra institución

no existe programa, materia o área que trabaje la inteligencia emocional, las habilidades o la resiliencia, pero, de manera personal y por ética profesional, se maneja de manera individual» y el participante P4: «Actualmente, nuestra institución no cuenta con un programa o una materia en específico que trabaje esas temáticas, pero si se dan algunos lineamientos u orientaciones en algunas asignaturas y, desde la orientación escolar, se realizan actividades de formación pedagógica».

Asimismo, se reconoció que no hay un trabajo articulado entre institución y padres de familia, en especial, en los ciclos de formación superior donde es mayor el ausentismo en relación con el acompañamiento para promover una formación integral, como lo expresa el participante P2: «La participación académica de los padres de familia para con los estudiantes se da en un porcentaje supremamente bajo. De pronto en primaria es un poco más alto, pero en bachillerato no: lo que he podido vislumbrar en sexto y octavo es que no hay participación. Aquí los padres de familia matriculan a sus hijos y muy eventualmente participan en los talleres a padres, escuelas de padres, reuniones de padres de familia. Tampoco vienen por los boletines. Es muy muy bajo el porcentaje, demasiado bajo».

Estrategias didácticas

En esta categoría se han relacionado tres subcategorías: *estilos de aprendizaje*, *ritmos de aprendizaje* y *metodología de enseñanza-aprendizaje*, las cuales forman parte de los procesos pedagógicos de los estudiantes. Los docentes indicaron que las estrategias en las que se obtienen resultados satisfactorios son actividades de juego de rol, narraciones, elaboración de cuentos, mapas mentales. Sobre esto, el participante P5 comenta: «[Les gusta] el trabajo colaborativo y el desarrollo de actividades de trabajo en equipo» y el participante P10 dice: «A ellos les gusta mucho todo aquello que sea nuevo y novedoso: un juego, una dinámica, cambiar los puestos de lugar».

A partir de lo anterior, se concluyó que los estudiantes se motivan con trabajos colaborativos y actividades que requieren pensamiento crítico-reflexivo y metacognitivo. De esta manera, aumenta la probabilidad de que alcancen los objetivos planteados e interioricen el conocimiento y de que se conviertan en sujetos activos y reflexivos sobre su aprendizaje.

Con relación a las subcategorías analizadas, se pudo inferir que la mayoría de los docentes identifican e implementan acciones para fortalecer los estilos, ritmos de aprendizaje y tipos de inteligencia. Desde la visión del participante P8: «A través de los años, he logrado identificar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Especialmente, son kinestésicos: aprenden cuando hacen. Son muy pocos los que son auditivos. La mayoría tienen que hacer las cosas para aprender». Los docentes utilizan dichas acciones para permitir el crecimiento de todos los estudiantes, reduciendo debilidades y afianzando fortalezas. Según lo mencionó el participante P4: «Conocemos los ritmos y estilos de aprendizaje, ya que desde la orientación escolar se aplicó un test que nos permitió identificar cuáles eran los que predominaban y, con base en ello, se corroboraron los aprendizajes, estrategias y metodologías de enseñanza».

Desde el análisis de los resultados, es preciso el fortalecimiento de aspectos culturales, sociales y artísticos que tengan en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Según León (2012), el manejo que se le da a la orientación del proyecto de vida se direcciona o limita, en la mayoría de las instituciones, a la proyección de un futuro, pero no desde una visión integral que tome en consideración aspectos como emociones, sexualidad, desarrollo del ciclo vital, problemáticas, necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Los docentes encuestados mencionaron que no existe un plan o asignatura específica que trabaje el proyecto de vida a profundidad, sino que se deja a criterio de ellos mismos. Sin embargo, esta es una percepción individual que no siempre se cumple a nivel institucional. En resumen, sí se desarrolla el proyecto de vida, pero no como una asignatura o de manera integral, sino indirecta (Sánchez y Pérez, 2017). En algunas instituciones, se maneja desde el grado preescolar, en otras finalizando la básica primaria y en otras en secundaria o media, pero desde las dimensiones o asignaturas de Ética, Religión o proyectos transversales, pero no existe un espacio específico en el currículo para proyecto de vida.

Se denota que el manejo y la orientación del proyecto de vida se enfoca en gran medida en los ciclos de educación V y VI. Las fortalezas que evidencian los docentes en algunos estudiantes es el deseo de aprender y su motivación frente a las actividades. Como debilidades se encuentran la falta de hábitos asertivos y adecuados de estudio, mal manejo del tiempo y poca corresponsabilidad de las familias. Como lo menciona D'Angelo (2004), un proyecto de vida implica una planificación a largo plazo y tiene como objetivo lograr una vida plena y satisfactoria. Por ello, es importante considerar aspectos como la identificación de metas y objetivos, la reflexión sobre fortalezas y debilidades personales, la definición de valores y principios que rigen la vida y la planificación de estrategias y acciones para alcanzar los objetivos trazados. La motivación y la perseverancia son claves para el éxito del proyecto de vida y se cultivan a través del tiempo con disciplina, compromiso y paciencia (Díaz y Hernández, 2004).

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general, se presentó una propuesta de diseño de estrategias didácticas asertivas dirigidas a fortalecer el proyecto de vida en la realidad del aula para los ciclos de formación básica y media en las instituciones públicas de Colombia. Si bien los docentes de los contextos situados están haciendo una buena labor, la construcción de un proyecto de vida efectivo y exitoso no depende solo de los estudiantes, sino que también es responsabilidad de las instituciones educativas y la comunidad en general. Por tanto, es necesario que se promueva una educación integral que les permita a los estudiantes desarrollar sus habilidades y competencias en un entorno de aprendizaje positivo y enriquecedor. Claro está que esta tarea tampoco puede ser llevada a cabo solo por los docentes, ya que la comunidad educativa en su conjunto debe involucrarse en este proceso. De este modo, se podrá crear un entorno de aprendizaje adecuado que permita a los estudiantes construir su futuro efectiva y exitosamente.

Según los docentes de las instituciones focalizadas, hay diversidad de inteligencias y de estilos de aprendizaje. Técnicas como el juego, el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y actividades que involucren procesos reflexivos, críticos y metacognitivos son aquellos que logran fascinar a los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, el paradigma que se debe seguir a la hora de trabajar en las fortalezas y debilidades mencionadas en los hallazgos es el sociocrítico, pues, cuando el estudiante se siente protagonista de su aprendizaje y participa activamente, obtiene conocimientos significativos e interviene de manera plena en las dinámicas, ya que siente que está relacionado con sus necesidades, realidades y capacidades.

Finalmente, para fortalecer proyectos de vida en el aula escolar se debe trabajar también en la formación de docentes, es decir, se necesita crear estrategias didácticas que los orienten a fin de mediar en la construcción de estos proyectos desde un enfoque integral.

Declaraciones

Agradecimientos

A quien primeramente queremos agradecer es a Dios, quien ha hecho posible este proceso de construcción académico, personal y profesional; a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y a sus docentes, por su acompañamiento y orientación en esta construcción de saberes que hoy se ven reflejados en nuestra práctica pedagógica; a cada uno de los compañeros maestrantes que contribuyeron a la construcción y el desarrollo del proyecto de investigación que muestra sus resultados en este artículo académico y, finalmente, a cada una de nuestras familias, por el apoyo emocional y la comprensión que han demostrado durante estos dos años.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Estrategias didácticas asertivas para fortalecer el proyecto de vida en la realidad del aula escolar en las instituciones educativas públicas de Colombia* que se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Educación, tuvo un periodo de ejecución de un año y medio y se encuentra finalizado. Se enmarca en la línea de investigación Educación, Transformación Social e Innovación.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ninguna clase de financiación.

Aspectos éticos

El desarrollo del estudio, atendió los criterios éticos establecidos por la universidad con relación al diseño, ejecución y divulgación de la investigación.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Bonilla, J. (2012). *Estructuración de proyectos de vida en adolescentes de 13 a 16 años que viven en la Casa Hogar Infante Juvenil de Varones* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional UG. <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/e0afcf09-09c0-44d3-bf5d-b7d0cb3c7199/content>
- D'Angelo, O. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (segunda edición)*. McGraw Hill. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Fernández, E. (2021). *El proyecto de vida: estrategia educativa para la orientación vocacional de los estudiantes de educación media de la jornada mañana de la I.E.D. Saludcoop Norte en Bogotá, Colombia* [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional – Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70925416001.pdf>
- Limones, C. y Ordoñez, E. (2019). *Proyecto de vida en el desarrollo integral del estudiante: campaña informativa*. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional UG. <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/2f0f2036-c7a6-4032-99ef-5a6f01b08b2a/content>
- Sánchez, V. y Pérez, M. (2017). La información humanista: un encargo para la educación. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 265-269. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus41317.pdf>

1.3.

Calidad educativa desde una perspectiva holística

Educational quality from a holistic perspective

Qualidade educacional em uma perspectiva holística

Autor(es)¹

Cielo Sepúlveda del Río

cielo.sepulveda@uniminuto.edu.co

Lida Cristina Soto Torres

lsototorres@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-7484-5860>

Luisa Fernanda Esparza Gutiérrez

lesparza@uniminuto.edu.co

Laura González Rincón

laura.gonzalez.r@uniminuto.edu

Resumen

Esta investigación se enmarcó en la evaluación estandarizada Saber 11 y en su incidencia y relación con la calidad educativa en instituciones oficiales del país. Se tomó como referente el colegio Portal Campestre Norte, ubicado en San Juan Girón (Santander). Metodológicamente, se trató de un estudio descriptivo con enfoque hipotético deductivo que se partió de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 desde 2019 hasta 2022 y de la percepción de los docentes con respecto a referentes de calidad al interior del plantel. Se evidenció que esta prueba incide en la medición de la calidad educativa, pero también hay otros aspectos relevantes como *modelo pedagógico (social-cognitivo)*, *educación humanista*, *desarrollo de competencias y habilidades para la vida*, *procesos de autoevaluación e implementación de planes de mejoramiento continuo*. La institución reconoció aspectos internos fundamentales en la calidad educativa, los cuales, en un engranaje con los resultados de las pruebas estandarizadas, posibilitan el desarrollo de competencias y habilidades para la vida (*saber conocer, saber ser y saber hacer*). Concluyendo, las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 sirven como referente para flexibilizar y transformar el currículo al interior de los establecimientos educativos y fortalecer el quehacer pedagógico en beneficio de los estudiantes.



Palabras clave: calidad, educación, evaluación, mejoramiento continuo.

¹ Estudiantes de Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Abstract

This research was framed in the standardized evaluation Saber 11 and its incidence and relationship with the educational quality in official institutions of the country. The Portal Campestre Norte school, located in San Juan Girón (Santander), was taken as a reference. Methodologically, it was a descriptive study with a hypothetical deductive approach based on the results obtained in the Saber 11 tests from 2019 to 2022 and the perception of teachers with respect to quality references within the school. It was evidenced that this test affects the measurement of educational quality, but there are also other relevant aspects such as pedagogical model (social-cognitive), humanistic education, development of competencies and life skills, self-evaluation and implementation of continuous improvement plans. The institution recognized fundamental internal aspects of educational quality, which, in conjunction with the results of the standardized tests, enable the development of competencies and life skills (knowing how to know, knowing how to be and knowing how to do). In conclusion, the competencies evaluated in the Saber 11 tests serve as a reference to make the curriculum more flexible and transform the curriculum within the educational institutions and strengthen the pedagogical work for the benefit of the students.



Keywords: quality, education, evaluation, continuous improvement.

Resumo

Esta pesquisa foi enquadrada na avaliação padronizada Saber 11 e sua incidência e relação com a qualidade da educação em instituições oficiais do país. A escola Portal Campestre Norte, localizada em San Juan Girón (Santander), foi tomada como ponto de referência. Metodologicamente, foi um estudo descritivo com uma abordagem hipotética dedutiva com base nos resultados obtidos nos testes Saber 11 de 2019 a 2022 e na percepção dos professores em relação às referências de qualidade dentro da escola. Ficou evidente que esse teste tem impacto na medição da qualidade educacional, mas também há outros aspectos relevantes, como o modelo pedagógico (sociocognitivo), a educação humanística, o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida, os processos de autoavaliação e a implementação de planos de melhoria contínua. A instituição reconheceu aspectos internos fundamentais da qualidade educacional que, em conjunto com os resultados dos testes padronizados, possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida (saber conhecer, saber ser e saber fazer). Concluindo, as competências avaliadas nos testes Saber 11 servem como referência para flexibilizar e transformar o currículo dentro dos estabelecimentos de ensino e fortalecer o trabalho pedagógico em benefício dos alunos.



Palavras-chave: qualidade, educação, avaliação, aprimoramento contínuo.

Antecedentes

Gil et al. (2017) tenía como objetivo sopesar la teoría y la práctica de la evaluación educativa como proceso histórico social y sus proyecciones para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. En su investigación realizó un abordaje histórico de los hitos más representativos de la evaluación. Retomó a autores como Tyler, precursor de la evaluación; Stufflebeam, con la evaluación de individuos de manera formal, y Konstantinov, quien postuló que, al finalizar el curso, se hacían exámenes para aprobar el año. Comentó que, en 1994, se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) como una red de unidades de medición y evaluación de la calidad de los sistemas educativos de los países de América Latina y como aporte a la estrategia de elevar la calidad educativa. Seis países conformaron el Primer Consorcio Latinoamericano de Evaluación de los Sistemas Educativos (CLESE). Este análisis documental permitió tener una mirada holística frente a las políticas educativas como desafío para un cambio cultural. Las conclusiones del artículo fueron que el proceso de evaluación ha surgido por las condiciones histórico-culturales del momento y, con ello, las políticas públicas que le dan soporte. De igual forma, se infirió que el proceso de evaluación responde a las características propias de cada estudiante y se centran en la medición del desarrollo de sus competencias y en cómo los docentes pueden llevarlos a alcanzar escenarios de calidad y competitividad que les permitan adaptarse al mundo, que es cambiante, complejo y con desafíos. Sintetizando, Gil et al. (2017) afirmó que la teoría y la práctica de la evaluación se han transformado en escenarios innovadores, lo que permite el crecimiento de la literatura científica y apunta a elevar la calidad educativa.

En Colombia también se han hecho investigaciones sobre calidad y evaluación educativa. Una fue realizada por Ayala (2015), quien hace énfasis en la problemática que se presenta en la mejora de la calidad educativa del país. Resalta que, aunque la evaluación es un tema de investigación constante y se han tocado diversos factores como calidad docente y factores sociales y familiares, no se ha profundizado al respecto. Es por esto que el objetivo de su investigación era identificar las diferencias entre la evaluación en Colombia con respecto a las pruebas PISA y determinar si se encontraban alineadas. Su conclusión fue que, en ambas pruebas, se reflejaba el bajo nivel académico de los estudiantes colombianos en las diferentes competencias, más exactamente en el caso de Matemáticas. Asimismo, resaltó que, según el Icfes (2022), el 44 % de los estudiantes finalizaba la educación media sin desarrollar las competencias básicas en esta materia, mientras que, según PISA, este indicador llegaba al 70 %.

Metodología

Enfoque

Se eligió una metodología de investigación de tipo mixta, basada en la teoría fundamentada de Hernández-Sampieri (2014), quien señala que «la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales» (p. 532).

Para abarcar la investigación panorámicamente, se incluyó el método hipotético-deductivo, dado que muestra «una forma lógica de pensamiento que se basa en suposiciones generales sobre un fenómeno determinado, a partir de las cuales se llega a una conclusión» (Pérez y Cruz, 2014, p. 5). En esa misma línea, tal como fue mencionado por Cazau, citado en Abreu (2012), para el análisis de datos se utilizó un diseño no experimental-descriptivo cuyas líneas principales eran la educación, la calidad educativa y la proposición de acciones de mejora que contribuyeran al proceso de excelencia. De esta manera, se podían brindar mejores oportunidades académicas a los futuros egresados con el objetivo de que traspasaran los modelos y los estándares básicos del aprendizaje.

Población y muestra

Para la presente investigación se recurrió a 44 docentes del colegio Portal Campestre Norte. De ellos, se constituyó una muestra con 15 docentes que eran jefes de área.

Categorías de análisis

Tabla 1.3.1. Categorías y subcategorías de análisis del estudio sobre calidad educativa

Objetivo	Categoría	Subcategorías	Instrumentos
Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.	Prueba estandarizada	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura crítica • Matemáticas • Sociales y Ciudadanas • Ciencias Naturales • Inglés 	Pruebas Saber 11
Indagar la relación entre la evaluación centrada en la prueba estandarizada Saber 11 y el proceso de calidad educativa del colegio Portal Campestre Norte	Calidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo pedagógico • Plan de mejoramiento institucional • Cualificación docente 	Cuestionario

Fuente: elaboración propia (2023)

El análisis prescriptivo (pruebas Saber 11), según Rose-Parra et al. (2023), permite dar cuenta de lo que ha ocurrido con el comportamiento de los datos, por qué ha sucedido de esa forma y lo que podría suceder para determinar el mejoramiento continuo. Por su parte, el análisis descriptivo (encuesta sobre calidad educativa) estudia los datos a la luz del planteamiento inicial de la investigación, los objetivos y la descripción aterrizada en los hallazgos en el contexto educativo.

Resultados y discusión

Matriz comparativa de análisis de resultados prueba Saber 11

Partiendo de esta matriz, se evidenció que los resultados numéricos de las pruebas estandarizadas arrojaron una incidencia en la calidad educativa y, además, había otros aspectos por mejorar para enseñar al estudiante no solo a memorizar, sino también a pensar de manera crítica y reflexiva frente a las situaciones que se le presentasen. Esto implicaba romper esquemas tradicionales y humanizar el proceso para conseguir una transformación social que pudiera atender sus intereses y necesidades particulares. Era necesario propender por una capacitación constante de los docentes para que este conocimiento se transmitiera en el aula y se lograran optimizar capacidades humanas de cara al futuro cercano de una sociedad exigente con carácter y que toma decisiones trascendentes para mejorar su calidad de vida y la de su entorno. Los resultados numéricos de las pruebas identificaron, de igual forma, las áreas en las que los estudiantes debían recibir apoyo, así como planes de mejora para fortalecer estas debilidades.

Encuesta

Basándose en los resultados de la encuesta a docentes, se determinó que era importante actualizar el currículo para estar a la vanguardia en los avances que a diario exige la educación, identificar los diferentes estilos de aprendizaje y poner en marcha una acción de aprendizaje individualizada hasta donde sea posible en la institución. En ello es fundamental hacer partícipes a otros actores como la familia, la institución y el Estado para lograr a mediano plazo una educación inclusiva y de calidad.

Cruce de instrumentos de recolección de información

Variable 1 (calidad educativa): para este trabajo de investigación se tomaron los indicadores de resultados obtenidos en los últimos cuatro años por parte de la institución educativa. Se evidenció que las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes contribuyeron a mejorar los niveles de desempeño en las pruebas estandarizadas del colegio Portal Campestre Norte. De la misma manera, el plan de estudios potencializó competencias cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales en los estudiantes y promovió un mejoramiento continuo en el sistema educativo de la institución. Cabe resaltar que la institución educativa utilizó estrategias pedagógicas precisas para contrarrestar la emergencia sanitaria por la que atravesaba el país y alcanzó resultados similares a los de años anteriores.

Variable 2 (pruebas Saber 11 - subcategoría 1: cualificación docente): con la aplicación de la encuesta y el análisis comparativo de los resultados de la prueba Saber 11, se pudo evidenciar, de primera mano y detalladamente, el promedio, la desviación estándar y los niveles de desempeño en las diferentes asignaturas. Con esta información se realizó un trabajo conjunto con todo el personal docente de la

institución para evaluar el estudio de los resultados, el análisis y la socialización de actividades en aras de buscar la mejora desde las diferentes áreas. La encuesta fue el instrumento que permitió conocer los factores internos, tales como la planeación, estructuración, transferencia y retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de los resultados evidenció que la institución educativa cuenta con docentes críticos que, desde su asignatura, mantienen el interés y el esfuerzo por la mejora continua del plantel. Por su parte, el análisis comparativo de los últimos años mostró la afectación de los promedios obtenidos en las áreas evaluadas en la prueba Saber 11 durante la pandemia. Sin embargo, en la institución se han venido estableciendo estrategias de mejoramiento que han permitido superar las falencias que quedaron por dicha contingencia.

Frente a las categorías de *cualificación docente y resultados de las pruebas Saber*, se dio cuenta de la importancia de realizar ejercicios de capacitación y formación docente en materia de creación, implementación y análisis de instrumentos de evaluación con el formato de la prueba Saber 11. Así, estudiantes y docentes se podrán familiarizar con la prueba y obtener resultados favorables, como los de Matemáticas y Lectura Crítica, los cuales fueron superiores frente a la entidad territorial certificada y el país.

También es importante señalar que los docentes manifestaron la necesidad de fortalecer la capacitación respecto al diseño de la prueba Saber 11, ya que esto facilita la preparación de contenidos y evaluaciones dirigidos a preparar a los educandos para alcanzar mejores resultados; sin embargo, se ratifica que la labor docente exige tomar la iniciativa de mayor forma en el diseño, la preparación y la aplicación de pruebas estandarizadas dentro del aula porque, a través de estas, puede identificar si son efectivas o no las estrategias metodológicas utilizadas.

Variable 2 (pruebas Saber 11 - subcategoría 2: modelo pedagógico): teniendo en cuenta los resultados de los instrumentos aplicados al personal docente en la institución educativa, se pudo evidenciar que una de sus grandes fortalezas es la apropiación del rol docente de acuerdo con el modelo pedagógico. Los profesores argumentaron que el enfoque social cognitivo estaba presente en la planeación y ejecución de las clases con el fin de potenciar el rol del estudiante como sujeto crítico de su entorno. Asimismo, la didáctica en las clases está encaminada a mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas, resultado de un trabajo conjunto entre docentes y directivos docentes.

Con respecto a las oportunidades de mejora reveladas por el instrumento, se pudo definir que el componente evaluativo necesita ser reestructurado, dado que es fundamental capacitar al docente en modelos de evaluación formativa y sumativa con el objetivo de generar estrategias de monitorización al estudiantado, identificar sus estilos de aprendizaje y conocer de qué forma puede ser evaluado a través

de situaciones experienciales. Así, se fomenta el trabajo cooperativo, lo que promueve que los estudiantes puedan familiarizarse con situaciones problemáticas que se encontrarán en las pruebas estandarizadas y se desenvuelven en ellas con naturalidad.

Variable 2 (pruebas Saber 11 - subcategoría 3: plan de mejoramiento institucional): de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2022a, 2022b), «las pruebas Saber generan resultados para los establecimientos educativos y a nivel regional (municipios, departamentos, secretarías de Educación y país). Por cada una de las pruebas o áreas evaluadas en cada grado, los resultados sirven como insumo para la formulación de planes de mejoramiento de los establecimientos educativos y las secretarías de Educación al identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje».

Dicho esto, una vez analizados los resultados obtenidos por la institución educativa durante los últimos cuatro años y teniendo en cuenta los aspectos manifestados por los docentes en el instrumento de encuesta aplicado, se observó que los resultados de esta evaluación externa eran conocidos por todos los docentes. Ellos manifestaron que, a partir de estos resultados, realizan una reflexión curricular, ajustan sus planes de aula e implementan acciones puntuales que les permiten año tras año mejorar los resultados de la evaluación externa y, a su vez, los índices de calidad educativa al interior de la institución. No obstante, se evidenció la necesidad de que la institución o la Secretaría de Educación Municipal brinde acompañamiento y actualice el diseño y la formulación de estrategias y acciones.

Conclusiones

La presente investigación permitió reconocer que los parámetros establecidos para la medición de la calidad educativa en el colegio Portal Campestre Norte se definieron dentro de los criterios de *modelo educativo*, *cualificación docente* y *plan de mejoramiento institucional*, todas estas relacionadas con las prácticas cotidianas del quehacer docente. Al compararlos con los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11,° en los últimos cuatro años, se evidenció que, dentro de las prácticas enmarcadas en el modelo pedagógico social-cognitivo, existe una interacción entre pares, resolución de problemáticas del contexto, análisis de situaciones y ejercicios de evaluación que, al igual que la prueba estandarizada, buscan ver en el educando su capacidad para solventar problemas utilizando los conocimientos adquiridos y las herramientas brindadas a lo largo de su proceso de formación.

Con respecto a la asignatura de Lectura Crítica, en 2020, se obtuvo 7 % en el nivel de desempeño insuficiente y, en 2022, 0 % como respuesta al sistema de evaluación que permite fortalecer el desarrollo de competencias dentro de cada asignatura, al cumplimiento de metas establecidas desde los planes de mejoramiento, al análisis de resultados de las pruebas Saber y al seguimiento continuo de los procesos trabajados en el establecimiento educativo. Lo anterior permitió obtener 52 % en 2021 desde el nivel

de desempeño satisfactorio, porcentaje que mejoró notoriamente en 2022 con 63 %. De ahí que se pueda inferir que la mejora está relacionada con los procesos de cualificación docente, adelantados por orientaciones de docentes del Programa Todos a Aprender (PTA), secretaría de Educación y MEN.

En el área de Matemáticas, la institución tuvo un retroceso significativo: en 2019, 2 % de sus estudiantes evaluados se encontraba en desempeño insuficiente, mientras que en 2021 esta cifra aumentó a 8 %, lo cual demuestra las falencias de la educación virtual y los vacíos temáticos en los estudiantes. Sin embargo, en 2022, el colegio logró ubicar 66 % de los jóvenes evaluados en un nivel satisfactorio, superando las expectativas y encadenando sus procesos oportunos de mejoramiento a través de la presencialidad en las aulas.

En relación con la asignatura de Sociales y Competencias Ciudadanas, se observó que, en 2021, hubo un aumento del 19 % en estudiantes con un nivel de desempeño insuficiente frente a 2019, año en el que este porcentaje fue del 12 %. Por su parte, en el nivel satisfactorio, se pasó del 40 % en 2019 al 27 % en 2022. Lo anterior muestra que ha habido un aumento en el porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente y una disminución de los que están en nivel satisfactorio. Ello genera un interrogante frente al criterio de calidad-modelo pedagógico, pues, si bien docentes y estudiantes están generando prácticas como estudios de caso, análisis de problemáticas, reflexiones sobre el contexto, entre otras, los resultados de este ejercicio no se están viendo reflejados en los resultados de la prueba estandarizada. Los puntajes han ido disminuyendo en los últimos años y están por debajo de la media en comparación con la entidad territorial certificada.

En el área de Ciencias Naturales, se obtuvo 5 % en el nivel de desempeño insuficiente en 2019. Este porcentaje aumentó al 13 % en 2020 como consecuencia de la pandemia originada por el covid-19. Sin embargo, gracias a las estrategias de enseñanza-aprendizaje establecidas desde los planes de mejoramiento liderados por los profesores, en concordancia al modelo pedagógico social-cognitivo, se generaron nuevas propuestas que avanzaron a la par con la ciencia y la tecnología y que permitieron obtener, en 2021, 32 % en el nivel de desempeño satisfactorio y, en 2022, 39 %. En relación con el municipio, se logró un punto por encima del promedio del ente territorial certificado y cuatro puntos arriba de la nación.

En la asignatura de inglés, la institución obtuvo, en 2020, 60 % en el nivel de desempeño A-, lo que refleja una situación diferente y preocupante por el coletazo de la virtualidad en el periodo de contingencia. Lo anterior contrasta completamente con el 25 % obtenido en 2022, aunque hubo un muy buen resultado en el nivel de desempeño A2, que aumentó del 10 % en 2020 al 29 % en 2022 como resultado de las metas establecidas en el plan de mejoramiento, el aumento de la intensidad horaria en la asignatura y la adecuación de la sala de bilingüismo.

En general, los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas Saber 11 en los últimos cuatro años demuestran el compromiso de toda la comunidad educativa por ubicar a la institución entre una de las mejores de la región y del país. El indicador principal es alcanzar una educación de calidad inclusiva en la que los planes de fortalecimiento y las acciones de mejora sean permanentes y su único fin sea la transformación social como pretende su modelo pedagógico, el cual involucra a docentes y estudiantes en un proceso de autoevaluación que conduce a una identidad institucional dentro del marco regional y nacional.

De otro lado, los retos que se enmarcan en la encuesta están relacionados con la creación de programas de formación pertinentes para la innovación educativa y la cualificación de docentes y directivos docentes en cuanto a la creación de pruebas tipo Icfes. Cabe aclarar que parte del mejoramiento continuo por el que ha transcurrido la institución y que necesita seguir fortaleciendo está fundamentado en la creación de un modelo educativo centrado en el estudiante que potencialice el desarrollo de las inteligencias múltiples y procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan a los ritmos y características individuales.

Dentro del currículo, también se sugiere contemplar el desarrollo de competencias cívicas y emocionales, habilidades necesarias para asumir los retos del siglo XXI y que se ven representadas en la consolidación de los proyectos de vida de los estudiantes.

Declaraciones

Agradecimientos

A la Dra. Laura Johanna González Rincón, tutora del proyecto, por guiar de forma hábil y asertiva todo el proceso para que cumpliéramos esta meta; a los docentes y directivos docentes del colegio Portal Campestre Norte, por su disposición y apoyo para entregar oportunamente los insumos requeridos y brindar con total desprendimiento todo su saber; a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, por brindarnos la oportunidad de acceder a estudios de maestría con calidad e idoneidad, y finalmente a todos los docentes que en el transcurso del programa de maestría posibilitaron una formación humanista para la construcción significativa del conocimiento, a partir de la perspectiva propia y de expertos en diferentes lugares del mundo.

Procedencia

Esta ponencia se deriva del proyecto de investigación *La evaluación estandarizada y su relación con la calidad en la educación* que se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Educación, tuvo un periodo de ejecución de un año y dos meses y se encuentra finalizado.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ninguna clase de financiación.

Aspectos éticos

El desarrollo del estudio, atendió los criterios éticos establecidos por la universidad con relación al diseño, ejecución y divulgación de la investigación.

Conflicto de interés

No existe conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Abreu, J. (2012). *Hipótesis, método y diseño de investigación*. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. [www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Ayala, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Documentos de trabajo sobre Economía Regional. Núm. 315. Banco de la República. Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER). https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/3188/dtser_217.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gil, J., Morales, M. y Mesa, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400022&lng=es&tlng=es
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación (sexta edición)*. McGraw Hill. <https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). *Acerca del examen prueba Saber 11°*. <https://www.icfes.gov.co/acerca-del-examen-saber-11%C2%B0>

Ministerio de Educación Nacional. (2022a). *Guía de orientación Saber 11° 2022-2*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/17738279/Gui%CC%81a+de+orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%B0+2022-2.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2022b). *El Icfes trabaja por la calidad de la educación, a través de la evaluación*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/409033:El-Icfes-trabaja-por-la-calidad-de-la-educacion-a-traves-de-la-evaluacion>

Pérez, S. y Cruz, M. (2014). Aplicación de una metodología para desarrollar el razonamiento hipotético deductivo, desde los contenidos estadísticos. *CCM*, 18(1). 100-107. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100012#:~:text=Desde%20el%20an%C3%A1lisis%20anterior%2C%20se,se%20llega%20a%20una%20conclusi%C3%B3n

Rose-Parra, C., Cervera-Manjarrez, N., Oquendo-González, E., & Velásquez-Pérez, Y. (2023). Factores que influyen en la deserción estudiantil en la educación terciaria de Colombia. *CIENCIAMATRIA*, 9(17), 45-56. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1122>

1.4.

Prácticas pedagógicas para la reconstrucción del tejido social en zonas afectadas por el conflicto armado

Pedagogical practices for the reconstruction of the social fabric in areas affected by the armed conflict

Práticas pedagógicas para a reconstrução do tecido social em áreas afetadas pelo conflito armado

Autor(es)

Adriana Quimbayo-Feria¹

aquimbayo@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0003-2207-5399>

Liseth Dayana Díaz Quintana²

liseth.diaz-q@uniminuto.edu.co

Nasly Seleny Villamizar Rodríguez²

nasly.villamizar@uniminuto.edu.co

Sandra Patricia Pardo Yela²

spardoye@uniminuto.edu.co

Resumen

El objetivo principal de este estudio fue analizar la transformación de las prácticas pedagógicas para la reconstrucción del tejido social de profesores y profesoras de educación básica primaria, media y superior durante los últimos 20 años en zonas afectadas por el conflicto armado en Colombia. Esta investigación se realizó a través del enfoque metodológico hermenéutico-analítico-interpretativo, utilizando tendencias metodológicas mediadas por tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), como la etnografía y la antropología virtual. También se utilizó una entrevista a profundidad con el fin de consolidar el análisis hermenéutico y revitalizar los resultados por medio del reconocimiento del diálogo y la apertura a la historia que se esconde detrás de los hechos. En cada relato se destacaron expresiones y manifestaciones llenas de sensaciones de dolor, tristeza y esperanza ante las situaciones del conflicto, lo que

¹ Docente de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

² Estudiantes de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

llevó a identificar prácticas pedagógicas reales, vivenciales y actuales, creadas en la interacción entre docentes y estudiantes localizados en la zona rural de los departamentos de Norte de Santander, Caquetá y Putumayo, regiones con presencia de conflicto armado colombiano.



Palabras clave: prácticas pedagógicas, docentes, estudiantes, tejido social, conflicto armado.

Abstract

The main objective of this study was to analyze the transformation of pedagogical practices for the reconstruction of the social fabric of teachers of primary, basic-middle and higher education during the last 20 years in areas affected by the armed conflict in Colombia. This research was conducted through the hermeneutic-analytic-interpretative methodological approach, using methodological trends mediated by information and communication technologies (ICT), such as ethnography and virtual anthropology. An in-depth interview was also used in order to consolidate the hermeneutic analysis and revitalize the results through the recognition of dialogue and openness to the story behind the facts. In each account, expressions and manifestations full of feelings of pain, sadness and hope in the face of conflict situations were highlighted, which led to the identification of real, experiential and current pedagogical practices, created in the interaction between teachers and students located in the rural areas of the departments of Norte de Santander, Caquetá and Putumayo, regions with the presence of the Colombian armed conflict.



Keywords: pedagogical practices, teachers, students, social fabric, armed conflict.

Resumo

O principal objetivo deste estudo foi analisar a transformação das práticas pedagógicas para a reconstrução do tecido social dos professores do ensino fundamental, médio e superior nos últimos 20 anos em áreas afetadas pelo conflito armado na Colômbia. Esta pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem metodológica hermenêutica-analítica-interpretativa, utilizando tendências metodológicas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), como a etnografia e a antropologia virtual. Também foi utilizada uma entrevista em profundidade para consolidar a análise hermenêutica e revitalizar os resultados por meio do reconhecimento do diálogo e da abertura para a história por trás dos fatos. Em cada relato, foram destacadas expressões e manifestações repletas de sentimentos de dor, tristeza e esperança diante

de situações de conflito, o que levou à identificação de práticas pedagógicas reais, experienciais e atuais, criadas na interação entre professores e alunos localizados nas áreas rurais dos departamentos de Norte de Santander, Caquetá e Putumayo, regiões com presença do conflito armado colombiano.



Palavras-chave: prácticas pedagógicas, docentes, estudiantes, tejido social, conflicto armado.

Antecedentes

En el ámbito internacional, Magde (2015) mencionó la importancia de que los docentes incorporaran los valores dentro de la educación para la ciudadanía; sin embargo, precisó que la práctica no iba de la mano con estrategias adecuadas para el desarrollo de una identidad moral.

Mateo (2012) realizó el estudio *Menores, educación y conflicto armado: un análisis desde la realidad africana 15 años después del Informe Machel* con el objetivo de analizar el impacto que los conflictos armados africanos tuvieron en la infancia y en la educación. Dentro de sus resultados manifestó que en África subsahariana se ha registrado, en los últimos años, una disminución importante en el número de conflictos armados, lo que se refleja en impactos positivos en los niños y las niñas orientados hacia la reconstrucción del territorio. Aquí la escuela ha representado un rol importante, realidad distante para nueve países que aún viven el conflicto y la violencia armada, como la República Democrática del Congo, la región de Darfur al este de Sudán o Somalia.

En este mismo sentido, Sandoval (2004) trató la relevancia del espacio educativo en la aparición y el progreso de la violencia, así como las secuelas surgidas por el conflicto armado interno, tales como la destrucción incomparable de la infraestructura educativa y la estigmatización de docentes y alumnos. Dicha investigación puede aportar de manera significativa a este proyecto para analizar las transformaciones de las prácticas pedagógicas de las profesoras en el contexto del conflicto armado colombiano.

Como antecedentes nacionales, en su estudio, Ortega y Valencia (2021) reunieron las concepciones del docente constructor de paz en estudiantes y profesores de escuelas públicas ubicadas en zonas de posconflicto en territorio colombiano. En este mismo sentido, Bello et al. (2015) se centraron en la reconstrucción oral de la memoria de las prácticas pedagógicas en contextos de conflicto armado durante los años 1990 a 2000 en el municipio de Socotá (Boyacá). Esta investigación utilizó las narrativas para abordar el análisis de los relatos como herramientas para la contextualización del conflicto armado, así como la entrevista semiestructurada para establecer las formas que adoptaron las prácticas pedagógicas de los docentes ante la situación de conflicto. Los resultados destacaron las dificultades que genera esta situación para la práctica pedagógica de los maestros y evidenciaron la necesidad de que el Gobierno abordara esta problemática y preparara a los docentes para trabajar con las comunidades en la región.

Betancur-Giraldo, Monroy, Pineda-Patrón y Olivera-Paniagua (2021), en experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz y repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano, abordaron las experiencias en torno a las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes rurales en este tipo de contextos.

En el contexto local, entendido como el territorio comprendido en los departamentos de Norte de Santander, Putumayo y Caquetá, Leal (2020) reflejó los resultados de la transformación de actitudes de aislamiento, zozobra, reserva y prevención en diversos contextos laborales y comunitarios. Otro estudio realizado por Quintero, Jaramillo y Pérez (2020) identificó experiencias significativas de prácticas pedagógicas para la construcción de una cultura de paz en los estudiantes de la institución educativa San Juancito, en Norte de Santander, visibilizando cómo se contribuye a fortalecer las prácticas a través de estrategias pedagógicas para el libre desarrollo de cada alumno.

En cuanto a las prácticas pedagógicas en el área de la inclusión educativa, Leal y Urbina (2014) relacionaron en su estudio la noción de los docentes sobre inclusión educativa y desplazamiento forzado con el impacto de dicha inclusión, exponiendo alternativas pedagógicas orientadas a fortalecerla en las instituciones a través de la formación docente y la reflexión crítica de sus relaciones, identificando algunos elementos metodológicos relacionados con la institución educativa, el docente, el saber pedagógico en la escuela y la necesidad de contar con un sistema integral de información de los estudiantes, y proyectando lineamientos de integralidad de la comunidad educativa local en pro del desarrollo del estudiantado en contextos trazados por el conflicto y el desplazamiento forzado.

Metodología

Enfoque

Para la presente investigación se utilizó el enfoque analítico-interpretativo, el cual posibilita conocer e identificar experiencias y valores humanos desde una perspectiva individual de los participantes. A su vez, permite tener un concepto amplio, descriptivo de los fenómenos que se van a estudiar, pues su intención no es hacer una simple medición, sino profundizar en las cualidades, los procesos, los hechos y las características de la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Población y muestra

En el planteamiento del estudio, se describieron los hechos ocurridos en cada contexto donde se ubicaban los 12 docentes participantes del estudio (11 profesoras y un 1 profesor localizados en los departamentos de Putumayo, Caquetá y Norte de Santander), así como las particularidades de sus prácticas pedagógicas, a partir de los sucesos violentos sufridos en el marco del conflicto armado en Colombia durante los últimos 20 años.

Instrumentos y técnicas

Se utilizaron diversas técnicas y estrategias de investigación entre las que se encuentran historias de vida, etnografía virtual y entrevista a profundidad. Cada una de las historias de vida de los docentes participantes se convirtió en un elemento esencial para el cumplimiento de los objetivos de investigación.

Resultados y discusión

A partir del análisis de las narrativas expresadas por los y las docentes, se identificaron características y transformaciones de las prácticas pedagógicas dentro de la realidad educativa en medio del conflicto armado, confirmándose lo manifestado por los autores Hernández-Sampieri et al. (2014), quienes expresan que el enfoque interpretativo facilita determinar y analizar las experiencias y los valores de los seres humanos desde la esfera individual de los participantes.

Características de las prácticas pedagógicas

Se identificaron enfoques pedagógicos particulares, enmarcados dentro del miedo y la vulneración de derechos. Predomina la victimización de los colombianos con afectación principal a los menores en entornos educativos, pues el conflicto armado propicia que, desde los espacios de enseñanza desarrollados por los maestros, surjan ideologías y movimientos de resistencia comunitarias no violentas que aportan a la construcción de paz territorial. Ello como respuesta al sentimiento de descontento, impotencia e incertidumbre originado ante las afectaciones directas e indirectas que viven los integrantes de la comunidad educativa, como lo son niños, niñas, adolescentes, jóvenes, padres de familia, profesores y administrativos.

Giroux (2003), citado por Contreras et al. (2021) describe la práctica pedagógica como «una acción que se media desde la subjetividad, las experiencias y las concepciones propias, allí tienen influencia los intereses políticos y culturales» (p.37). Este planteamiento es expuesto por una de las participantes del proyecto de investigación: «La práctica pedagógica tiene que enmarcarse dependiendo del contexto del estudiante, de las características del grupo; para ello, se tiene como práctica en la institución hacer un diagnóstico preliminar a las clases y a las labores académicas» (Docente 1, 24 de enero de 2023). En este sentido, es de gran importancia el ejercicio de comprensión y análisis de las diversas prácticas pedagógicas de los participantes (profesores) desde los diferentes campos de enseñanza. Bajo dicho contexto, los profesores entregan, crean, desarrollan y fortalecen sus conocimientos dentro del proceso de enseñanza entendido como transmisión de saberes y conocimientos.

Según Ballén Cifuentes (2017), la enseñanza supone un conjunto de usos, prácticas y discursos pedagógicos de tipo epistemológico, curricular, didáctico y evaluativo que han sido reconocidos por el magisterio como una forma apropiada de la enseñanza. Los docentes crean herramientas y dinámicas

para el desarrollo de las actividades en las que se pueden entrever algunas situaciones que las permean y reorientan como factor clave en su real desarrollo. Ello resalta la incidencia del conflicto armado como un elemento que permea cada una de los municipios donde se ubican los centros educativos en los que laboran los docentes participantes de la investigación.

El conflicto armado debe ser entendido desde la naturaleza de cada individuo. Puede surgir como multinivel, bien sea individual, interpersonal o institucional, como lo mencionan Álvarez y Pérez (2019), comprendiendo la misma desde la existencia ontológica del individuo. Entendiendo que el conflicto surge desde tensiones entre los intereses, en este caso se trata de una confrontación armada de un grupo inconforme con la institucionalidad en procura de reivindicaciones y legitimidad. Sus efectos llegan a los diferentes grupos poblacionales, directamente a las zonas rurales, y permean las relaciones y el ambiente escolar, como lo mencionan todas las docentes participantes de la investigación: «Siempre los jóvenes estaban como tensionados, asustados, y ellos llegaban y me contaban historias tan tristes que le pasaban a la familia de ellos» (Docente 2, 22 de diciembre de 2022).

Desde la concepción de paz imperfecta de Muñoz (2004), quien concibe que las prácticas pedagógicas llegan a intervenir en el marco del conflicto y las discrepancias de los individuos, en la entrevista efectuada en el trabajo de campo, una profesora responde:

Los docentes nos reunimos a revisar los proyectos transversales y los planes de aula para ver cómo se pueden concatenar para hacer un trabajo mancomunado y reflexionar sobre las actividades similares que se han hecho en años anteriores para llevarlos adelante. Desde el área de economía y política, que es mi área de desempeño, buscó que mis compañeros del área de ciencias sociales me fortalezcan en mi quehacer. Puesto que las ciencias económicas y políticas son como una rama de las ciencias sociales, lo que buscamos es hablar un mismo idioma. Entonces, si en ciencias sociales se habla de una catedral de la caquetteñidad o una cátedra de la paz, cuento con lo que ellos sí han vivido para elaborar esas prácticas a través de las cuales los estudiantes aprendan sobre desarrollo de conflicto, sobre su historia, su identidad cultural, y de paso también uno reconoce y escucha las vivencias de los mismos estudiantes, eso que ellos tuvieron que vivir al haber nacido y crecido en el municipio. (Docente 3, 24 de enero de 2023)

Con fundamento en estos postulados, se infiere que el entorno de conflicto y superación aporta de manera significativa en la transformación y adecuación de las prácticas que implementan los docentes, toda vez que ellos, desde sus vivencias o las de su comunidad educativa, extraen los elementos más importantes según su criterio para adecuarlos desde su área de conocimiento y transmitir el mensaje en el lenguaje apropiado y de forma interdisciplinaria. Lo anterior deja entrever cómo inciden las variables en las relaciones micro entre la práctica-acción del sujeto —visible en la estructura y dotación física de los centros educativos— y la falta de presencia e inversión estatal, ahondando así en la conflictividad local, a lo que se le suman los agobios que sufren estudiantes y profesores por el conflicto armado.

Ahora bien, en la responsabilidad de ejercer la enseñanza, desde la docencia se asumió un papel protagónico local. Los docentes trazaron acciones particulares de desarrollo micro.

Empezamos a trabajar con muchísimos jóvenes. Nosotros organizábamos muchas experiencias, muchas cosas para sacarlos adelante. Fuimos como una ayuda para ellos. Sí, aplicábamos muchas tecnologías nuevas. Con los que fueron víctimas del conflicto armado interno, tratábamos con especial cuidado que el centro educativo al menos fuera ameno y poder transmitirles alegría y esperanza. (Docente 2, 22 de diciembre de 2022)

De la mano con lo mencionado por Ramos (2017), aludiendo a Alfredo López Serrano (2008), los profesores han preferido evitar definiciones estructurales que excluyen el carácter emotivo que cualquier guerra conlleva; sin embargo, el desarrollo de las prácticas pedagógicas ejecutadas por las docentes reorienta el entorno al campo emotivo, cercano a la experiencia de cada sujeto, de cada ser, de cada niño y niña en el contexto familiar y circunstancial propio.

El análisis de la información permitió que cada docente se reencontrara con su historia y reconociera su pasado mezclado con la historia del conflicto. Escuchar sus relatos, sus silencios, observar sus reacciones y analizar el discurso permitió evidenciar su forma de interactuar como maestro, su percepción frente al conflicto, cómo este modificó sus prácticas pedagógicas y como dichas modificaciones se convirtieron posiblemente en la base para la reconstrucción del tejido social. Todos estos elementos se convirtieron en piezas claves de la investigación. Como lo mencionan Hernández-Sampieri et al. (2014), «la entrevista permite la recopilación de información sensible como las percepciones, las creencias, las ideas y los conceptos que emergen en la actividad de investigación» (p. 80).

Transformación de las prácticas pedagógicas

Los profesores han transformado sus prácticas a través de la identificación de un contexto que surte el desarrollo de acciones pedagógicas en medio del conflicto armado y presenta una manera de enseñar enfocada en las particularidades locales:

Cada uno iba desarrollando las clases independientemente, según el tipo de edad que los niños tenían en el colegio. Sí, porque no todos llegamos a primaria, otros llegaron a bachillerato, y entonces cada quien organizaba su temática, según los niños, según la edad. (Docente 2, 22 de diciembre de 2022)

A la luz de lo mencionado por Guerrero (2011), el manejo no apropiado del tema, la falta de debate y análisis, y un fortalecimiento claro de los fines, los contenidos, las metodologías y el sistema evaluativo crea tensiones en la atmósfera escolar, perturba las prácticas pedagógicas y el manejo epistemológico de cada uno de los espacios y lleva los casos estudiados a reorganizarse en la experiencia, a ir más allá

de las tensiones, para proceder a sortearlas y a buscar soluciones de enseñanza con los cortos recursos disponibles que el medio escolar posibilita. Se destaca el compromiso y la responsabilidad de los docentes para ejercer su rol: «El orden público... Eso siempre es como temeroso, pero uno por la profesión siempre se encamina a que esos muchachos salgan adelante» (Docente 2, 22 de diciembre de 2022). Lo anterior reconfirma cómo la pedagogía dentro de las ciencias sociales es sumamente necesaria para revitalizar la intención de mantener la educación activa.

Para Martínez et al. (2018), no solo las habilidades y competencias del docente deben ser objeto de cambio, sino también sus prácticas. Adicionalmente, García et al. (2018) sugieren que las instituciones educativas definen las herramientas y tácticas necesarias que le permiten ir a la par con los cambios generados para así poder implementar estrategias innovadoras y cumplir satisfactoriamente con las exigencias del usuario ofreciéndole un servicio de alta calidad. En línea con los postulados de estos autores, dentro de los cambios o modificaciones a las prácticas pedagógicas recolectadas en el trabajo de campo, una de las docentes narró lo siguiente:

De manera detallada en la práctica pedagógica, tienes que tener muy claro el contexto para dar el direccionamiento académico. Aquí en Cartagena del Chaira hay que modificar, modificarlo, porque tú no puedes venir y hablar sobre las situaciones de violencia en el municipio con un grupo armado al margen de la ley. Tú no sabes quiénes son los familiares, tú no sabes quiénes son tus estudiantes: tú los conoces acá en el colegio, pero fuera del colegio no. Allí es donde tú debes modificar la práctica; no puedes hablar del conflicto armado bajo una posición ideológica, política o militar en tu vida personal dentro del contexto. (Docente 1, 24 de enero de 2023)

Por ende, dentro del análisis que se hace ante estas transformaciones, es importante señalar que, en zonas de conflicto armado, el acceso a la educación es muy limitado. Como, en gran parte, las fuerzas armadas controlan este territorio, se fomenta el temor, la estigmatización y las amenazas, situación que dificulta la presencia de instituciones educativas y la movilidad de docentes y estudiantes. Lévinas (2012) menciona que «el otro es lo absolutamente otro; anhelo activo de salir de la monotonía de uno mismo para ascender localmente a la paz, al bien perfecto, a aquellos lugares y aquella dicha que nunca conocimos» (p. 8). Esta tesis revela la importancia de reconocer el *Yo*, el *Otro* y la voluntad de propiciar espacios de diálogo y cooperación donde se susciten acciones pacíficas; aseveración que va en línea con la transformación de la práctica pedagógica establecida por uno de los docentes entrevistados:

A ellos yo puedo decirles que el presidente debe desarrollar su labor como mejor la cree, pero yo no puedo traer mi postura ideológica, religiosa, cosa que critico mucho en mis dos compañeros docentes que dan Religión. No puedo enfocar mi creencia religiosa, mi creencia política o mis gustos sociales a mi práctica; no lo puedo hacer porque ahí estaré enmarcando

mi ideología a mis estudiantes. No sería una práctica incluyente. No me gusta cuando hacemos debates: yo les dejo muy claro que el debate es entre ellos. A veces me preguntan qué opino. Yo soy la moderadora porque mis opiniones son muy marcadas. A veces eso me ha traído conflictos en lo externo del colegio. Me han dicho: «Hey, pilas. Acuérdense dónde está». Otra cosa es respetar la praxis de mis compañeros docentes. Dentro de mi práctica personal como ser humano cambia la perspectiva también porque podemos decir que como docentes somos unos y como personas somos otros. Sí, somos totalmente diferentes porque mi práctica laboral no tiene nada que ver con mi práctica personal, pero, estemos o no en el colegio, somos docentes y siempre vamos a estar en la mira de la sociedad. Esto hace que nuestro comportamiento se modifique. Y si hablamos de conflicto armado y del posconflicto, pues aún más porque si tú estás en la calle y das tu postura negativa o positiva, la gente va a decir que eso es lo que le están enseñando a su hijo, entonces hay que modificarlo. (Docente 1, 24 de enero de 2023)

En este contexto, se identifica el florecimiento de estrategias pedagógicas que pretenden fomentar la contribución, la meditación, la concertación y el diálogo, creando espacios seguros para la libre expresión, la generación de opiniones y la construcción de conocimiento crítico en el contexto académico. El rol del docente en cuanto a enseñar un saber técnico o científico y preparar a los estudiantes para hacer presencia en el mundo y participar éticamente en su transformación (Freire, 1971) se ve afectado por la contradicción entre la conciencia de su rol social de transmisor de conocimientos y agente de transformación social con la necesidad de sobrevivir en el marco del conflicto.

Nuestras prácticas pedagógicas cambiaron... Antes del conflicto preparábamos nuestras clases con libertad, con tranquilidad, hablábamos de las situaciones al aire libre, teníamos salidas de campo, realizábamos clases prácticas... Cuando inició el conflicto, nuestras prácticas empezaron a cambiar, a ser reguladas por el miedo, por la incertidumbre. Ya no podíamos hablar de la situación del país porque nos decían que éramos colaboradores de determinado grupo. Ya no realizábamos salidas de campo porque empezaron a sembrar minas cerca de la escuela. Ya no hacíamos clases al aire libre porque teníamos miedo de que en cualquier momento iniciaran los disparos. Ya no teníamos el salón completo de estudiantes porque los padres tenían miedo de enviar a sus hijos a estudiar... Todo esto nos obligó a replantear nuestra forma de enseñar. Tuvimos que adaptarnos sin quererlo a esta nueva realidad. (Docente 4, 30 de marzo de 2023)

A estos elementos que reflejan cambios en las prácticas pedagógicas hay que sumarle que el conflicto armado afecta directamente el entorno escolar (horarios de clase, reducción de tiempos de clases, baja asistencia de los alumnos, limitación en los desplazamientos, ausentismo).

Más educación, menos miedo

Las narrativas de las docentes en contextos rurales y urbanos del conflicto han transformado sus prácticas pedagógicas, lo cual se evidenció en las acciones que diariamente planean y realizan con los y las estudiantes. Orientan la labor educativa a través de una metodología específica basada en la creación de herramientas y dinámicas con una marcada tendencia al reconocimiento del ser y partiendo de reflexiones diarias para el redescubrimiento y la reafirmación de la esencia particular de cada estudiante. Por parte de las docentes, había una marcada motivación por crear, a pesar de la falencia de materiales, dotaciones e infraestructura de los centros educativos, en situación de pobreza, riesgo y abandono, tanto por la distante ubicación geográfica y la poca inversión privada como pública como por la situación de conflicto armado que ahonda la condición de precariedad local y se enlaza con los sentires de tristeza, abandono y miedo que emergen en escenarios de conflicto. Sentir miedo fue una de las expresiones marcadas por los y las docentes. Ello, a la luz de Martínez (2019), generó un impedimento para atreverse a cambiar, pero, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, fue un impulsor para invitar a la comunidad educativa a proteger la vida, pasando de la educación en el miedo a la educación por la vida.

Comúnmente, en los territorios en conflicto, los ambientes de aprendizaje se desarrollan bajo la sombra del miedo y la incertidumbre, pero desde la actuación de los docentes ligada a la identificación de cambios y a la definición de acciones pedagógicas basadas en dinámicas recreativas, se contribuyó a la variación de realidades, como lo menciona Martínez (2019). Tal como lo hace un padre o una madre cuando regulan a sus hijos e hijas a través del amor y no del miedo, los docentes contribuyen con acciones basadas en la esperanza de cambio a sus estudiantes. «Es cuestión de motivarlos. Que pierdan el miedo y el temor de que se los van a llevar» (Docente 4, 30 de marzo de 2023). Esta expresión se presenta en paradoja ante la circunstancia mencionada por Ordoñez (2006) respecto a que es muy difícil luchar contra ese miedo sin apelar, a su vez, al miedo como escudo de protección. Estos docentes recurren, en cambio, a la motivación como fuente de respaldo para que los y las estudiantes se mantengan en los escenarios educativos, superen las barreras ligadas a la violencia con más violencia y tomen un camino en el que, a mayor educación, más motivación.

Al caracterizar las prácticas pedagógicas de profesores y profesoras en zonas afectadas por el conflicto armado, se estableció que aquellas estuvieron marcadas por las siguientes situaciones:

- **Temor y silencio:** estos sentimientos llevaron a los docentes a callar frente a algunos temas, pero también a actuar: «Uno como docente no habla tanto de política, pero sí de valores. No habla de grupos alzados en armas, pero sí de proyecto de vida. Esa era nuestra forma de ayudar...» (Docente 5, 20 de marzo de 2023).

- **Protección y cuidado de los estudiantes:** «El presidente de la Junta decía que estaban minando. Nos tocaba atajar a los niños para que no fueran por ese camino. Los adolescentes corrían el riesgo de ser reclutados en el trayecto a la escuela. No los dejábamos ir solos...» (Docente 4, 30 de marzo de 2023).
- **Fortalecimiento de estrategias articuladas con los padres de familia:** «Los padres de familia me llamaban y me decían: “Profe, ¿cuándo vuelve? Profe, la estamos esperando y estamos orando para que usted pueda volver”. Uno al escuchar y sentir ese apoyo se motiva muchísimo» (Docente 5, 20 de marzo de 2023).

A pesar de las dificultades y los desafíos que impone el conflicto armado en Colombia, las transformaciones de las prácticas pedagógicas han hecho los siguientes aportes positivos a las zonas más afectadas por el conflicto:

- **Fortalecimiento de la educación en áreas rurales:** en muchas zonas rurales, la presencia del Estado es limitada y la educación es escasa o inexistente. La transformación de las prácticas pedagógicas ha permitido que se implementen programas educativos utilizando tecnologías y estrategias innovadoras para llegar a los estudiantes. Esto ha fortalecido la educación en estas zonas y ha proporcionado oportunidades de aprendizaje a los niños y jóvenes que viven allí.
- **Fomento de la participación y el diálogo:** en contextos de conflicto armado, la educación se ha convertido en un espacio fundamental para fomentar la participación y el diálogo entre los estudiantes. Las prácticas pedagógicas innovadoras les permiten expresar sus opiniones, así como debatir y reflexionar sobre temas relacionados con el conflicto y la paz. Lo anterior ha generado un ambiente de confianza y respeto en el que se pueden abordar temas sensibles y complejos.
- **Promoción de valores de paz y ciudadanía:** la transformación de las prácticas pedagógicas ha promovido valores de paz, tolerancia y ciudadanía en los estudiantes. Los programas educativos han incorporado temas relacionados con los derechos humanos, la justicia social y la construcción de paz, lo que ha generado una cultura de respeto y convivencia pacífica.
- **Mejora de la calidad educativa:** los programas educativos innovadores han permitido el uso de nuevas tecnologías y metodologías para el aprendizaje, lo que ha mejorado el desempeño de los estudiantes y ha aumentado la calidad de la educación. Todo ello en pro de garantizar la educación como derecho humano fundamental, pues es crucial que los niños y jóvenes tengan acceso a ella para que puedan desarrollar su potencial y contribuir al desarrollo de sus comunidades y espacios geográficos.

Conclusiones

A partir del estudio realizado con doce docentes de los departamentos de Putumayo, Caquetá y Norte de Santander que desarrollan su labor educativa en zonas rurales y urbanas con presencia de conflicto armado colombiano, se analizó la transformación de las prácticas pedagógicas en básica primaria, media y superior.

Como conclusión, se puede afirmar que las prácticas pedagógicas están ligadas a un docente, a una persona de carne y hueso, con rostro e historia, emociones, percepciones y sentimientos que vive, siente, trabaja y desarrolla su labor pedagógica en un momento específico de la historia marcado por el conflicto. Bajo esta mirada, no se pueden separar las prácticas pedagógicas de las experiencias de vida de la labor docente, pues estas configuran al docente como persona, le permiten leer el contexto social y, a partir de esta lectura, transformar sus prácticas pedagógicas para responder a las necesidades de dicho contexto.

A veces la gente piensa que los profesores no sentimos, que no somos de carne y hueso..., pero lo único cierto es que hay experiencias que lo tocan a uno, que se quedan grabadas en nuestra mente. Recuerdo a uno de mis estudiantes que tenía 12 años. Cayó en una mina antipersonal junto a su padre y su tío. Lo llevaron destrozado, recogido en una saquilla. Ese niño no tenía nada que ver con la guerra. Eso a uno lo quiebra como persona, lo lleva a soportar las dificultades, el sufrimiento, a aceptar lo inevitable, a reconocer aquello que no tiene solución y a cambiar lo que sí se puede. (Docente 4, 30 de marzo de 2023)

En la aplicación de la entrevista a profundidad, no solo se pudo dilucidar la variedad de prácticas llevadas a cabo por los maestros con los alumnos de primaria y secundaria, sino también la manera en que se involucran anímica y sentimentalmente en las circunstancias que atañen a sus estudiantes dentro del espacio territorial en que se desempeñan. Su característica fundamental es que aportan desde sus prácticas al amoldamiento del aprendizaje, la adquisición de conocimiento y el manejo de las conflictividades familiares, comunales y propias de la comunidad académica. Es allí que se hace fundamental que la educación se convierta en una herramienta para la construcción de la paz y la promoción de los derechos humanos, fomentando la participación ciudadana, la reflexión crítica y el diálogo.

Declaraciones

Agradecimientos

A la docente Mg. Adriana Quimbayo-Feria, por su guía y orientación. Su experiencia y sabiduría fueron esenciales en este proyecto de investigación. Con su dedicación y compromiso, obtuvimos este logro académico. A los docentes de las regiones de Putumayo, Caquetá y Norte de Santander, por su apertura de experiencias y disposición favorable ante el presente estudio.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación Prácticas Pedagógicas para la Reconstrucción del Tejido Social, Implementadas por Profesores y Profesoras en Zonas Afectadas por el Conflicto Armado, durante los últimos 20 años, *que* se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Corresponde a una investigación finalizada.

Financiamiento

El estudio fue financiado con recursos propios. Los recursos utilizados estuvieron orientados a adquisición de herramientas TIC, actividades de logística y transporte.

Aspectos éticos

Para llevar a cabo el estudio, se utilizó una entrevista a profundidad que contempló un consentimiento informado y un guion de preguntas orientadoras entre el investigador y el participante dentro de un ambiente de respeto, cercanía, confianza y atención constante.

Conflicto de interés

No existe conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Álvarez, A. y Pérez, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/10099>
- Ballén Cifuentes, A. (2017). Hacia un marco de prácticas fundamentales en educación. *Revista Magisterio: educación y pedagogía*, (86), 16-19. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/revista-no-86-marcos-de-ense-anza>
- Bello, E., Díaz, S. y Rincón, Y. (2015). Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado. *Ciudad Paz-Ando*, 8(2), 141-157. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/10072/11648>

- Betancur, H., Monroy, J., Pineda, J. y Olivera, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(02), 74-90. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>
- Contreras, D., Molina, J., y Escalante, A. (2021). Las concepciones del docente y su relevancia en la mediación de la práctica pedagógica. En D. Izarra (comp.), *Formación docente, práctica pedagógica y conflicto* (pp 25-44). Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón
- Freire, P. (1971). *Conciencia, crítica y liberación: pedagogía del oprimido*. Ediciones Camilo.
- García, V. (2018). Desde una didáctica instrumental a una didáctica situada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 129-138. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734vgarcia1>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/9364/468400.2012.pdf?sequence=1>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>
- Leal, R. (2021). Experiencias de vida del docente del Catatumbo en torno al conflicto armado y su práctica pedagógica en el municipio de Tibú. [Tesis de maestría, Universidad Francisco de Paula Santander]. Repositorio institucional UFPS. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1011>
- Magde, M. (2015). *Concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes que trabajan en dos zonas afectadas por el conflicto armado interno en Ayacucho*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6544/MADGE_MELISSA_CONCEPCIONES_AYACUCHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, C. (2019). *De nuevo la vida. El poder de la no violencia y las transformaciones (tercera edición)*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2312.pdf

- Martínez, O., Steffens, E., Ojeda, D. y Hernández, H. (2018). Estrategias pedagógicas aplicadas a la educación con mediación virtual para la generación del conocimiento global. *Revista Formación Universitaria*, 11(5), 11-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500011>
- Mateo, O. (2012). Menores, educación y conflicto armado: un análisis desde la realidad africana 15 años después del Informe Machel. *Foro de Educación*, 10(14), 73-84. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/7/7>
- Muñoz, F. (2004). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Ordoñez, L. (2006). La globalización del miedo. *Revista de Estudios Sociales*, (25), 95-103. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5447/5255>
- Ortega, J. y Valencia, V. (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Revista Ánfora*, 28(50), 103-132. <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/723>
- Quintero, J., Jaramillo, J. y Pérez, O. (2020). *Experiencias significativas de prácticas pedagógicas para la construcción de una cultura de paz en los estudiantes de la Institución Educativa San Juancito, municipio Teorama, Norte de Santander*. [Tesis de pregrado, Politécnico Grancolombiano]. Repositorio institucional PG. <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/2636/trabajo%20de%20grado%20Juan%20de%20Dios%20Quintero%20Meneses%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/handle/10803/458020#page=2>
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/792/documentodetrabajo142.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

1.5.

Metodología STEAM +S a través del pensamiento computacional y el pensamiento divergente

STEAM +S methodology through computational thinking and divergent thinking

Metodologia STEAM+S por meio do pensamento computacional e pensamento divergente

Autor(es)¹

Jorge Armando Tobar Ceballos

jatobarc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9407-2536>

Sergio Andrés Zabala Vargas

sergio.zabala@cvudes.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5803-1123>

Resumen

La metodología STEAM +S permite aplicar los saberes en contexto mediados por el uso de herramientas tecnológicas, lo que le proporciona al estudiante un alto grado de desarrollo de competencias y habilidades blandas y le permite generar nuevas estructuras cognoscitivas que posibilitan el aprendizaje, dado que aplica lo que aprende y aprende de los errores a través de la retroalimentación. Además, al participar en grupos en los que puede resaltar sus habilidades, su estilo de aprendizaje se modifica o fortalece y es así como el aprendizaje significativo marca una pauta en la manera como se apropia de su conocimiento. Durante todo el proceso de aprendizaje, los estudiantes desarrollaron competencias TIC del siglo XXI, hicieron uso de tecnologías de la cuarta revolución industrial como el IOT, emplearon metodologías de trabajo cooperativo y colaborativo como *design thinking*, tuvieron muy presente el pensamiento divergente y desarrollaron el pensamiento computacional a medida que se apropiaban de los problemas contextuales que encontraban en su entorno.



Palabras clave: ciencias de la información, ciencias tecnológicas, ingeniería, aprendizaje social.

¹ Estudiantes de Maestría en Educación, Universidad de Santander.

Abstract

The STEAM +S methodology allows the application of knowledge in context mediated by the use of technological tools, which provides students with a high degree of development of competencies and soft skills and allows them to generate new cognitive structures that enable learning, since they apply what they learn and learn from mistakes through feedback. In addition, by participating in groups in which they can highlight their skills, their learning style is modified or strengthened, and this is how meaningful learning sets a pattern in the way they appropriate their knowledge. Throughout the learning process, students developed 21st century ICT competencies, made use of technologies of the fourth industrial revolution such as IOT, used cooperative and collaborative work methodologies such as design thinking, were very aware of divergent thinking and developed computational thinking as they appropriated the contextual problems they encountered in their environment.



Keywords: information sciences, technological sciences, engineering, social learning.

Resumo

A metodologia STEAM+S permite a aplicação do conhecimento em um contexto mediado pelo uso de ferramentas tecnológicas, o que proporciona aos alunos um alto grau de desenvolvimento de competências e habilidades interpessoais e permite que eles gerem novas estruturas cognitivas que possibilitam o aprendizado, uma vez que aplicam o que aprendem e aprendem com seus erros por meio de feedback. Além disso, ao participar de grupos em que podem destacar suas habilidades, seu estilo de aprendizagem é modificado ou fortalecido e a aprendizagem significativa estabelece um padrão na maneira como eles se apropriam do conhecimento. Durante todo o processo de aprendizagem, os alunos desenvolveram as competências de TIC do século XXI, fizeram uso de tecnologias da quarta revolução industrial, como a IOT, usaram metodologias de trabalho cooperativo e colaborativo, como o design thinking, estavam muito conscientes do pensamento divergente e desenvolveram o pensamento computacional à medida que se apropriavam dos problemas contextuais que encontravam em seu ambiente.



Palavras-chave: ciências da informação, ciências tecnológicas, engenharia, aprendizado social.

Antecedentes

La inclusión de metodologías activas centradas en el estudiante permite desarrollar competencias transversales y habilidades blandas (Tobar, 2022). De la misma manera, el enfoque STEM (acrónimo de *science, technology, engeneering and maths*) o, en español, CTIM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas), surge de la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para el mundo tecnológico del nuevo milenio, tanto en lo laboral como en lo personal y social (Asinc Benites et al, 2019). Dicho enfoque permite articular diferentes áreas del conocimiento para abordar un aprendizaje contextualizado, es decir, aplicar el conocimiento en la solución de problemas reales. Es así como

[...] si bien existe una multiplicidad de matices, la raíz principal y de mayor investigación es el ABP [aprendizaje basado en problemas]. El ABP centra la atención en unificar el aprendizaje teórico y práctico en el desarrollo de algunas de las habilidades para el siglo XXI como el pensamiento crítico, la colaboración o la autorregulación, así como en favorecer la competencia comunicativa y la creatividad. [Ahora bien,] a pesar de que el aprendizaje a través de proyectos es una estrategia desarrollada de forma amplia y defendida en la literatura, su integración en el aula representa un desafío para profesores e investigadores (Carmona et al., 2019, p. 484)

Lo anterior sucede porque el ABP implica tiempo, y los profesores no lo tienen para desarrollar propuestas de impacto. Es por ello que optan por continuar con estrategias metodológicas tradicionales. Adicionalmente, «los estudiantes tienen pocas experiencias con el desarrollo de proyectos. Tienen a verlos como “una tarea escolar más” y se preocupan por dar una aparente solución, pero los conocimientos se usan de manera artificial» (Carmona et al., 2019, p. 484). Esto implica seguir con un currículo con el que está limitado a resolver ejercicios, dejando de lado el desarrollo de competencias y habilidades, una de las razones por las cuales existe desmotivación entre los estudiantes para inclinarse por carreras profesionales de ciencias aplicadas en contexto.

La educación STEAM no es solo para aquellos interesados en la ciencia, la ingeniería, la tecnología o las matemáticas. Esta metodología va más allá de la formación de científicos, ingenieros y profesionales de la tecnología; ayuda a todos los estudiantes a desarrollar y aplicar habilidades esenciales a través de un plan de estudios riguroso y diverso, una cultura preparada para la universidad y para el trabajo, oportunidades de aprendizaje personalizadas y una fuerza docente de primer nivel. Estas habilidades servirán a los estudiantes en todas las áreas de su futura educación y carrera. (Castro, 2020, p. 45)

Lo dicho anteriormente supone que se están preparando estudiantes para desempeñarse en cargos resultantes de profesiones futuras, en las que el trabajo colaborativo y cooperativo será esencial cuando se planteen iniciativas innovadoras, con cambios en estrategias metodológicas que se enfoquen en aspectos holísticos y eclécticos con la finalidad de no limitar el espectro de aplicación a un área del conocimiento, sino más bien de ampliarlo y recibir contribuciones desde otras áreas.

Cuando se intenta implantar la educación STEAM en las escuelas, nos encontramos con inercias, resistencias y problemas estructurales del sistema que dificultan este empeño. Las metodologías que centran el aprendizaje en la resolución de problemas y la realización de proyectos se enfrentan a la escasez de recursos, la falta de formación del profesorado y la rigidez del funcionamiento escolar. (Sánchez, 2019, p. 50-51)

Si se pone de presente que los estudiantes estén inmersos en un contexto netamente digital, no es posible considerar estrategias de enfoque tradicionalista. Como bien lo expresan Fuentes et al. (2017), «ante este tipo de alumnado, generalmente no funcionan los tradicionales enfoques superficiales de aprendizaje y evaluación basados en la memorización por repetición de hechos o ideas apenas interrelacionados» (p. 9).

Enfocar la enseñanza, por ejemplo, en el área de Ciencias Naturales a través de la indagación y la experimentación resulta ser un anclaje con el estudiante, porque lo conduce a explorar y a buscar información. En otras palabras, «se evidencia[n] grandes potencialidades en este enfoque debido a que permite abordar el conocimiento de forma holística, potenciar competencias cognitivas, tecnológicas, de manipulación, comunicación y colaboración y formar estudiantes de forma integral» (Pérez, 2021).

De acuerdo con Benjumeda et al. (2017), las estrategias adoptadas para involucrar el ABP y el STEAM se centran en

[...] aumentar la motivación y confianza de los estudiantes, mejorando sus actitudes hacia el aprendizaje y reduciendo el absentismo; ayudar a los estudiantes a organizarse y ser responsables, ofreciéndoles un rol más activo en su proceso de aprendizaje y un significativo grado de autonomía; fomentar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, promoviendo la reflexión, el debate, la comunicación de ideas, la elaboración de hipótesis, la tarea investigadora y el espíritu crítico; promover la transferibilidad de los aprendizajes, favoreciendo la retención a largo plazo y la mejora de aprendizajes posteriores relacionados. (p. 622)

Ahora bien, cabe analizar la forma como se debe abordar la calificación de los estudiantes.

Existe un conflicto entre la evaluación del grupo y la individual, ya que efectivamente es complicado tener una visión individualizada del aprendizaje a partir de productos colectivos, y también entre la evaluación del proceso o del producto final. A algunos profesores también les preocupa organizar el centro o poder cumplir el currículum trabajando siempre por proyectos. (Doménech-Casal et al., 2019, p. 2203-10)

En la literatura consultada no se contemplaron los estilos de aprendizaje de los estudiantes, ni mucho menos su dominancia cerebral, lo que permite conformar grupos de trabajo más diversos y promover así el pensamiento divergente y computacional, dado que cada estudiante, desde su perspectiva, aporta

de manera significativa y contribuye al desarrollo del proyecto. No existe una calificación individual, porque cada uno tiene un pensamiento diferente desde sus capacidades y forma de aprender, sino que se considera una evaluación colectiva, evidenciada en el resultado del trabajo, las capacidades de cada uno y el desarrollo de competencias.

Metodología

Enfoque y alcance

El enfoque de esta investigación fue mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo, dado que identificar la influencia de la aplicación de la metodología STEAM con enfoque social, basada en dos tipos de pensamiento (divergente y computacional), puede mejorar el aprendizaje significativo. La variable de enfoque cuantitativo se midió con el cuestionario CEDEA, mientras que los estilos de aprendizaje se midieron con el test de Kolb al ser una variable cualitativa con complemento cuantitativo. En cuanto al desarrollo de competencias TIC del siglo XXI, como se trataba de una variable cualitativa, se midió con la matriz de habilidades TIC. Esta estructura permitió realizar un análisis cualitativo y cuantitativo sobre cómo los estudiantes aprendían y se apropiaban de su conocimiento.

El alcance fue correlacional, dado que se hizo un análisis de la información recolectada desde diferentes fuentes. De este modo, hubo una correlación de dependencia directa o indirecta entre las variables que podía ser positiva —relación directamente proporcional— o negativa —relación inversamente proporcional—. Ello permitió tener certeza de cómo una variable afectaba a otra y, por tanto, se pudo establecer una relación que permitiera concluir cómo aprendían los estudiantes y desarrollaban competencias TIC del siglo XXI.

Hipótesis

La implementación de la metodología STEAM con enfoque social basada en el pensamiento divergente y computacional permite mejorar el aprendizaje significativo, modificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y desarrollar competencias TIC del siglo XXI, a través de procesos metacognitivos y de aplicación contextual de los saberes.

Población y muestra

La población de estudio de la presente investigación correspondió a estudiantes de grado décimo de la institución educativa Genaro León, localizada en el municipio de Guachucal (Nariño, Colombia). Los alumnos eran de género masculino y femenino, y tenían entre 14 y 16 años. En 2022, según datos del SIMAT (Sistema Integrado de Matricula), había 157 estudiantes, de los cuales se tomó una muestra representativa de 113 con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 % para garantizar la veracidad de la información recolectada y tratada posteriormente.

Instrumentos

Al tener en cuenta cómo los estudiantes aprenden, se optó por usar diferentes estrategias de aprendizaje. Inicialmente se aplicó un cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje denominado CEDEA (Remesal, 2008), el cual permitió hacer un análisis en cuanto a las estrategias metacognitivas evaluativas, las estrategias de procesamiento de la información y las estrategias disposicionales y de control del contexto. Ello permitió comprender los puntos en los cuales el estudiante presentaba dificultades ante inercias pedagógicas tradicionales y, de esta manera, junto con la aplicación del test de Kolb (Cepeda, 2018), se pudo tener una visión más amplia y construir una estructura metodológica a través de la cual el estudiante interiorizara el procedimiento metacognitivo y no se convirtiera únicamente en un retenedor de información.

Al aplicar el cuestionario CEDEA desde el componente de estrategias metodológicas evaluativas, fue posible conocer cómo el estudiante era consciente de lo que aprendía, cómo planificaba los horarios personales de estudio, qué tipo de control y autorregulación tenía al momento de estudiar y, sobre todo, cómo se preparaba cuando debía enfrentarse a este tipo de instrumentos de evaluación.

El componente de estrategias de procesamiento de la información no presenta varios ítems: uno de ellos es cómo el estudiante adquiere información, que puede ser en clase a través de la atención, la concentración, la lectura rápida, la búsqueda de información, la lectura comprensiva, el vocabulario, entre otras formas. Otro ítem corresponde a las estrategias que el alumno adopta para la recuperación de la información. En cuanto a las estrategias disposicionales y de control del contexto, se ofrece un panorama sobre la motivación tanto interna como externa que el estudiante tiene para estudiar y que ese aprendizaje sea significativo.

Cada persona tiene una forma de aprender y el test de Kolb (Cepeda, 2018) permite conocer el estilo de cada una, entre los siguientes:

- **Convergente:** aprende a través de actividades manuales y proyectos prácticos, gráficos, información organizada, resolución de problemas y demostraciones prácticas.
- **Divergente:** aprende a través de lluvia de ideas, ejercicios de simulación, indagación, nuevos enfoques a un problema, predicción de resultados, analogías, experimentos y mapas conceptuales.
- **Asimilador:** aprende a través de informes escritos, investigaciones, toma de apuntes, debates, lecturas e información organizada.
- **Acomodador:** aprende a través de trabajos grupales, trabajos de expresión artística, lectura de trozos cortos, discusión socializada, composiciones, gráficos, actividades de periodismo, entrevistas y por ensayo y error.

Categorías de análisis

- **Variable independiente:** metodología STEAM con enfoque social basada en el pensamiento divergente y computacional.
- **Variable dependiente uno:** aprendizaje significativo.
- **Variable dependiente dos:** estilos de aprendizaje.
- **Variable dependiente tres:** desarrollo de competencias TIC del siglo XXI.

Tabla 1.5.1. Operacionalización de las variables dependientes

Tipo	Nombre	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Dependiente	Aprendizaje significativo	Aprendizaje por proposiciones (descubrimiento y experimentación) Toma de decisiones	Estrategias metacognitivas Estrategias de procesamiento de la información Estrategias disposicionales y de control del contexto	Cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje CEDEA
Dependiente	Estilos de aprendizaje	Divergente Asimilador Convergente Acomodador	Generador de ideas Abierto Empático Sociable Investigador Genera modelos Analítico Deductivo Acepta retos Comprometido	Test de Kolb
Dependiente	Desarrollo de competencias TIC del siglo XXI	Creatividad e innovación Pensamiento crítico y resolución de problemas Comunicación y colaboración Pensamiento computacional	Adaptabilidad y flexibilidad Iniciativa y autonomía Liderazgo y responsabilidad Productividad	Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje

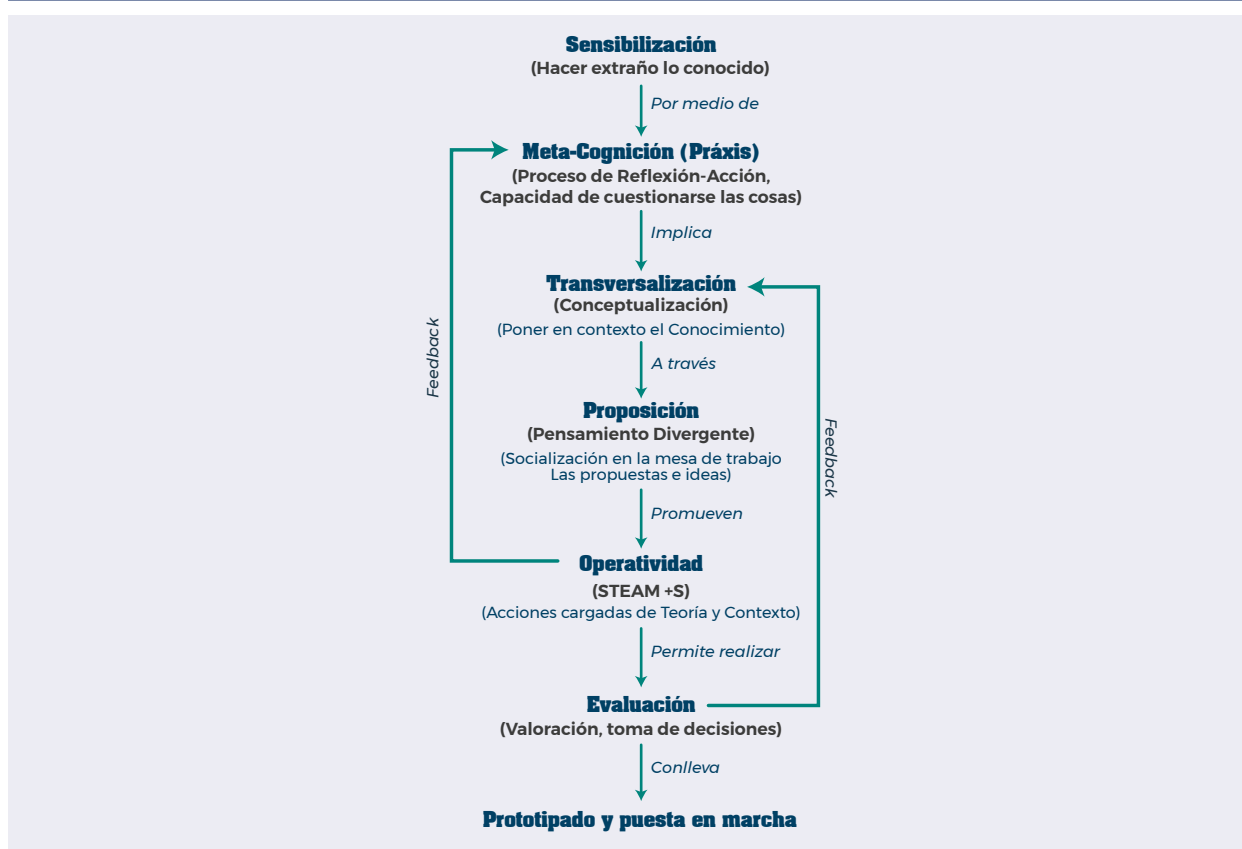
Fuente: elaboración propia (2023)

Procedimiento

La figura 1.5.1 ilustra claramente la estructura metodológica mediante un diagrama de flujo dinámico, el cual permitió realizar correcciones durante la ejecución y el análisis de los pasos mediante *feedback*. Se aplicó el test de Kolb a la muestra con el fin de obtener un primer análisis sobre los estilos de aprendizaje.

Al final, se aplicó nuevamente el test y se hizo un análisis comparativo. La muestra se repartió en dos grupos: en uno se aplicó completamente la metodología STEAM +S y el otro fue el grupo de control. Las mediciones del aprendizaje significativo se aplicaron desde el ABP. A través de la observación directa y la metodología *design thinking*, las sesiones de trabajo permitieron establecer relaciones entre los conocimientos previos de los estudiantes y las interconexiones existentes entre lo nuevo y la aplicación de los saberes en contexto, dado que el aprendizaje significativo se aborda desde aspectos exploratorios y de indagación (experimentación). Estos datos fueron recolectados mediante encuestas y niveles de satisfacción para medir la transformación cognoscitiva que se da cuando se aplica y cuando no se aplica la metodología STEAM +S.

Figura 1.5.1. Diagrama de flujo de la metodología STEAM +S basada en el pensamiento divergente y el pensamiento computacional



Fuente: elaboración propia (2023)

En cuanto al desarrollo de competencias TIC del siglo XXI, cuyas dimensiones abarcan el pensamiento crítico, la colaboración, la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento computacional, este ítem se abordó desde el aprendizaje significativo porque la metodología basada en el ABP mediado por el *design thinking* hace posible despertar la curiosidad de los estudiantes y su interés por descubrir e ir más allá de los saberes impartidos.

Tabla 1.5.2. Etapas de investigación para el desarrollo del proyecto

Etapa	Objetivos específicos	Actividades	Resultado / Producto
1	Establecer relaciones entre el pensamiento computacional, el pensamiento divergente y el aprendizaje significativo, en la manera como se abordan los aprendizajes impartidos y como los estudiantes se apropian del conocimiento.	Aplicación de cuestionario de evaluación y diagnóstico de estrategias de aprendizaje. Aplicación del test de Kolb Modificación en el plan de aula de la asignatura de física, teniendo en cuenta los resultados del test Kolb.	Plan de aula dinámico integral adaptativo con refuerzo positivo a través de feedback en la evaluación formativa.
2	Diseñar una estructura didáctica que permita al estudiante desarrollar competencias y habilidades transversales, combinando el pensamiento computacional, el pensamiento divergente y el aprendizaje significativo.	Modelar mediante diagrama de flujo una secuencia metodológica que permita abordar aspectos desde los pensamientos divergente y computacional, correlacionados con el aprendizaje significativo.	Estructura metodológica dinámica estructurada mediante diagrama de flujo.
3	Implementar una estructura didáctica mediante el desarrollo de proyectos multidisciplinares de base tecnológica e inclusivos, que fomenten el aprendizaje colaborativo y participativo, mediados por el pensamiento divergente y computacional.	Aplicación de la estructura metodológica dinámica, basada en el STEAM +S.	Propuestas de proyectos donde exista aplicabilidad de los saberes en contextos reales locales. Participación en la estructuración de los proyectos mediados por la metodología <i>design thinking</i>
4	Evaluar la estrategia didáctica de manera cualitativa y cuantitativa que permite contrastar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con la aplicación de la metodología STEAM con enfoque social basada en el pensamiento divergente y computacional, durante el proceso formativo.	Post test: aplicación del test de Kolb. Sustentación de trabajos de aplicación contextual.	Análisis comparativo de los estilos de aprendizaje, con los resultados iniciales. Sustentación final de los proyectos propuestos, para evaluar el desarrollo de competencias TIC del Siglo XXI.

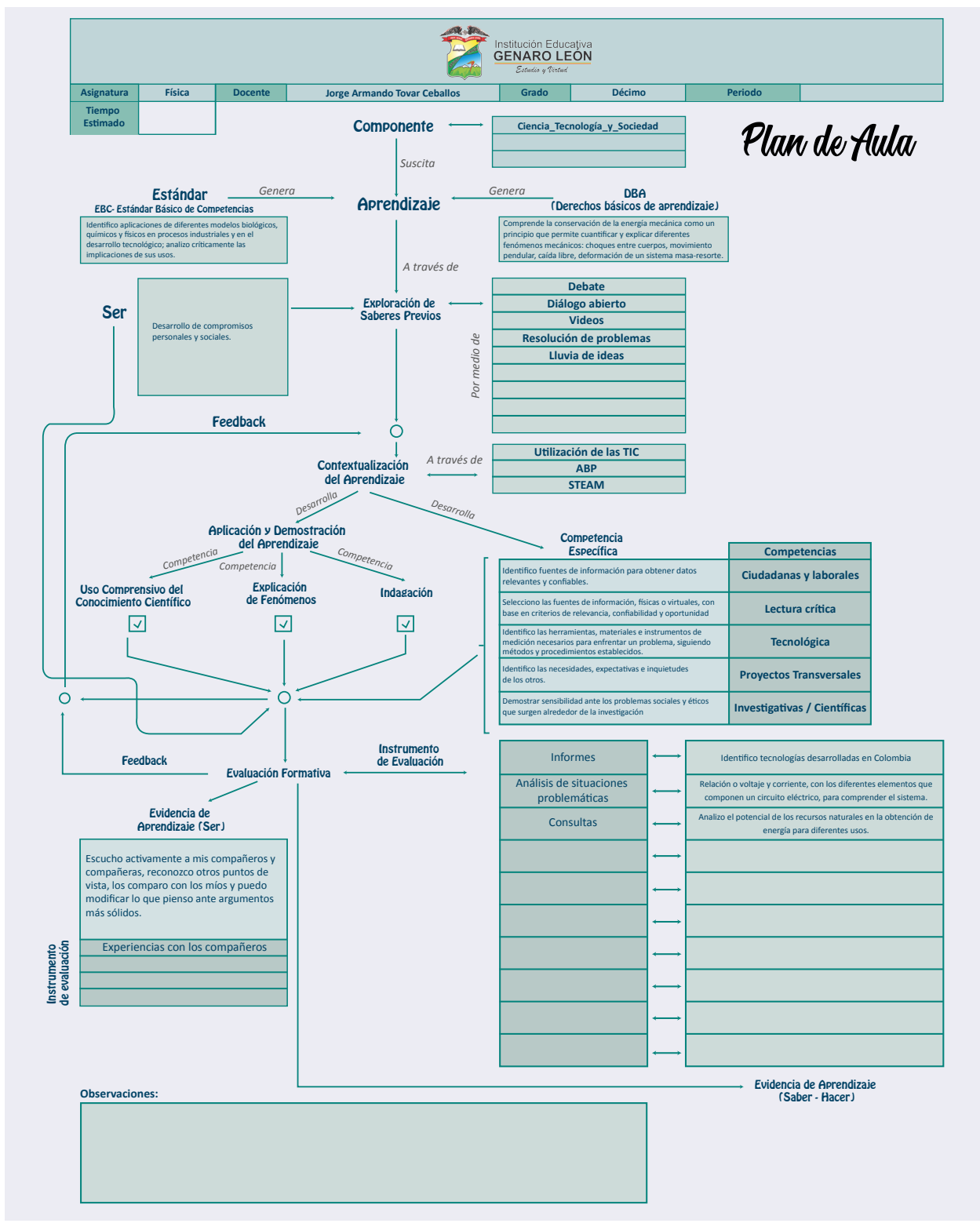
Fuente: elaboración propia (2023)

Resultados y discusión

Procedimiento de intervención en el aula

Para llevar a cabo la implementación de la estrategia metodológica, se procedió con una modificación basada en la retroalimentación sobre el plan de aula para añadirle el enfoque tecnológico y de trabajo por competencias, tal como se observa en la Figura 1.5.2.

Figura 1.5.2. Plan de aula propuesto y diligenciado basado en ABP con enfoque STEAM+S



Fuente: elaboración propia (2023)

Actividades realizadas

1. Se aplicó el test de Kolb a toda la muestra, es decir, tanto al grupo de control como al experimental, para posteriormente realizar el análisis comparativo.
2. Mediante tableros virtuales como Mood Table, los estudiantes registraron las problemáticas que existían en el contexto y que se podían solucionar haciendo uso de tecnología y ciencias aplicadas.
3. Dentro del aula de clase se realizó la misma actividad con la salvedad de que ahora todo sería guiado por el docente, quien hizo aclaraciones y planteó sugerencias (Figura 1.5.3).

Figura 1.5.3. Actividad relacionada con los problemas que los estudiantes encontraron en su contexto



Fuente: elaboración propia (2023)

4. Se organizaron las ideas en categorías para analizar las herramientas por utilizar y las orientaciones y/o capacitaciones necesarias.
5. Se organizó el grupo experimental procurando que hubiese estudiantes con un estilo de aprendizaje diferente. En el grupo de control se permitió libertad de organización.
6. Estructurados los grupos de trabajo, se realizaron prácticas de búsqueda de información en la web por medio de herramientas como Google Scholar para consultar trabajos realizados previamente sobre su idea de proyecto.
7. Se capacitó sobre el uso de herramientas tecnológicas: tarjetas de desarrollo micro:bit, Arduino, Esp32, AppInventor, Visual Studio Code, sensores, impresión 3D (Figura 1.5.4).

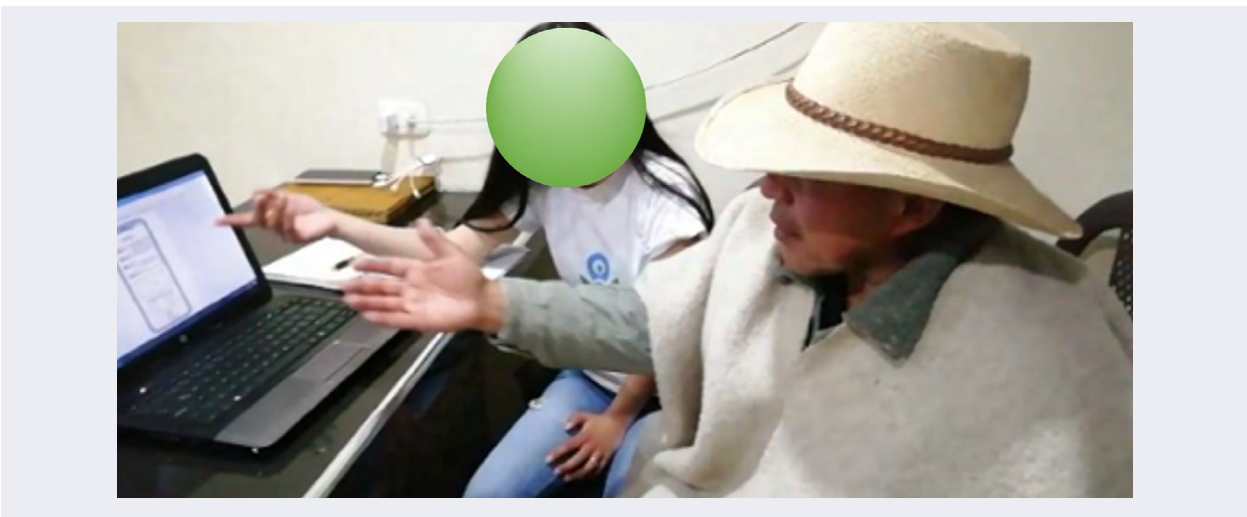
Figura 1.5.4. Actividad de formación en competencias tecnológicas (programación en micro:bit por parte del docente guía)



Fuente: elaboración propia (2023)

8. Se realizaron actividades de pensamiento computacional y pensamiento divergente con la finalidad de conocer los aportes de cada integrante del grupo de trabajo. Dentro del pensamiento computacional se explicó la manera como se podía descomponer un problema en partes más pequeñas, se buscaron patrones en la descomposición del problema, se diseñaron prototipos y se presentaron las ideas materializadas para hacer *feedback*, corregir errores y seguir explorando alternativas para dar solución al problema. Dentro de estas mismas actividades se implementó *design thinking* para dar más soporte al pensamiento divergente y lograr así la participación de todos los estudiantes (Figura 1.5.5).

Figura 1.5.5. Trabajo de campo empatizando con los campesinos



Fuente: elaboración propia (2023)

9. Una vez que cada integrante de los diferentes grupos de trabajo tuvo claras sus actividades, se capacitaron en construcción haciendo uso de kits de robótica tipo Lego para acelerar el prototipado.
10. Como todos los proyectos no implicaban construcción, sino también ilustración digital —dado que había videojuegos—, se capacitó a los estudiantes en dibujo, tanto a mano alzada como con herramientas tecnológicas (usando tablas de dibujo Wacom y *software* como Illustrator y Construct2) para llevar a la animación lo que habían dibujado. En este tipo de proyectos, el proceso investigativo fue más exploratorio y de consulta sobre la problemática por tratar, porque se relacionaron aspectos sociales e históricos. En ellos se mantuvo la misma estructura metodológica de *design thinking* y pensamiento computacional (Figura 1.5.6).

Figura 1.5.6. Videojuego terminado en la fase beta 1






Fuente: elaboración propia (2023)

11. Se capacitó en tecnologías de la cuarta revolución industrial: IOT (Internet of Things), envío de datos a la nube y diseño de páginas web embebidas en un microcontrolador para controlar los objetos que se construyeron.
12. Se realizaron actividades de maquetado con el *software* Balsamiq Mockup, las cuales incluyeron el diseño de una pequeña historia sobre el funcionamiento de las aplicaciones para teléfono móvil. Esta actividad permitió mostrar a la comunidad cómo funcionaba la aplicación antes de empezar a construirla. Aquí, los estudiantes con estilo de aprendizaje divergente aportaron diferentes ideas en las reuniones de trabajo.
13. Se pudieron presentar algunos proyectos en instancias nacionales y regionales. Uno de ellos obtuvo el primer puesto en la categoría Ingeniería y Tecnología de Expociencia Ibagué 2022.

14. Para la verificación del desarrollo de competencias TIC del siglo XXI, se aplicó la matriz de habilidades TIC para el aprendizaje. Por medio de ella se evaluó información como fuente, comunicación efectiva, TIC y sociedad, conocimiento y uso de las TIC. Como no todos los estudiantes estuvieron involucrados en las actividades, se decidió evaluar aquellas comunes a todos para garantizar el desarrollo de competencias en este ámbito.
15. Para observar el impacto y las transformaciones esperadas con la aplicación de la metodología, se diseñó una rubrica de evaluación para calificar el desempeño y el trabajo realizado y así realizar el análisis estadístico (Figura 1.5.7).

Figura 1.5.7. Rúbrica para la evaluación de proyectos TIC

Rúbrica para la evaluación de proyectos de tecnología						
	Porcentaje	1	2	3	4	5
Terminado 	20	No esta completamente terminado.	Las partes que permiten el funcionamiento no hacen que el dispositivo o software cumpla su o sus funciones.	Acabado minimo, lo que permite su funcionamiento de manera parcial.	Esta bien acabado y tiene buena presentación.	Esta perfectamente acabado, todas sus partes cumplen con su función.
Dificultad 	10	No presenta nada de lo realizado en las actividades investigaciones.	No corresponde en nada a la propuesta presentada de manera inicial.	Se ajusta a lo necesario para presentar.	El nivel presentado se adecua a la propuesta inicial.	Presenta un nivel superior a lo planteado.
Funcionamiento 	40	No esta terminado.	No funciona.	Funcionamiento minimo.	Funciona bien.	Funciona perfectamente con todas sus partes.
Trabajo en equipo 	30	Mala organización y coordinacion en el equipo de trabajo.	Falta coordinación y distribuciones de funciones.	Coodinación minima requerida para presentar el proyecto.	Buena coordinación y organización del trabajo.	Muy buena coordinación y organización del trabajo.

Fuente: elaboración propia (2023)

Test y postest de Kolb

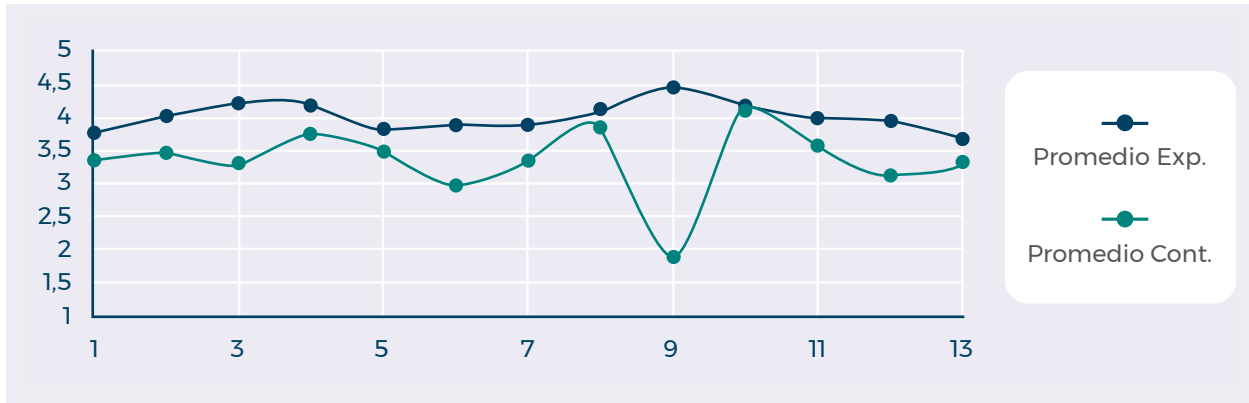
Tabla 1.5.3. Comparativo entre resultados del test y postest de Kolb

Estilo de aprendizaje	Test en muestra	Postest en grupo control	Postest en grupo experimental
Divergente	42	18	7
Convergente	23	14	10
Asimilador	12	10	16
Acomodador	36	14	24
Total	113	56	57

Fuente: elaboración propia (2023)

Los estudiantes evaluados en el grupo experimental terminaron inclinándose hacia dos estilos: asimilador y acomodador. En cuanto al grupo control, se hizo acompañamiento con estrategias metodológicas tradicionales. Se observó que los estudiantes querían participar en todas las actividades que, como grupo, habían organizado y estructurado, por lo que no hubo inclinación por alguna en particular. La retroalimentación se convirtió en un factor muy influyente al momento de revisar el trabajo y mantener la información en un flujo constante (Figura 1.5.8).

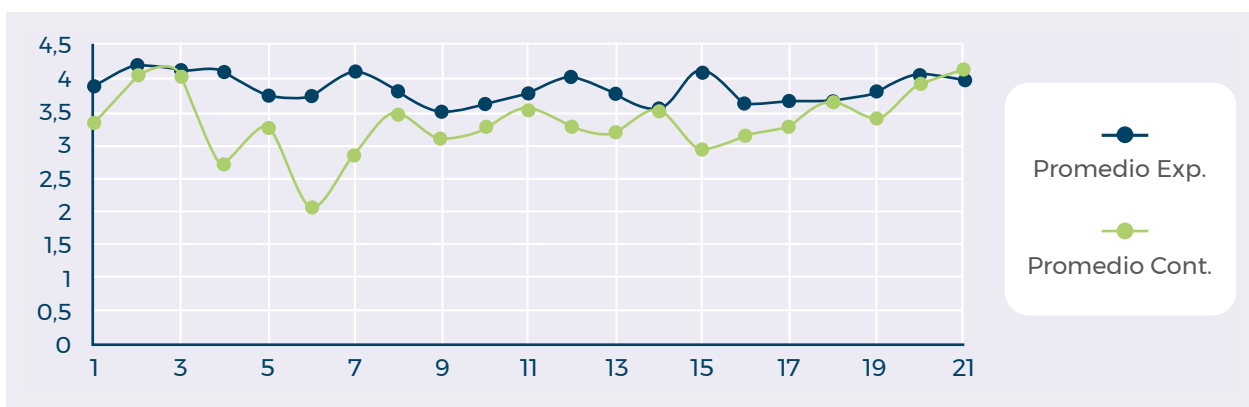
Figura 1.5.8. Comparativo entre el grupo control y el grupo experimental relacionado con estrategias metacognitivas-evaluativas



Fuente: elaboración propia (2023)

En relación con el procesamiento de la información, el trabajo planificado y estructurado mediante la conformación de grupos de trabajo basado en el test de Kolb comprometió más a los estudiantes porque sabían que cada uno tenía un rol importante en el desarrollo del proyecto (Figura 1.5.9). Ellos estructuraron su propio horario de trabajo, sin dejar de lado sus deberes académicos. De igual forma, la estructura cognitiva sobre la manera como aprendían o retenían las cosas no se basó en solo consulta, sino que buscaban aprender haciendo.

Figura 1.5.9. Comparación entre el grupo control y el grupo experimental relacionado con estrategias de procesamiento de la información



Fuente: elaboración propia (2023)

Aplicar la estrategia metodológica STEAM con enfoque social permitió el desarrollo de proyectos con impacto social. A la comunidad educativa le gustó y sugirió que se aplicara para el desarrollo de competencias y habilidades blandas en todos los estudiantes. Haber obtenido premios en el ámbito nacional y haber hecho presentaciones de modo local les permitió también enfocarse en materializar un proyecto de vida, porque los trabajos que realizaron enmarcaron su visión de lo que querían hacer cuando se graduaran.

Para llevar a cabo todas las actividades, se planteó que el trabajo fuera multidisciplinario y transversal. Adicionalmente, buscar fuentes de financiación garantizó tener material suficiente para completar los proyectos. Por último, fue necesario reestructurar el plan de aula y área y enfocarlos al trabajo por competencias porque, con la pedagogía tradicionalista y el trabajo por contenidos, no se notaban los cambios tanto en los estilos de aprendizaje como en el aprendizaje significativo.

Conclusiones

Trabajar por competencias permitió a los estudiantes interrelacionar y comprender conceptos más fácilmente, dado que el aprendizaje se enfocó en el hacer, el construir y el explorar. Dentro del marco del diagrama de flujo propuesto como estrategia metodológica, el *feedback* permitió plantear nuevas estructuras cognitivas y reforzar el aprendizaje. El refuerzo positivo y el error son pilares fundamentales para la ejecución de proyectos y conseguir un aprendizaje significativo.

Aplicar el cuestionario CEDEA ayudó a encontrar dificultades en diferentes campos, lo que facilitó tomar decisiones al momento de realizar las actividades, dado que estaban enfocadas en estrategias a nivel de aprendizaje, de contexto, de manejo y dominio de la información.

Por su parte, los resultados del análisis del postest posibilitaron descubrir que en las estrategias metacognitivas-evaluativas existía una marcada diferencia en varios puntos, esencialmente en el ítem 9, que relacionaba cómo los alumnos estudiaban y analizaban sus fallos como resultado del *feedback* planteado en el diagrama de flujo de la metodología STEAM +S. De acuerdo con la escala Likert, en dicho ítem, el grupo experimental obtuvo un valor promedio de 4.4 en comparación con el grupo control cuyo promedio fue de 1.89. Saber cómo aprendían permitió construir estructuras metodológicas que les llamaran la atención y, de esta manera, poder engancharlos y motivarlos para realizar un trabajo colaborativo y cooperativo con énfasis en el desarrollo de competencias blandas.

Declaraciones

Agradecimientos

A la institución educativa Genaro León y a la TecnoAcademia itinerante Nariño que, bajo estrategias formativas, reforzaron en los estudiantes los aprendizajes con énfasis en tecnología aplicada.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación Metodología STEAM con enfoque social basada en el pensamiento divergente y computacional, que promueve el aprendizaje significativo, modifica estilos de aprendizaje y desarrolla competencias TIC del siglo XXI, que se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Corresponde a una investigación finalizada.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ningún tipo de financiamiento.

Aspectos éticos

Los participantes firmaron el consentimiento informado. Como se trataba de menores de edad, quienes dieron la autorización de tratamiento de datos fueron sus padres y/o acudientes.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Asinc, E. y Alvarado, S. (2019). STEAM como enfoque interdisciplinario e inclusivo para desarrollar las potencialidades y competencias actuales. *Identidad Bolivariana*, 1(12). <https://doi.org/10.37611/IB0oI01-12>
- Benjumbeda, F. y Romero, I. (2017). Ciudad Sostenible: un proyecto para integrar las materias científico-tecnológicas en Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 621-637. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92052652008.pdf>
- Carmona, J., Arias, J. y Villa, J. (2019). *Formación inicial de profesores basada en proyectos para el diseño de lecciones STEAM*. Repositorio Digital de Documentos en Educación Matemática. <http://funes.uniandes.edu.co/14270/>

- Castro Fonseca, W. K. (2020). *Propuesta para la evaluación de estudiantes formados bajo la metodología STEAM*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/90038e95-cae9-4140-8843-949072beca1e/content>
- Cepeda, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413755833005/html/>
- CSTA/ISTE (2011). *Operational Definition of Computational Thinking for K-12 Education*. <http://www.iste.org/docs/pdfs/Operational-Definition-of-Computational-Thinking.pdf>
- Doménech-Casal, J., Lope, S. y Mora, L. (2019). Qué proyectos STEM diseñar y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2). <https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2019.v16.i2.2203>
- Ferreras, A. (2008). *Estrategias de aprendizaje, construcción y validación de un Cuestionario-Escala*. [Tesis doctoral, Universitat de Valencia]. Repositorio institucional UV. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15347/ferreras.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fuentes, M. y González, J. (2017). Necesidades formativas del profesorado de secundaria para la implementación de experiencias gamificadas en STEM. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(54). <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/8>
- Pérez Pino, M. A. (2021). *Desarrollo de competencias del siglo XXI en el área de ciencias naturales a través del enfoque STEAM*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional Biblioteca Digital. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/79393/1036664141.2021.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura «maker». *Revista PyM: Padres y Maestros*, (379), 45-51. <https://doi.org/10.14422/pym.i379.y2019.008>
- Tobar, J. (2022). *Metodología STEAM con enfoque social basada en el pensamiento divergente y computacional, que promueve el aprendizaje significativo, modifica estilos de aprendizaje y desarrolla competencias TIC del siglo XXI* [Tesis de Maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional – Universidad de Santander.

1.6.

Adaptación y validación del instrumento *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* en la educación superior colombiana

Adaptation and validation of the *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* instrument in Colombian higher education

Adaptação e validação do instrumento *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* no ensino superior colombiano

Autor

Harold Anderson Bustamante Matoma¹

harold.bustamante@unimuto.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3800-6056>

Resumen

El liderazgo educativo juega un factor fundamental para el desarrollo de las instituciones de educación superior, siendo indispensable para evaluar o medir el desempeño de la gestión educativa. En ese sentido, la presente investigación se centra en cómo el liderazgo educativo lleva hacia los resultados obtenidos en las instituciones educativas y repercute en su calidad formativa. El objetivo era adaptar y validar el instrumento conocido como *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* en educación superior, compuesto por 72 ítems distribuidos en 6 categorías. La prueba se aplicó a una muestra de 61 docentes y directivos docentes en 18 departamentos de Colombia. Su foco era la evaluación de la gestión educativa y su relación con los aprendizajes. La metodología fue de tipo cuantitativo bajo un enfoque descriptivo para identificar la incidencia de la influencia del liderazgo y su relación con la gestión educativa. Los hallazgos encontrados permitieron validar el instrumento VAL-ED y concluir que al liderazgo educativo es una herramienta que contribuye a la mejora de los procesos y la calidad de la enseñanza.



Palabras clave: instrumento VAL-ED, liderazgo educativo, educación superior, gestión educativa, aprendizaje.

¹ Estudiantes de Maestría en Educación, Universidad de Santander.

Abstract

Educational leadership plays a fundamental role in the development of higher education institutions, being indispensable to evaluate or measure the performance of educational management. In this sense, the present research focuses on how educational leadership leads to the results obtained in educational institutions and has an impact on their educational quality. The objective was to adapt and validate the instrument known as *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) in higher education, composed of 72 items distributed in 6 categories. The test was applied to a sample of 61 teachers and school administrators in 18 departments of Colombia. Its focus was the evaluation of educational management and its relationship with learning. The methodology was quantitative under a descriptive approach to identify the incidence of the influence of leadership and its relationship with educational management. The findings allowed validating the VAL-ED instrument and concluding that educational leadership is a tool that contributes to the improvement of teaching processes and quality.



Keywords: VAL-ED instrument, educational leadership, higher education, educational management, learning.

Resumo

A liderança educacional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das instituições de ensino superior, sendo indispensável para avaliar ou medir o desempenho da gestão educacional. Nesse sentido, esta pesquisa se concentra em como a liderança educacional leva aos resultados obtidos nas instituições de ensino e tem um impacto em sua qualidade de ensino. O objetivo foi adaptar e validar o instrumento conhecido como *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) no ensino superior, composto por 72 itens distribuídos em 6 categorias. O teste foi aplicado em uma amostra de 61 professores e administradores escolares em 18 departamentos da Colômbia. Seu foco foi a avaliação da gestão educacional e sua relação com a aprendizagem. A metodologia foi quantitativa com uma abordagem descritiva para identificar a incidência da influência da liderança e sua relação com a gestão educacional. Os resultados permitiram validar o instrumento VAL-ED e concluir que a liderança educacional é uma ferramenta que contribui para melhorar os processos e a qualidade do ensino.



Palavras-chave: instrumento VAL-ED, liderança educacional, ensino superior, gestão educacional, aprendizado.

Antecedentes

El liderazgo educativo desempeña una función fundamental dentro del sistema educativo: es el responsable de garantizar los resultados esperados en las instituciones educativas permitiendo al líder ejercer influencia durante todo el proceso formativo mediante una correcta gestión educativa que permite la mejora constante de la calidad académica de las instituciones atendiendo a las necesidades reales del entorno socioeducativo. En ese sentido, el líder educativo debe desarrollar escenarios de aprendizaje y acompañar a directivos, docentes y estudiantes para direccionar estratégicamente las instituciones educativas hacia el logro de sus metas y objetivos. Por consiguiente, es fundamental implementar mecanismos para la medición o evaluación de dicho liderazgo orientado a la toma de decisiones. Considerando esta situación, la presente investigación tuvo como objetivo adaptar y validar el instrumento *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* en el nivel de educación superior en Colombia para mostrar los hallazgos relacionados con la evaluación del liderazgo educativo en el país.

Metodología

Población y muestra

La población que participó en la investigación correspondió a docentes y directivos docentes de educación superior en Colombia. Hubo una muestra intencional conformada por 61 personas. En la Tabla 1.6.1 se relaciona la muestra participante en el estudio por departamento.

Tabla 1.6.1. Número de docentes por departamento

Departamento	Participantes	Departamento	Participantes
Antioquia	17	Cundinamarca	01
Arauca	07	Bogotá D. C.	05
Atlántico	08	Huila	07
Boyacá	01	Risaralda	04
Caldas	01	Valle del Cauca	09
Cauca	01		

Fuente: elaboración propia (2023)

Instrumentos

Para el desarrollo del presente estudio se empleó el instrumento *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*. Con su estructura de tipo encuesta cerrada, permitió valorar el desempeño docente y directivo docente, así como el aprendizaje del estudiante (Pérez, Bolívar, García y Caracuel, 2018).

Categorías de análisis

Para el desarrollo del estudio, se hizo uso de las seis categorías planteadas por Bolívar et al. (2012), las cuales permiten evaluar el liderazgo educativo por medio de 72 ítems en una escala Likert.

- **Objetivos de aprendizaje:** se refiere a la orientación del líder para que sus colaboradores planteen objetivos individuales y de equipo. De esta forma, el estudiantado alcanza un aprendizaje integral desde el punto de vista social y académico.
- **Currículo institucional:** se entiende como el planteamiento de contenidos académicos de calidad en las áreas del conocimiento.
- **Calidad de la enseñanza:** está relacionada con las prácticas docentes efectivas que consiguen buenos aprendizajes académicos y sociales del estudiantado.
- **Cultura de aprendizaje:** establece que el trabajo en equipo entre los docentes es fundamental para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes.
- **Relación con la comunidad:** se refiere a la existencia de vínculos entre las instituciones educativas y la sociedad para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes.
- **Responsabilidad por los resultados:** establece que el liderazgo tiene el compromiso de que docentes y estudiantes consigan altos niveles de aprendizaje académico y social.

Procedimiento

1. Identificación, justificación y planteamiento del problema.
2. Construcción del marco teórico y revisión de literatura.
3. Solicitud de autorización del instrumento VAL-ED a los autores.
4. Recolección de información y trabajo de campo con el consentimiento informado de los participantes.
5. Validación del instrumento.
6. Procesamiento y análisis de los datos.

Proceso de validación

La recolección de información fue analizada mediante el *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), el cual determinó la confiabilidad del instrumento VAL-ED en el nivel de educación superior. En la tabla 1.6.2 se presenta la relación del procesamiento de datos.

Tabla 1.6.2. Resumen del procesamiento de los casos válidos y excluidos en el estudio sobre el instrumento VAL-ED

Casos	Educación superior	
	N	Porcentaje
Válidos	61	100
Excluidos	0	0
Total	61	100

Fuente: elaboración propia (2023)

La confiabilidad del instrumento VAL-ED se determinó por el coeficiente Alfa de Cronbach. La tabla 1.6.3 presenta los resultados de la confiabilidad arrojada respecto a los docentes en educación superior. Se puede evidenciar que el instrumento es válido y confiable en el contexto colombiano.

Tabla 1.6.3. Confiabilidad de datos en cuanto a docentes de educación superior

Docentes de educación superior	
Alfa de Cronbach	N
0,990	72

Fuente: elaboración propia (2023)

Resultados y discusión

El análisis documental evidenció que en el contexto nacional colombiano ha habido mejoras dentro de las instituciones educativas en el nivel de formación superior respecto a incentivar mejores prácticas pedagógicas mediante el desarrollo personal, profesoral y profesional de toda la comunidad académica. Se ha hecho énfasis en cómo el rol del liderazgo influye en el proceso formativo y en dar respuesta frente a las competencias y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las necesidades requeridas en el ámbito social. Siendo así, el liderazgo se convierte en un tema de interés que cumple con la función de inspirar y motivar hacia el logro de objetivos comunes para el éxito de las instituciones (Norena et al., 2021). Para Bustamante et al. (2022), las instituciones deben plantear estrategias para conseguir su posicionamiento y la satisfacción de los usuarios a través de un correcto clima organizacional. La tabla 1.6.4 expone un comparativo de los resultados con base en cada una de las categorías evaluadas por el instrumento VAL-ED en el nivel de educación superior en Colombia.

Tabla 1.6.4. Comparativo de los resultados por categoría de análisis

Departamento	Objetivos de aprendizaje elevados					Currículo Institucional					Calidad de la enseñanza					Cultura del aprendizaje					Calidad de la enseñanza					Cultura del aprendizaje				
	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz
Antioquia	5	34	57	71	37	5	36	54	67	42	2	30	61	61	50	3	20	64	66	51	9	41	66	53	35	6	29	66	67	36
Arauca	12	0	1	39	32	12	1	7	31	33	12	0	3	47	22	12	0	5	36	31	12	1	18	27	27	12	0	5	34	33
Atlántico	1	3	39	21	0	1	7	29	32	27	0	2	21	29	44	2	5	25	20	44	0	12	25	31	31	0	1	30	38	27
Boyacá	0	0	7	5	0	0	0	9	3	0	0	0	5	7	0	0	0	0	0	0	0	0	4	8	8	0	0	0	0	0
Caldas	0	2	0	3	7	0	0	0	2	10	0	1	1	0	10	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	0	0	0	0	0
Cauca	0	0	9	3	0	0	0	12	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0
Cundinamarca	0	2	1	9	0	0	1	4	7	0	0	1	3	7	1	0	0	0	0	0	0	8	0	4	4	0	0	0	0	0
DC	11	8	16	24	1	1	8	25	26	0	0	6	30	22	2	0	9	12	32	7	0	7	23	24	24	0	4	26	25	5
Huila	1	2	21	39	21	1	3	23	33	24	1	2	25	32	24	2	2	15	31	34	4	2	20	35	35	1	4	17	36	26
Risaralda	1	2	11	9	25	0	1	8	14	25	1	5	6	9	27	0	3	7	7	31	0	0	11	11	11	0	4	8	6	30
Valle del Cauca	6	6	37	35	24	4	8	29	32	35	7	7	23	22	52	4	10	26	24	56	12	14	38	26	26	6	6	40	30	38

Fuente: elaboración propia (2023)

En la tabla 1.6.4 se rescata que, en las categorías *Objetivos de aprendizaje elevados*, *Currículo institucional*, *Calidad de la enseñanza* y *Cultura de aprendizaje*, la mayor valoración corresponde a los grados *bastante eficaz* y *muy eficaz*. En *Objetivos de aprendizaje elevados*, el departamento de Antioquia obtuvo mayor valoración (37 registros). En cuanto a *Currículo institucional*, los departamentos con mayor valoración corresponden a Antioquia (50), Valle del Cauca (35) y Arauca (33). Respecto a *Calidad de la enseñanza*, los departamentos de Antioquia (50) y Atlántico (44) obtuvieron mayor valoración.

Con lo anterior se puede afirmar que se está respondiendo a las necesidades de formación y a las competencias a desarrollar a nivel profesional por parte de los estudiantes; sin embargo, es pertinente estar identificando constantemente las competencias y habilidades requeridas en el sector productivo y social. Los resultados también sugieren que el liderazgo educativo es de suma importancia en la gestión en las instituciones de educación superior, pues aporta a los procesos y a la calidad de la enseñanza y, con ello, potencializa el desarrollo personal y profesional (Pérez et al., 2018).

Con respecto al instrumento VAL-ED, de forma general, los participantes evaluaron las categorías con el grado *bastante eficaz*. Atlántico fue el departamento que presentó más registros con esta calificación (38), seguido del Huila (36) y Arauca (34).

Conclusiones

Los datos obtenidos en el Alfa de Cronbach (0,99) permitieron determinar la validez del instrumento VAL-ED en el nivel de educación superior en Colombia. Su confiabilidad posibilita que sea utilizado en futuras investigaciones en el campo educativo, ya que permite la medición y evaluación del liderazgo en las instituciones educativas mediante las evidencias recolectadas a través de directivos docentes y docentes. Su propósito es afianzar una manera estratégica de proceder, medir y evaluar los resultados y desempeños alcanzados por medio del liderazgo educativo (Cifuentes et al., 2020). En síntesis, la adaptación y validación del instrumento VAL-ED contribuye significativamente a medir el panorama educativo, generando una radiografía para la toma de decisiones que apunta a la mejora permanente y da como resultado una educación de alta calidad. Esto redonda en aportes significativos para el desarrollo y crecimiento de las instituciones y la formación de profesionales altamente capacitados en el mercado laboral.

Declaraciones

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Liderazgo educativo en Colombia en educación básica, media y superior* que se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Educación. Corresponde a una investigación finalizada.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ningún tipo de financiamiento.

Aspectos éticos

Se contó con la autorización por parte de los autores del instrumento para realizar la adaptación y validación en el contexto colombiano.

Conflicto de interés

No existe conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Bolívar, A., López, M. del C., Pérez-García, P. y García-Garnica, M. (2012). *Medir el liderazgo pedagógico: validación y adaptación al contexto español del VAL-ED*.
- Bustamante, H., Sánchez, N., Agudelo, J. y Merchán, J. (2022). Tendencias de consumo de los estudiantes universitarios y la influencia del e-commerce durante la Pandemia del COVID-19: Estudio de caso. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 355-371. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.92>
- Cifuentes, J., González, J. y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>.
- Crespo, J. y Weise, C. (2021). Gestión y liderazgo del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula del bachillerato. *Recimundo*, 5(2), 358-375. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).abril.2021.358-375](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.358-375)
- Norena, D., Guevara, R. y Bustamante, D. (2021). Influencia de estilos de liderazgo en comportamiento innovador de alumnos de educación militar superior tecnológica. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(36), 889-908. <https://doi.org/10.21830/19006586.817>
- Pérez, P., Bolívar, A., García, M. y Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 171-183. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>

1.7.

El pensamiento crítico: entre actitudes y teorías

Critical thinking: between attitudes and theories

Pensamento crítico: entre atitudes e teorías

Autor

Fabian Andrey Zarta Rojas¹

fazaro-10@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5536-3712>

Resumen

El pensamiento crítico es un proceso mental que requiere una multiplicidad de cuestiones; sin embargo, se ha cuestionado de muchas formas desde diversos autores y campos como, por ejemplo, la educación superior. En el presente texto se analizó lo que es el pensamiento crítico, la crítica, y se hicieron algunas consideraciones sobre los sujetos que poseen esta competencia. Para el análisis se utilizó el esquizo-método para captar la complejidad del tema. Las conclusiones apuntaron a que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la inteligencia artificial (IA) han propuesto nuevas formas de afrontar el pensamiento crítico en la era contemporánea.



Palabras clave: pensamiento crítico, educación superior, subjetividad, tecnologías de la información y la comunicación, inteligencia artificial.

Abstract

Critical thinking is a mental process that requires a multiplicity of issues; however, it has been questioned in many ways from various authors and fields such as, for example, in higher education. In the present text we analyzed what is critical thinking, criticism, and made some considerations about the subjects who

¹ Estudiante de Doctorado en Pensamiento Completo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

possess this competence. For the analysis, the schizomethod was used to capture the complexity of the subject. The conclusions pointed out that information and communication technologies (ICT) and artificial intelligence (AI) have proposed new ways of dealing with critical thinking in the contemporary era.



Keywords: critical thinking, higher education, subjectivity, information and communication technologies, artificial intelligence.

Resumo

O pensamento crítico é um processo mental que requer uma multiplicidade de questões; no entanto, ele tem sido questionado de diversas formas por vários autores e áreas, como, por exemplo, no ensino superior. No presente texto, analisamos o que é o pensamento crítico, a crítica e algumas considerações sobre os sujeitos que possuem essa competência. Para a análise, foi utilizado o método esquizométrico para captar a complexidade do tema. As conclusões apontaram que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a inteligência artificial (IA) propuseram novas formas de lidar com o pensamento crítico na era contemporânea.



Palavras-chave: pensamento crítico, ensino superior, subjetividade, tecnologias de informação e comunicação, inteligência artificial.

Antecedentes

Exordio

El profesor empezó la clase sobre pensamiento crítico con el siguiente relato:

Había una vez, una pequeña aldea donde los habitantes vivían en paz y armonía. Un día, un hombre llegó vendiendo un extraño brebaje que prometía curar todas las enfermedades. Muchos de los aldeanos se emocionaron ante la idea de una solución fácil y rápida para sus dolencias. Sin embargo, una joven llamada Ana se mostró escéptica. A pesar de la emoción generalizada, ella decidió investigar más a fondo antes de tomar una decisión. Buscó en línea, consultó a médicos expertos y habló con personas que habían probado el brebaje. Al final, llegó a la conclusión de que no era más que una estafa.

Ana decidió compartir los hallazgos con sus vecinos, pero, de entrada, muchos se negaron a escucharla. Se sentía frustrada, pero siguió investigando y buscando evidencias. Poco a poco, algunas personas comenzaron a darse cuenta de que tal vez no debían creer en todo lo que les decían. Eventualmente, el hombre que vendía el brebaje fue descubierto como un fraude y se fue de la aldea. Ana fue elogiada por su pensamiento crítico y su determinación de no aceptar todo lo que se le presentaba sin antes tener una evidencia. La aldea se convirtió en un lugar más escéptico, pero también más informado gracias a Ana y a su uso del pensamiento crítico.

Este es un relato de ficción que refiere algo que podría ocurrir en cualquier lugar o época, dejando una moraleja. El pensamiento crítico se presenta como un proceso mental que implica analizar, evaluar y sintetizar información de forma objetiva, reflexiva y sistemática. En otras palabras, es una manera de pensar que busca comprender, cuestionar, discernir y llegar a conclusiones razonadas sobre una situación, problema o idea antes (o durante) la toma de una decisión, y como tal implica habilidades, tales como observar, interpretar, evaluar, inferir, analizar y sintetizar para identificar y cuestionar supuestos, prejuicios y argumentos falaces, y así llegar a conclusiones o decisiones fundamentadas.

Es claro que el pensamiento crítico se requiere en una amplia variedad de contextos: desde la resolución de problemas cotidianos (como el del relato) hasta la toma de decisiones importantes en ámbitos como la política, la ciencia, la religión o los negocios. Es una habilidad cada vez más fundamental en el mundo actual, donde la información sobreabunda y es a menudo contradictoria, y donde también es necesario tomar decisiones bien fundamentadas para lograr lo que personal o colectivamente se pretende. Ahora bien, como señala Bell Hooks (2022), escritora y activista estadounidense, la educación, en su sentido más propio, es «la práctica del pensamiento crítico». No es la crítica en el sentido de encontrar fallas, sino «el análisis y la evaluación de ideas» para llegar a una comprensión fundamentada y justificada.

El pensamiento crítico es un objetivo educativo aceptado. Podemos cuestionar sus múltiples definiciones, pero ellas pueden entenderse como ideas diferentes que parten del mismo concepto básico: un pensamiento cuidadoso enfocado a una meta. Las diferencias giran en torno a su alcance o finalidad, o sobre sus criterios y normas, o sobre los componentes del pensamiento en los que se enfoca. Los pensadores críticos poseen las disposiciones (identificables indirectamente, según los factores que inciden) y habilidades (identificables directamente) que los llevan a ser críticos cuando se requiere o es apropiado.

La crítica

La crítica es un proceso de análisis y evaluación de una obra, producto o situación en particular con el objetivo de identificar sus fortalezas, debilidades y aspectos relevantes. La crítica puede aplicarse a una amplia gama de campos, desde la literatura y las artes hasta la tecnología y los negocios. Un diccionario cualquiera presenta, más o menos, la siguiente definición: *crítica* (sustantivo femenino), procedente

del griego *kritikê technê* ('arte de juzgar', de *krinein*, 'juzgar'). Como acepciones aparecen las siguientes: 'arte de juzgar obras literarias o artísticas'; 'examen detallado (análisis – juicio) para establecer la verdad o autenticidad de algo' (como lo hace la crítica histórica); 'acción de criticar a alguien o algo'; 'juicio hostil, desfavorable'.

En todo caso, la crítica es una actitud. Foucault (1995) en su conocido texto *¿Qué es la crítica?* señala que en Occidente ha habido a partir del siglo XV «una cierta manera de pensar, de decir, también de actuar; una cierta relación con lo que existe, con lo que sabemos, con lo que hacemos; una relación con la sociedad, con la cultura; también una relación con los otros y que podríamos llamar la actitud crítica» (p. 5). Es una función subordinada, una actitud, una «técnica reflexiva»; en últimas, una virtud que se enraiza en la cuestión de «cómo gobernar» a las personas, colateral a aquella de cómo no ser gobernado (por esas normas o por esa persona). Así, la crítica sería «el arte de no ser de tal modo gobernado» (p. 7). Es una cierta actitud enfocada en rechazar o limitar autoridades, dogmas, magisterios, leyes... en tanto que se consideran injustos y, por ende, ilegítimos. Se trata de no aceptar como verdadero algo por el hecho de que lo dice una «autoridad», y es una cuestión central porque implica tres factores clave para la cuestión del conocimiento y la acción: el poder, la verdad y el sujeto.

Por ello, y por la complejidad semántica del concepto (sobre todo cuando se hace la pregunta ¿cuándo se es crítico?), hay que rastrear con cuidado su sentido. A este respecto, Leal (2003) indica que, históricamente, se pueden encontrar seis sentidos del concepto, tres académicos y tres cotidianos:

- a. La crítica como erudición (concepto clásico): el crítico es un distinguidor, un discriminador, un discernidor, que diferencia (*krinein*) los autores que escriben y piensan bien de los que escriben y piensan menos bien. Para ello, requiere de gran erudición (autores, textos, contextos, historia, lenguas, hermenéutica, etc.).
- b. La crítica como ciencia (primer concepto moderno): crítica de la capacidad misma de razonar, de los límites de la razón (Kant) que se concretará en la ciencia, la epistemología, la metodología, la ciencia cognitiva e incluso la inteligencia artificial, entre otras áreas.
- c. La crítica como erudición científica (segundo concepto moderno): sintetiza el concepto clásico (lectura metódica de textos y autores) con el concepto kantiano de investigación del alcance y límites de las posibilidades cognitivas. Movimiento intelectual que va desde Bacon y Vico —a través de Voltaire— hasta Comte, Tocqueville y Marx, marcado por el nacimiento de las ciencias sociales y una nueva idea: el pensamiento, los saberes y la razón están determinados por los contextos materiales, sociales, económicos y tecnológicos en que germinan².

² Este componente clásico de la "crítica" de Marx estará presente en Walter Benjamin, pero pierde casi toda su fuerza en Adorno, responsable junto con Horkheimer, de esa curiosa y popular categoría de la "teoría crítica", que ha generado tanto revoltijo mental.

- d. Tres conceptos cotidianos (o “vulgares”) que, quiérase o no, influyen en la idea de un pensamiento crítico porque también están presentes en el ámbito académico: primero, la crítica simple como «hablar mal de alguien o de algo»; segundo, como afirma Leal (2003), la crítica propia del ámbito escolar «en la feliz ignorancia (*sancta simplicitas*) que es propia de la juventud» (p. 257) —la crítica se asimila a «opinar» (algo motivado por los maestros que piden a los estudiantes «dar el propio parecer», aunque aún no tengan la suficiente erudición)—; y, tercero, el concepto ideologizado y politizado de crítica: dado un texto o un autor, manifestar que es producto de una supuesta ortodoxia de derecha, a la cual hay que oponer una «crítica» de izquierda, lo que implica perder la imparcialidad propia de toda crítica intelectual.

El pensamiento crítico

El espíritu o pensamiento crítico es un concepto polisémico y multifacético muy utilizado tanto en la investigación académica como por el público en general. Su desarrollo ha sido un ideal educativo durante mucho tiempo en los países occidentales (Hitchcock, 2018). Sin embargo, el término rara vez se define operativamente, es decir, no permite deducir acciones educativas y alternativas pedagógicas concretas. En ausencia de una definición operativa, ¿cómo evaluar la eficacia de las diversas intervenciones educativas? Además, también se siente la falta de consenso entre las definiciones, lo que hace cada vez más compleja la toma de decisiones en materia de una educación para el pensamiento crítico.

A continuación, se presentan algunas definiciones clásicas de la literatura dedicada al espíritu crítico. La primera llega de Ennis (1991): «El pensamiento crítico es un pensamiento razonable y reflexivo acerca de decidir qué creer o hacer». Aunque se cita a menudo, esta definición es objeto de muchas críticas, pues se considera demasiado general. Ennis (2016) luego escribió un ensayo en el que proponía una visión detallada de un plan de estudios de educación superior que integraba el pensamiento crítico en una hipotética escuela secundaria llamada *Alpha*, usando un diseño y un pensamiento riguroso que llamó la *concepción alfa* del pensamiento crítico.

La segunda definición proviene de Facione (2007): «El pensamiento crítico es un juicio voluntario y reflexivo que se manifiesta al considerar de manera razonada las evidencias, el contexto, los métodos, los estándares y las conceptualizaciones con el fin de decidir qué creer o qué hacer».

En estas dos definiciones representativas se destaca que el pensamiento crítico no se limita a lo que es razonable pensar, sino que incluye una dimensión de acción, de toma de decisiones. Sin embargo, ambas no son fácilmente aplicables en situaciones concretas donde el contexto socioeconómico puede desempeñar un papel relevante (por ejemplo, si vacunarse tuviera un precio alto, una persona podría querer hacerlo, pero desistiría por falta de recursos). En última instancia, existe una fuerte dimensión contextual en el ejercicio del pensamiento crítico. De hecho, tanto lo contextual como lo situacional influye en la actitud de los individuos y, en ocasiones, en su propensión a mostrar o no un pensamiento crítico.

Para Ennis (1991) y Facione (2007), como en muchos otros estudios, la noción de pensamiento crítico se refiere, por un lado, a un conjunto de destrezas o habilidades y, por otro lado, a un conjunto de disposiciones o actitudes particulares frente a estas destrezas (Lipman, 1988; Ennis, 1996; Boisvert, 2004). Por ejemplo, estar dispuesto a cambiar de opinión frente a buenos argumentos sería una disposición, mientras que saber evaluar o producir buenos argumentos sería más una habilidad. Esta distinción es visible, sobre todo, en el ámbito anglosajón, por la distinción entre el *pensamiento crítico*, referido a las habilidades o capacidades del pensamiento, y el *pensador crítico*, aquel individuo que piensa y es capaz de desplegar sus habilidades según distintas disposiciones que le son propias y que también deberían ser desarrolladas.

Russell (1963) considera que el pensamiento crítico es una habilidad con tres factores: una actitud de cuestionamiento y suspensión de juicio, el uso de métodos de análisis lógico y la evaluación de la creencia en términos de norma o estándar. En resumen, el ejercicio del pensamiento crítico está condicionado por ciertas actitudes, ciertas habilidades y ciertos saberes.

Otro punto importante es la distinción entre el pensamiento crítico —juzado al nivel del proceso de razonamiento— y el nivel del resultado de dicho proceso. Filósofos como Lipman (1988) hablan del juicio crítico, que podría verse como la culminación del proceso de pensamiento crítico. Esta distinción es clave para estudiar o medir el pensamiento crítico, porque muchas veces solo se tiene acceso al resultado final. Por ejemplo, una persona puede tomar malas decisiones o creer cosas que están mal, pero aun así ha sido crítico en su razonamiento. El pobre resultado final se explicará entonces por un límite en sus habilidades o saberes. Por el contrario, alguien puede tomar buenas decisiones o creer cosas muy plausibles por razones equivocadas, por casualidad y sin sentido crítico.

Para captar el proceso de ejercicio del pensamiento crítico, es necesario, por tanto, que la persona pueda compartir su razonamiento o que los demás tengan acceso directo a lo que está pensando, a su razonamiento implícito. Si la tarea pareciera muy complicada, no ha sido impedimento para que ciertos investigadores en psicología hubiesen impulsado sus estudios en esta dirección.

Además, entre los debates —aún de actualidad— surge la pregunta de qué entra bajo una dimensión normativa o bajo una dimensión descriptiva en el concepto de una mente crítica. El pensamiento crítico es, ante todo, un constructo teórico (Herman, 2011), ya que implica agrupar bajo un mismo término varias habilidades, disposiciones, formas de razonar y actuar consideradas adecuadas y pertinentes en ciertas situaciones. Como tal, es «normativo», ya que no existe «en sí mismo», sino que depende de lo que se considere adecuado o apropiado.

El pensamiento crítico son las habilidades o estrategias cognitivas que aumentan la probabilidad de un resultado deseable. Es una forma de pensar reflexiva, razonada y dirigida a objetivos [...] Las decisiones para lograr resultados deseables están arraigadas en un sistema de valores y pueden diferir de persona a persona. Pero es la idea de que el pensamiento crítico hace que los resultados deseables sean más probables lo que lo define (Halpern, 2014).

Halpern (2014) se diferencia de otros autores por no proponer un sistema de valores *a priori*. Él deja libre a cada persona para que decida lo que es deseable. Muchos autores, en cambio, no permiten esta libertad. Pasquinelli et al. (2020) son algunos de ellos. Consideran el valor epistémico —la optimización de la coherencia entre creencias y realidad— como el único objetivo del pensamiento crítico. En resumen, sobre las definiciones relacionadas con el pensamiento crítico, se pueden concluir tres cosas:

1. Las definiciones son a veces bastante vagas y no parecen consensuadas, pero hay referencias recurrentes a disposiciones, habilidades y saberes específicos que hacen posible el ejercicio del pensamiento crítico.
2. El pensamiento crítico no se limita a un resultado (creencia o toma de decisiones); se refiere a un proceso más difícil de medir, pero no menos importante, sobre todo desde la perspectiva de educar en él.
3. La dimensión normativa del pensamiento crítico —así como el ideal educativo subyacente varía de un autor a otro, con intentos más descriptivos del lado de la psicología cognitiva.

Metodología

El método que se utilizó en el presente documento fue un enfoque desarrollado por Zarta (2022) llamado *esquizometodo*, que está dado en el marco del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad. Consiste en la articulación de diversas herramientas para la recolección y el análisis de información proveniente de múltiples ciencias o campos del saber. Debido a sus características, la reflexividad es el principal elemento que contiene la escritura de esta ponencia, puesto que delimitar una metodología a los enfoques tradicionales es limitar al mismo tiempo la forma del análisis.

Resultados y discusión

La expresión *teoría crítica* tiene una historia bastante amplia que no está exenta de cuestionamientos. Kincheloe y McLaren (2005) indican que explicar lo que es una teoría crítica es un trabajo arduo por múltiples razones, entre ellas, que no existe una sola, que la tradición crítica siempre está modificándose y que las teorías críticas evitan ser muy específicas. Por lo general, el término designa —en singular y mayúsculas— el trabajo de los filósofos y sociólogos de la Escuela de Fráncfort, pero aquí se prefiere usarlo en su sentido más amplio posible y en plural, abarcando múltiples teorías críticas otras que van desde la teoría *queer* (Butler) hasta la metafísica del acontecimiento (Badiou), incluyendo los enfoques postmodernistas (Jameson), poscolonialistas (Bhabha y Spivaky) y hasta el neolacianismo hegeliano de Zizek, sin referirse a otros autores como Jameson, Negri, Honnet, Rancière, Virno, o Anderson....

Por *otras* se hace referimos a aquellas teorías que se popularizaron después de la caída del Muro de Berlín (en 1989), aunque se hubieran gestado antes de dicho suceso histórico. Su novedad viene de la metamorfosis de la crítica social y política a partir de la segunda mitad de la década de 1990 (huelgas

francesas en 1995, manifestaciones antiglobalización en Seattle en 1999, el Foro Social Mundial en Porto Alegre en 2001). Dicho de otro modo, existe una gran diversidad de nuevos pensamientos: teoría *queer*, marxismo y posmarxismo, teoría poscolonial, teoría del reconocimiento, posestructuralismo, neospinozismo, etc.

En cualquier caso, son críticas, en este nuevo sentido, aquellas teorías que cuestionan el orden social existente en el mundo, promueven un pensamiento crítico y aspiran a «convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales» (Osorio, 2007, p. 104). Al margen de que sean radicales o moderadas, su dimensión crítica radica en lo universal de su cuestionamiento sobre el mundo social contemporáneo. Claro que saber cómo determinar cuándo algo es «nuevo» es bastante complejo por tratarse de una cuestión teórica. ¿Bastará el criterio cronológico que señala lo que viene después? ¿O *nuevo* será sinónimo de otredad? ¿Pero otredad desde qué punto de vista? ¿Y quién la determina, así como el que hoy sea importante? Otra cuestión es que, hasta mediados del siglo XX, los pensamientos críticos estaban centrados en Europa, pero hoy se han desplazado a diversas periferias, lo cual no debería sorprender porque las ideas innovadoras siempre surgen allí donde se generan los nuevos problemas: paros masivos, desplazamientos, precarización generalizada, guerra global, incremento de desigualdades, crisis ecológica...

Por su fragor, el mundo actual se parece al de la época en que apareció el marxismo clásico. En otros aspectos difiere, sin embargo, sensiblemente y sin duda, sobre todo por la ausencia de un «sujeto de la emancipación» claramente identificado. Los marxistas de comienzos del siglo pasado podían contar con las poderosas organizaciones obreras de las que a menudo eran dirigentes y cuya actividad iba a permitir superar lo que entonces se consideraba una de las crisis finales del capitalismo. En el momento actual no hay nada parecido, ni lo habrá en un futuro próximo. Una vez comprobada esta realidad, ¿cómo continuar pensando en la transformación social radical? Este es el reto que deben afrontar las teorías críticas contemporáneas. (Keucheyan, 2013, pp. 12-13)

Entonces, se puede afirmar que, bajo el concepto de teorías críticas, se incluye «un amplio espectro de teorías que adoptan un punto de vista crítico de la sociedad y de las ciencias humanas, o que pretenden explicar la emergencia de sus objetos de conocimiento» (Macey, 2001, p. 74). Hay que reconocer que, en el compromiso político —en sentido amplio—, está presente la característica central de las teorías críticas, que son «proyectos de investigación en las ciencias humanas y/o humanidades que intentan unificar verdad y compromiso político» (Payne, 1997, p. 118). Otra forma de definir las teorías críticas es como análisis y cuestionamiento de toda dominación, desigualdad y explotación para favorecer luchas sociales, de modo que pueda surgir una sociedad sin abusos, cooperativa y participativa.

La teoría crítica está determinada por la investigación multidisciplinar, combinada con el intento de construir una teoría social sistemática y comprensiva que pueda afrontar los problemas sociales y políticos claves del presente [...] Al menos algunas versiones de la teoría crítica están motivadas por el interés de relacionar la teoría con la política y el interés en la emancipación de los oprimidos y dominados. (Kellner, 1989, p. 1)

Estas nuevas teorías críticas aspiran al estatus de teoría (no quieren ser un simple análisis o explicación del presente), pretenden cuestionar de manera global el orden social existente e incluyen siempre una dimensión política esencial, ya sea radical o más moderada. Como lo enseñaron Nietzsche o Derrida hace ya bastante tiempo, las genealogías y los legados son siempre múltiples, estratificados y rizomáticos. Con ellos se asiste al redescubrimiento de viejos conceptos como *utopía*, *soberanía*, *ciudadanía*, *otredad* o *multitud*, así como a una multiplicidad heterogénea de nuevas referencias, positivas o negativas (el análisis del totalitarismo de Arendt; la teoría de la justicia de Rawls; el pensamiento de Schmitt; la presencia de la teología en la obra de Agamben, Badiou o Negri; la influencia del estructuralismo). Esta multiplicidad de referencias es interpretada por algunos no tanto como riqueza, sino como un efecto de la «derrota» de las luchas políticas de izquierda y del paradigma marxista que las inspiró. Dicha derrota habría determinado la diversificación de las referencias y debilitado la centralidad, antes absoluta, del pensamiento marxista. En síntesis, las teorías críticas surgen para promover una comprensión de la situación histórica y cultural de la sociedad con el fin de generar acciones en torno a su transformación.

Ahora bien, Keucheyan (2013) plantea cuatro grandes hipótesis sobre la cartografía que elabora de las teorías críticas actuales:

- a. Las nuevas teorías críticas se desarrollan en el marco de coordenadas políticas heredadas de 1960 y 1970. Esto significa que algunos de los principales debates existentes aparecieron en dicha época. Este es, ante todo, el caso del debate sobre la naturaleza de los sujetos de la emancipación y el que concierne a la cuestión del poder. En ambos casos, los problemas surgidos a raíz de la crisis de los modelos y las teorías clásicas del movimiento obrero a finales de 1950 siguen vigentes en la actualidad.
- b. No todos los teóricos críticos actuales se involucran en procesos políticos reales como organizaciones, sindicatos o asociaciones. Esto es válido para los más radicales entre ellos, así como para los moderados, pues se trata de un problema estructural: las nuevas teorías críticas acentúan esa tendencia inaugurada a mediados de 1920 por el marxismo occidental —descrita por Perry Anderson— que disociaba entre la teoría y la práctica.
- c. Cada vez más, el pensamiento crítico proviene de regiones periféricas del sistema mundial, como Asia, América Latina y África. Esto no impide la centralidad de Estados Unidos y sus universidades de ser la «república mundial de las teorías críticas». Las universidades norteamericanas son, para los teóricos críticos actuales, el lugar de consagración comparable a lo que fue París para los escritores de la primera mitad del siglo XX.

- d. La innovación, dentro de las teorías críticas actuales, proviene de dos mecanismos. El primero es la hibridación, que consiste en combinar referencias antiguas con nuevas formas o asociarlas con nuevos autores, textos o corrientes. Entre las múltiples fuentes de hibridación, ocupa un lugar especial la cuestión del poder renovada por los análisis de Foucault. El segundo es la introducción de nuevos objetos de análisis, como los medios de comunicación o la ecología, lo que implica renovar todo el aparato conceptual.

Es posible añadir una quinta hipótesis en los siguientes términos: el principal interés de las teorías críticas actuales (pensamientos sobre multiplicidad, diferencia, hibridación, acontecimientos) muestra que la complejidad de la realidad excluye cualquier interpretación única y abarcadora. La hibridación y la multiplicidad no pueden reducirse a los efectos de un fracaso —sea teórico o práctico—, sino que pueden y deben ser consideradas como conquistas, aun cuando nada permite concluir si son una política y una estrategia de futuro ineficaces. Lo que los marxistas alguna vez llamaron *frentes secundarios* (la lucha de las mujeres, los movimientos de liberación nacional, las demandas homosexuales y la ecología política emergente durante 1960 y 1970), alternos al *frente principal* (oposición entre capital y trabajo), se multiplican en las nuevas teorías críticas hasta adquirir una nueva centralidad, desde la que muestran que es mejor enfrentar las incertidumbres del futuro que las falsas certezas del pasado.

¿Cuál puede ser la ética de un intelectual —reivindico este término de *intelectual* que, en la actualidad, parece dar náuseas a algunos—, sino esta: ser capaz de desprenderse permanentemente de sí mismo (eso que es lo contrario de la actitud de conversión)? Si hubiera querido ser exclusivamente académico, probablemente hubiera sido más inteligente elegir una y solo una área en la que hubiera desplegado mi actividad, aceptando un problema dado e intentando implementarlo o modificarlo en ciertos puntos [...] Ser a la vez académico e intelectual es tratar de poner en juego un tipo de conocimiento y análisis que se enseña y se recibe en la universidad, de tal manera que modifique no solo el pensamiento de los demás, sino también el propio. (Foucault, 1984)

Entre las decepciones del ayer y las inquietudes emancipadoras de hoy, puede parecer oportuno situar mejor los recursos disponibles, es decir, las herramientas críticas que están a disposición para descifrar el mundo y transformarlo y, por tanto, para pensar las resistencias a esos fines transformadores inscritos en el mundo y en sus actores y potenciales transformadores.

Si se quieren tener en cuenta estas dimensiones en un gesto crítico más amplio, hay que hablar de crítica social radical —en el sentido etimológico de agarrar las cosas de raíz— y emancipatoria y no solo de crítica social. ¿Una crítica social emancipadora? Es decir, una teoría crítica que apunta a los aspectos negativos de los órdenes sociales existentes —el corazón de todo gesto crítico— hacia el horizonte de uno positivo, llamado, en este caso, *emancipación*, en el sentido que este término comenzó a tomar en plena ebullición de la Ilustración del siglo XVIII: «salir del estado de tutela», según Kant (2004). Hoy se

hablaría de «salir de la dominación» hacia la construcción de una autonomía individual y colectiva desde la que se asumen ciertas condiciones sociales. Una crítica social emancipadora, por lo tanto, se esforzaría por articular un aspecto negativo (crítica social en el sentido restringido del término) y un aspecto positivo (la perspectiva de la emancipación), sin descuidar las tensiones existentes entre los dos polos.

En un contexto sociopolítico como el actual que, si bien conserva cierta melancolía por las teorías del pasado, no carece de estallidos de discursos críticos, ¿dónde ocurre esta crítica social emancipadora? «En la calle y en las redes sociales», responden los activistas de hoy. Y no están del todo equivocados, dada la proliferación del discurso crítico en estos lugares propios de la protesta actual. En universidades y centros de investigación, contestan ciertos intelectuales, y tampoco están equivocados si se tiene en mente una categoría más estrecha, sistemática y erudita de crítica social emancipadora: las teorías críticas que, desde la Escuela de Frankfurt, vinculan firmemente la teoría crítica y la emancipación. Horkheimer (2003) ya oponía la «resignación a la praxis de este mundo» —propia de la teoría tradicional— a una teoría crítica que presuponía el concepto de *libertad*, «aunque sea el de una libertad que aún no existe».

Conclusiones

La clase sobre *pensamiento crítico* había sido larga y desafiante, pero llegó a su fin. Los estudiantes se levantaron con un aire de satisfacción y un sentimiento de logro. El profesor, un hombre sabio y experimentado, sonrió mientras los observaba partir. «Recuerden —dijo en voz alta—: el pensamiento crítico no se trata solo de la habilidad para analizar y evaluar información, sino también de la capacidad para cuestionar sus propias creencias y prejuicios». Los estudiantes asintieron mientras se despedían. Pero antes de que pudieran salir por completo, el profesor detuvo a uno de ellos y le formuló una pregunta final: «¿Cuál es la lección más importante que han aprendido hoy?». La estudiante, una joven de ojos brillantes, vaciló un poco antes de responder: «Que la verdad no siempre es fácil de encontrar, pero, con el pensamiento crítico, podemos acercarnos un poco más a ella. También he aprendido que es importante estar dispuestos a cambiar de opinión cuando se presentan nuevos datos o información». El profesor asintió. «Muy bien dicho. El pensamiento crítico nos ayuda a cuestionar lo que creemos saber y a estar siempre abiertos a la posibilidad de que estemos equivocados. Es una habilidad invaluable en el mundo de hoy». Los estudiantes se marcharon sabiendo que, con su nueva perspectiva, podrían enfrentar los desafíos del mundo de una manera más informada, reflexiva y consciente.

Lipman (2016) menciona que, para mejorar la capacidad de pensar en el quehacer educativo, hay que cultivar tres dimensiones importantes: la crítica, la creativa y la cuidadosa.

Una comunidad reflexiva y deliberativa es el tipo de comunidad que probablemente potenciará más un pensamiento crítico, porque generalmente enfatizará valores como la precisión y la consistencia. Una comunidad de investigación creativa tiende a poner el acento tanto

en la destreza técnica como en la imaginación más emprendedora. El mejor ejemplo será el *atelier* de un artista. Y una comunidad de investigación cuidadosa será aquella que cultiva el aprecio de ciertos valores. Probablemente estudiará cómo cultivar estos valores de la mejor manera posible y cómo hay que vivir para que sean evidentes para todos. (p. 10)

Hay que aceptar que, aunque aún tenga limitaciones, la educación ha dado un giro significativo: cuando era pensada como «transmisión de información sobre el mundo», la didáctica —o ‘forma de enseñar’— no parecía importar mucho. Pero cuando se empezó a pensar en el proceso cognitivo como propósito de la interacción educativa, hubo que cambiar de prioridades. Y así, aunque la adquisición de información puede seguir siendo un propósito valioso, ya no lo es tanto como ampliar la capacidad de juicio crítico. Y aunque el uso del conocimiento puede ser clave para los saberes teóricos, cada vez más se cree que el éxito educativo requiere de la aplicación praxeológica de dichos saberes en situaciones complejas y problemáticas.

Por su parte, los avances tecnológicos, la amplia difusión de información y el uso de la inteligencia artificial, entre muchos otros logros de hoy, llevan al cambio en las prioridades educativas: el cultivo de un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso que ha de ser el «centro de operaciones» del quehacer educativo.

Declaraciones

Agradecimientos

Al grupo de pensamiento en Estudios Complejos de UNIMINUTO y a la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin por permitirme reflexionar y repensar los ecosistemas sociales desde sus diversos elementos y categorías.

Procedencia

Este trabajo se deriva de diversas reflexiones de los seminarios doctorales del autor y de conversaciones con el grupo de pensamiento en Estudios Complejos.

Financiamiento

Este proyecto tuvo financiamiento de la convocatoria interna de Uniminuto.

Aspectos éticos

Esta ponencia que resulta de un trabajo de reflexión no afecta a ningún sujeto. Todo lo dicho es responsabilidad del autor.

Conflicto de interés

El autor declara que no existen conflictos de interés.

Referencias

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/01/2714.-La-formacion-del-pensamiento-critico-...-Boisvert.pdf>
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2). <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Ennis, R. H. (2016). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Foucault, M. (1984). La preocupación por la verdad. *Magazine Littéraire*, (207), 18-23.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? (crítica y Aufklärung). *Daimon. Revista de Filosofía*, 11, 5-25. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Herman, T. (2011). Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes: réflexions pour une analyse critique de l'argumentation. *A contrario*, 16(2), 41-62. <https://doi.org/10.3917/ac.112.0041>
- Hitchcock, D. (2018). Critical thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. En Edward N. Zalta y Uri Nodelman (Eds.). <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu.
- Kant, I. (2004). *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?* Porrúa.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, marxism, and modernity*. Johns Hopkins University Press.
- Keucheyan, R. (2013). *Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Siglo XXI.

- Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 303-342). Sage Publications Ltd.
- Leal, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001714.pdf>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro. https://www.academia.edu/37990508/El_lugar_del_pensamiento_en_la_educaci%C3%B3n
- Macey, D. (2001). *The Penguin Dictionary of Critical Theory*. Penguin Books.
- Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt: algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 104-119. https://www.academia.edu/11472383/LA_TEOR%C3%8DA_CR%C3%8DTICA_DE_LA_SOCIEDAD_DE_LA_ESCUELA_DE_FRANKFURT_ALGUNOS_PRESUPUESTOS_TE%C3%93RICO_CR%C3%8DTICOS_Sergio_N%C3%A9stor_Osorio_Palabras
- Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A. y Casati, R. (2020). *Définir et éduquer l'esprit critique* [Report]. Institut Jean Nicod. https://fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/actions/Rapport-ANR-juin2020-Definir-EEC_web.pdf
- Payne, M. y Rae, J. (1997). *A dictionary of cultural and critical theory*. Wiley-Blackwell. <https://seminar580.files.wordpress.com/2015/04/dictionary-of-cultural-and-criticaltheory.pdf>
- Russell, D. H. (1963). The prerequisite: knowing how to read critically. *Elementary English*, 40(6), 579-582. <https://www.jstor.org/stable/41385520>
- Zarta., F. (2022). *El dispositivo penitenciario en bogotá: un estudio sobre la cárcel "La Modelo"* [Tesis de Maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional – Universidad El Bosque.

capítulo 2



Mesa

«Cultura para la paz y desarrollo ciudadano»

2.1.

Universidades, educación inclusiva y migración venezolana en Bogotá

Universities, inclusive education and Venezuelan migration in Bogotá

Universidades, educação inclusiva e migração venezuelana em Bogotá

Autor(es)

Juan Antonio Avendaño Quintana¹

juan.avendano@uniminuto.edu.com

José Manuel Galván Ospino¹

jose.galvan@uniminuto.edu.co

Víctor Hugo Jiménez Mateus¹

mateus.m@uniminuto.edu.co

Félix Fernando Dueñas Gaitán²

felix.duenas@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5314-804X>

Resumen

En la presente ponencia se abrió un escenario de posibilidades en temas de investigación sobre inclusión educativa, migración, derechos humanos, educación formal e inclusión social. Con dicho escenario se buscaban examinar las estrategias implementadas por universidades e instituciones de educación superior, en el marco de la educación para la paz, con miras a aportar a la inclusión educativa de migrantes venezolanos asentados en la ciudad de Bogotá. Las fases de investigación fueron las siguientes: delimitación, recolección de información, análisis, validación y construcción de productos. Los resultados obtenidos permitieron reconocer el trabajo de instituciones de educación superior, así como proponer mejoras continuas en la inclusión educativa. La investigación fue de tipo descriptivo y tuvo un enfoque cualitativo, por lo que se usaron instrumentos, tales como entrevistas, grupos focales y observación no participante que contribuían a la ampliación de la información requerida para el análisis y la generación de los resultados, con base en los planteamientos de Galeano (2004). Se tomaron como población principal tanto las instituciones de educación superior como los migrantes venezolanos.



Palabras clave: educación formal, inclusión educativa, migración venezolana, territorios de paz.

¹ Estudiantes de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

² Docente de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Abstract

This paper opened a scenario of possibilities in research on educational inclusion, migration, human rights, formal education and social inclusion. This scenario sought to examine the strategies implemented by universities and higher education institutions, within the framework of education for peace, with a view to contributing to the educational inclusion of Venezuelan migrants settled in the city of Bogota. The research phases were the following: delimitation, data collection, analysis, validation and construction of products. The results obtained made it possible to recognize the work of higher education institutions, as well as to propose continuous improvements in educational inclusion. The research was descriptive and had a qualitative approach, using instruments such as interviews, focus groups and non-participant observation that contributed to the expansion of the information required for the analysis and generation of the results, based on the approaches of Galeano (2004). Both higher education institutions and Venezuelan migrants were taken as the main population.



Keywords: formal education, educational inclusion, Venezuelan migration, peace territories.

Resumo

Este artigo abriu um cenário de possibilidades de pesquisa sobre inclusão educacional, migração, direitos humanos, educação formal e inclusão social. O objetivo desse cenário foi examinar as estratégias implementadas por universidades e instituições de ensino superior, no âmbito da educação para a paz, com o intuito de contribuir para a inclusão educacional dos migrantes venezuelanos estabelecidos na cidade de Bogotá. As fases da pesquisa foram as seguintes: delimitação, coleta de dados, análise, validação e construção de produtos. Os resultados obtidos permitiram reconhecer o trabalho das instituições de ensino superior, bem como propor melhorias contínuas na inclusão educacional. A pesquisa foi descritiva e qualitativa em sua abordagem, usando instrumentos como entrevistas, grupos focais e observação não-participante que contribuíram para a ampliação das informações necessárias para a análise e geração dos resultados, com base nas abordagens de Galeano (2004). As instituições de ensino superior e os migrantes venezuelanos foram considerados a população principal.



Palavras-chave: educação formal, inclusão educacional, migração venezuelana, territórios de paz.

Antecedentes

En la actualidad, Colombia es uno de los países que recibe mayor cantidad de migrantes venezolanos. Esto ha generado grandes impactos en diferentes dimensiones (económica, política, social, cultural y educativa). Respecto a la educación, la adaptación de la comunidad venezolana a las instituciones educativas colombianas ha representado un reto tanto para docentes como estudiantes. A causa de prejuicios, xenofobia, temor a lo desconocido, entre otros aspectos, la participación de la población venezolana en la escuela se dificulta. Resulta pertinente, pues, realizar una revisión de antecedentes relacionados con las dinámicas de inclusión de la población migrante venezolana dentro de instituciones educativas.

Migración e inclusión educativa

Uno de los principales retos de la población migrante en el proceso de adaptación en sus nuevos contextos es su participación dentro del ámbito educativo. Esta situación representa un desafío, puesto que pueden presentarse obstáculos a nivel cultural e incluso rechazo por parte de estudiantes y el sistema educativo en general. En Latinoamérica se han visto avances considerables frente a estos procesos de garantía de derecho.

Sánchez-Mojica (2021) planteó una reflexión en cuanto a la forma en que los gobiernos nacionales aplican los compromisos adquiridos para promover el desarrollo de la inclusión educativa y enfrentar la problemática de la migración infantil, estableciendo alternativas que brinden verdaderas soluciones a las necesidades de la población migrante. El autor hizo una revisión bibliográfica para reconocer la situación y, de esta manera, diseñar estrategias de atención. Los resultados permitieron reconocer que los conceptos de migración infantil han sido poco abordados; sin embargo, se obtuvieron reflexiones interesantes que dan cuenta de transformaciones teóricas que deben ser detalladas para la construcción de políticas públicas. También se logró identificar que aún existen vacíos de información frente a la atención de la población migrante infantil. De subsanar dichos vacíos, se harían grandes aportes en el diseño de estrategias, políticas públicas y normatividades que garantizaran y facilitaran los procesos de adaptación de la población migrante.

Por su parte, Alarcón et al. (2020) formularon la caracterización de los principales desafíos que tiene la gestión directiva para la integración de los estudiantes migrantes en las escuelas de la comuna de Talca (Chile). Los investigadores hicieron uso del enfoque cualitativo y del análisis de contenidos de investigaciones previas, utilizando técnicas como la entrevista. «Los resultados arrojaron evidencia organizada de las dimensiones de políticas, prácticas y procedimientos utilizados en la gestión directiva escolar de los establecimientos educativos, en relación con procesos de escolarización e inclusión pedagógica de estudiantes inmigrantes extranjeros» (p. 1). Así pues, aunque se presentaron grandes desafíos y obstáculos para la inclusión de la población migrante en el ámbito educativo, se concluyó que

la gestión directiva cumple un papel fundamental, puesto que su organización y el desarrollo de acciones pertinentes contribuyen positivamente en los procesos de adaptación y eliminación de intolerancia, rechazo y xenofobia por parte de la comunidad estudiantil.

Migración e inclusión educativa en instituciones colombianas

Ahora bien, resulta pertinente establecer la participación de las entidades educativas colombianas frente a los procesos de inclusión, tomando como referencia que este ha sido uno de los países con mayor recibimiento de población venezolana y en su adaptación se han presentado algunos obstáculos a causa de aspectos, tales como xenofobia, rechazo a lo desconocido, prejuicios y temor a la diversidad.

Rubio y Pérez (2019) realizaron una intervención con adolescentes venezolanos migrantes en La Garita, en el departamento de Norte de Santander, con el objetivo de describir su adaptación al territorio colombiano mediante su inclusión al sistema educativo. Se hizo uso del enfoque cualitativo con corte etnográfico. La recolección de datos se consiguió mediante la observación directa y participante y también con entrevistas a los alumnos venezolanos. Esta información se clasificó en las siguientes categorías: *razones para la movilidad, experiencias de adaptación al territorio, adaptación al entorno educativo y convivencia*. Finalmente, los autores concluyeron que, para los participantes, la migración había sido favorable en términos personales, ya que el apoyo educativo fortaleció su sentido de pertenencia y autorrealización. En este sentido, se puede afirmar que el apoyo y la inclusión dentro de los entornos educativos favorecen los procesos de adaptación de la población migrante al territorio, facilitando su cotidianidad y realizando un aporte significativo en la reconstrucción de su vida.

Metodología

Población y muestra

La población objeto de estudio en este proyecto fue, en primer lugar, universidades e instituciones de educación superior que contemplaban accesibilidad educativa a migrantes venezolanos. En segundo lugar, migrantes venezolanos que cumplieran con los siguientes requisitos: radicados en la ciudad de Bogotá, mayores de edad, beneficiarios de servicios ofrecidos por las instituciones educativas escogidas y que voluntariamente desearan participar en la investigación.

Instrumentos

Para el presente trabajo se recurrió a una investigación de corte acción-participación, descriptiva, con diseño no experimental y enfoque cualitativo.

La metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales. (Galeano, 2004, p. 16)

Hubo revisión documental, puesto que se buscaba observar, identificar, acercarse y conocer algunos elementos en el campo de estudio y analizarlos a la luz de la pregunta central. También se realizaron entrevistas desde una perspectiva etnográfica a un grupo focal, conformado por miembros de la población migrante venezolana y personas de la comunidad académica de las universidades seleccionadas. Con esta metodología, los investigadores pudieron comprender mejor el entorno y dar el lugar a los sujetos participantes, quienes fueron estudiados dentro de su cotidianidad con el propósito de comprender cómo ellos entendían y vivían sus procesos sociales. Por medio de instrumentos cualitativos, se redujo el riesgo de sesgo o insuficiencia de la información (Okuda Benavides y Gómez Restrepo, 2005).

Tabla 2.1.1. Actividades, objetivos e instrumentos del estudio

Actividad	Objetivo	Instrumento
Revisión documental	Conocer los abordajes del problema y las posturas de análisis	Matriz con los documentos y las categorías seleccionadas
Creación de base de datos de organizaciones	Identificar y recopilar las universidades e instituciones de educación superior que trabajan en Bogotá en atención educativa a migrantes venezolanos	Base de datos
Recolección y análisis de información cuantitativa	Recoger y analizar la situación de la población migrante en Bogotá a partir de fuentes secundarias (estadísticas de entidades oficiales y organizaciones)	Tablas estadísticas
Diseño de guía de entrevista y guía de grupo focal	Elaborar los instrumentos que serán aplicados a los participantes/beneficiarios de las instituciones educativas	Guía de entrevista y guía de grupo focal
Diseño de guía de observación	Diseñar un documento guía para recopilar la información obtenida a partir de observación participante	Guía de observación participante
Análisis de información	Análisis de la información a la luz de los objetivos	Documento de análisis de datos cualitativos a partir de las categorías seleccionadas

Fuente: elaboración propia (2023)

Procedimiento

- 1. Delimitación del problema y definición de las líneas de análisis:** se profundiza en el problema y sus componentes y se establecen las líneas de análisis, los límites y los lineamientos para el desarrollo de cada momento.
- 2. Recolección de información:** revisión documental para comprender el problema; revisión en términos cuantitativos para caracterizar la población; base de datos con listado de universidades e instituciones de educación superior en Bogotá; diseño y aplicación de entrevistas, y grupo focal con migrantes venezolanos.

3. **Análisis de la información:** triangulación para el análisis de los datos obtenidos en la recolección de información.
4. **Validación e informe:** informe final que recoge los resultados del proceso investigativo.
5. **Construcción de productos:** generación de un artículo, un capítulo de libro y ponencias a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

Resultados y discusión

Las personas cambian de lugar de residencia por muchas razones: económicas, políticas, sociales, ideológicas, etc. El proceso de globalización ha hecho que el movimiento de personas entre ciudades, regiones, países y continentes sea cada vez más recurrente, por lo que el término *migración* es adecuado, pues expresa el movimiento de personas sin distinción de origen y destino. Dada la heterogeneidad de este concepto, se ha analizado desde diferentes enfoques: teorías de globalización y mercados internacionales, aspectos socioeconómicos, culturales o motivacionales —de individuos o grupos—, redes sociales, acción colectiva, políticas de inmigración e integración, discriminación y xenofobia, etc.

En este caso, se consideró la migración desde el análisis y la conceptualización de la migración internacional. Por ello, hubo reflexiones referidas principalmente a la contribución económica de los inmigrantes en el país de acogida y a la política de inmigración y su impacto en relación con las condiciones de este grupo social. Si las personas migran, se establecen en el país de destino y se deberían garantizar sus derechos y participación activa en la vida económica, política y social de dicho país. Parafraseando a Sánchez-Mojica (2021), se entiende que, en Colombia, el Ministerio de Educación ha tomado las medidas necesarias para hacer posible la inclusión educativa, siguiendo la circular n.º 45 que consagra: «Las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas a nivel nacional priorizarán el servicio educativo a los niños, niñas y jóvenes afectados por la situación de movilización de frontera con Venezuela sin distinción de su nacionalidad» (p. 1).

Siguiendo con Sánchez-Mojica (2021), se hace necesario que la inclusión sea tanto cultural como social. Esta información permite generar una agenda programática que ayude a desarrollar procesos y estrategias para la inclusión educativa de esta población en condiciones de vulnerabilidad y así transformar un problema real en una oportunidad de mejora y, de igual modo, minimizar las consecuencias negativas que la migración puede traer tanto a las personas migrantes como a quienes habitan en los lugares donde se presenta mayor arribo de esta población.

En el caso concreto de la educación, muchas de las convenciones internacionales establecen derechos como el acceso de niños y niñas migrantes al sistema educacional, al margen de la situación migratoria de sus familias, generando un marco común para el ejercicio de estas garantías. (Sánchez-Mojica, 2021, p. 13)

Lo anterior abre la posibilidad de que la población inmigrante se integre a la dinámica social, cultural, económica y productiva de una región o una nación. Al ser la migración un proceso ligado a los intercambios culturales y a los cambios puestos en escena en los territorios que ellos habitan, se enfatiza, en este caso, la importancia de la educación para incluir a los inmigrantes venezolanos en la vida económica de los sectores donde interactúa como sujeto activo en los procesos de crecimiento y cohesión social.

Conclusiones

1. Corresponde al marco de referencia y al proceso estratégico establecido por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO promover investigaciones relacionadas con necesidades reales y contribuir a que haya más oportunidades para mejorar la dignidad humana y el desarrollo personal.
2. Tratar de acercarse al quehacer de las instituciones de educación posibilita ser conscientes de sus esfuerzos, pero también de sus dificultades y debilidades, a fin de determinar qué se debe fortalecer y qué se debe transformar o reformular.
3. Cultivar una visión amplia e inquietante de la situación migratoria, que se entiende como un derecho y casi una condición natural de las personas que buscan mejores condiciones de vida, otros horizontes y otras oportunidades, posibilita promover la inclusión.
4. Enfocarse en situaciones actuales e ineludibles que requieren investigación promueve el conocimiento y la generación de propuestas innovadoras encaminadas a mejorar la calidad de vida.

Declaraciones

Procedencia

Este artículo se deriva del proceso investigativo adelantado en el proyecto nodo *Pedagogía para la paz: las universidades e instituciones de educación superior como escenarios para la inclusión educativa de migrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá*, inscrito en la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Corresponde a una investigación terminada.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ningún tipo de financiamiento.

Aspectos éticos

Para la aplicación de los instrumentos de investigación, los participantes firmaron los consentimientos informados.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a esta ponencia.

Referencias

- Alarcón, J., Gotelli, C. y Díaz, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Rubio, J. y Pérez, E. (2019). Estudio de una intervención con adolescentes venezolanos migrantes a la Garita, Norte de Santander. *Delectus*, 3. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3901640009/3901640009.pdf>
- Sánchez Mojica, J. F. (2021). Migración infantil e inclusión educativa: un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica. *Educare*, 25(2), 262-284. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.15>

2.2.

Construcción de paz a través del ciberactivismo en redes sociales por parte de cuatro organizaciones juveniles bogotanas

Peacebuilding through cyberactivism in social networks by four Bogota youth organizations

Construção da paz por meio do ciberativismo nas redes sociais por quatro organizações de jovens em Bogotá

Autor

Néider Dubán León Abello¹

nleonabello@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5553-6994>

Resumen

Las redes sociales se configuran como escenarios donde se generan procesos de construcción de paz, siendo este un campo de estudio poco explorado hasta el momento. Esta investigación tuvo como objetivo determinar las expresiones que favorecen la construcción de paz desde el ciberactivismo en redes sociales por parte de cuatro organizaciones sociales juveniles de Bogotá: FUNDEI, La Nevera TV, Diáspora y PazÓsfera. Se empleó una metodología basada en la etnografía virtual usando la técnica de análisis de contenido sobre las publicaciones en redes sociales de dichas entidades. La conclusión a la que se llegó es que su identidad del ciberactivismo se manifiesta en la atención de la discapacidad, la comunicación alternativa, la comunicación de la cultura hip hop y la construcción de paz mediante estrategias educativas en Facebook, Instagram y X (antes Twitter) que involucran flyers, ilustraciones, memes, imágenes y vídeos. El pensamiento crítico, la educación para la paz, la memoria colectiva y la inclusión social fueron las expresiones de construcción de paz evidenciadas en estos contenidos.



Palabras clave: ciberactivismo, construcción de paz, redes sociales, organizaciones juveniles.

¹ Estudiante de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Abstract

Social networks are configured as scenarios where peace-building processes are generated, being this a field of study little explored so far. The objective of this research was to determine the expressions that favor peacebuilding from cyberactivism in social networks by four youth social organizations in Bogotá: FUNDEI, La Nevera TV, Diáspora and PazÓsfera. A methodology based on virtual ethnography was employed using the technique of content analysis of publications on social networks of these entities. The conclusion reached is that their cyberactivism identity is manifested in disability care, alternative communication, hip hop culture communication and peace building through educational strategies on Facebook, Instagram and X (formerly Twitter) involving flyers, illustrations, memes, images and videos. Critical thinking, peace education, collective memory and social inclusion were the expressions of peace building evidenced in these contents.



Keywords: cyberactivism, peace building, social networks, youth organizations.

Resumo

As redes sociais se configuram como cenários onde são gerados processos de construção da paz, um campo de estudo pouco explorado até o momento. O objetivo desta pesquisa foi determinar as expressões que favorecem a construção da paz por meio do ciberativismo nas redes sociais de quatro organizações sociais de jovens de Bogotá: FUNDEI, La Nevera TV, Diáspora e PazÓsfera. Foi empregada uma metodologia baseada na etnografia virtual, usando a técnica de análise de conteúdo das publicações nas redes sociais dessas organizações. A conclusão a que se chegou é que sua identidade de ciberativismo se manifesta no cuidado com a deficiência, na comunicação alternativa, na comunicação da cultura hip hop e na construção da paz por meio de estratégias educacionais no Facebook, no Instagram e no X (antigo Twitter), envolvendo panfletos, ilustrações, memes, imagens e vídeos. O pensamento crítico, a educação para a paz, a memória coletiva e a inclusão social foram as expressões de construção da paz evidenciadas nesses conteúdos.



Palavras-chave: ciberativismo, construção da paz, redes sociais, organizações de jovens.

Antecedentes

Dall’Orso-Swayne y Arbaiza (2021) analizaron el impacto de las *influencers* que emplean su popularidad en Instagram a favor de movimientos feministas como #NiUnaMenos en Perú. Señalaron que ellas se sienten motivadas a efectuar el ciberactivismo ante causas sociales —en este caso, ligadas a movimientos feministas y usando su capital de influencia— para promover un cambio de mentalidad y conciencia entre sus seguidores. Sin embargo, los autores concibieron que este ciberactivismo no correspondía a una forma real de participación ni a transformaciones discursivas que conllevaran prácticas feministas radicales y transformadoras.

Ramos et al. (2020), mediante un ejercicio etnográfico digital en X (antes Twitter), exploraron el impacto de la campaña #BringBackOurGirls iniciada con el fin de reclamar la liberación de 276 niñas secuestradas por el grupo terrorista nigeriano Boko Haram en la ciudad de Chibok (Nigeria). Las autoras concluyeron que esta campaña tuvo aspectos positivos como la liberación de algunas de estas niñas, la visibilización de la problemática de violencia hacia las mujeres en el país y la generación de políticas limitadas para erradicar estas violencias. No obstante, las autoras también señalaron que la campaña se enfocó en las niñas secuestradas en Chibok y dejó de lado la situación de vulnerabilidad de otras niñas y mujeres jóvenes nigerianas.

Morales (2019) analizó el uso de las plataformas digitales por parte de colectivos y mujeres que trabajan en la naturalización y despatologización del ciclo menstrual, en un ejercicio denominado *ciberactivismo menstrual*. La autora concluyó que, gracias a los sitios web y a las redes sociales, los colectivos de mujeres publican contenido artístico relacionado con la menstruación y su naturalización, empleando estrategias digitales como publicaciones textuales en primera persona, imágenes, dibujos, historietas, fotografías, entre otras, como una manera irónica de enfrentar el patriarcado y las transnacionales desde un discurso ecologista/ecofeminista.

Ron et al. (2020) pretendieron examinar las formas de promover y movilizar el diálogo y la paz en la página de Facebook del movimiento de base israelí Women Wage Peace (WWP). Los autores concluyeron que los medios de comunicación social permiten el diálogo entre usuarios de diferente género y condición etnopolítica que habitan sociedades con presencia del conflicto y, con base en ello, la creación de acciones de construcción de la paz. No obstante, también abren el espacio para recibir expresiones hostiles, de odio y sexistas en contra de las acciones desarrolladas.

García-Villalba y Zamudio (2021) señalaron en su investigación que el Movimiento Indígena del Cauca emplea el ciberactivismo como estrategia para visibilizar sus necesidades sociales y políticas a la sociedad colombiana. En sus conclusiones resaltaron que el uso tanto de redes sociales —X y Facebook— como del sitio web de la Asociación de Cabildos del Norte del Cauca (ACIN) le permiten a este movimiento

visibilizar problemáticas de desplazamiento y robo de tierras. Asimismo, los autores afirmaron que el ciberespacio contribuye a disminuir la exclusión social histórica a la que han estado sometidos los movimientos indígenas.

Lozano (2021) tuvo por finalidad reconocer el ciberactivismo realizado en Boyacá en el marco del paro agrario del 2013 y del proceso electoral del plebiscito por la paz en 2016, especialmente en X y Facebook. Los resultados plantearon que, a raíz de la afirmación del entonces presidente Juan Manuel Santos de que «el tal paro nacional agrario no existe», las redes sociales jugaron un papel fundamental, debido a que se compartieron memes, vídeos y frases acerca de dicha afirmación. Así y todo, estas redes posibilitaron la invitación a movilizarse socialmente, como las jornadas de cacerolazo en las plazas públicas del país movilizadas por grupos virtuales y a las que asistieron miles de personas a favor del paro agrario, del proceso de paz y de las negociaciones entre el Gobierno y las FARC. La autora concluyó que las redes sociales y los canales comunicativos existentes en internet posibilitan una participación comunitaria más incluyente y el acceso a actores excluidos en canales comunicativos tradicionales.

Treré y Cargnelutti (2014) analizaron el papel del ciberactivismo en la insurrección de Oaxaca (México) en 2006 y cómo influyó en los procesos de empoderamiento y acción colectiva. Las entrevistas realizadas a medios comunitarios visibilizaron los sentimientos de injusticia, rabia e impotencia de la ciudadanía a raíz del desalojo violento por el plantón de maestros que hubo ese año, lo que motivó a ejercer campañas por YouTube en contra de la desinformación de los medios de comunicación tradicionales.

Maya-Jariego et al. (2019) buscaban describir el uso de medios sociales por parte de líderes comunitarios en la implementación de estrategias de mediación y promoción de la convivencia en el departamento de Atlántico (Colombia). La conclusión principal de dicho estudio fue que los líderes comunitarios de esta zona del país no estaban desplegando el potencial de los medios sociales en su trabajo cotidiano con las comunidades, debido a situaciones como desplazamiento forzado, segregación de las comunidades y estrés postraumático. Pese a ello, se evidenció que los líderes más jóvenes de la comunidad y los que trabajaban con población juvenil empleaban en mayor medida los medios sociales en su quehacer.

Nicolás Aguilar-Forero realizó dos investigaciones sobre ciberactivismo juvenil, una en 2017 y otra en 2021. La primera versó sobre las prácticas comunicativas de la organización Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.) ubicada en Bogotá. Se concluyó que sus campañas de ciberactivismo se valían de tecnologías digitales para la circulación de contenidos, la coordinación de acciones colectivas y propiciar el encuentro *online* y *offline*, acciones a partir de las cuales se genera intercambio de ideas, se fortalecen los vínculos humanos y se convierten las energías de la confrontación y el disenso en gestos solidarios, acciones políticas y construcciones de lo común. La segunda investigación analizó dos formas de protesta surgidas en el marco de la cuarentena provocada por el COVID-19: el caso de abuso sexual a una niña emberá por parte de siete militares y la acción colectiva de la Asociación Colombiana de Representantes Estudiantiles de la Educación Superior (Acrees). La

investigación concluyó que, a pesar de las prácticas necropolíticas y de violencia estructural que se vivieron en la cuarentena, estas fueron resistidas por parte de colectivos juveniles que combinaron la movilización desobediente en las calles con el ciberactivismo, a través de prácticas político-comunicativas, tales como twitteratones, transmisiones en vivo, circulación de comunicados, cartas, solicitudes y piezas comunicativas a favor de la matrícula cero y con el numeral #Emberaquémonos, con el que se buscó exigir justicia y obtener la solidaridad internacional.

Con todo lo anterior, el presente trabajo de investigación tuvo como finalidad determinar las expresiones que favorecen la construcción de paz a través del ciberactivismo en redes sociales ejecutado por cuatro organizaciones sociales juveniles de Bogotá, reconociendo las identidades de estos procesos de ciberactivismo, al igual que los discursos, tipos de contenido y redes sociales que construyen y emplean, e identificando las expresiones que favorecen la construcción de paz en los contenidos que publican.

Metodología

Enfoque

El presente trabajo adoptó un enfoque cualitativo, el cual parte de unos supuestos epistemológicos que orientan la postura del investigador frente a lo que desea investigar (Dalle et al., 2005). Por tanto, responde a sus propios intereses; sin embargo, estos no implican una visión unívoca del proceso investigativo, sino que buscan la dialogicidad entre los saberes del investigador y la realidad social, la cual correspondería al ciberactivismo en redes sociales que adelantan las organizaciones juveniles de Bogotá seleccionadas en este estudio.

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo a fin de comprender los significados, creencias e intenciones que le permiten a un grupo realizar su acción social (Roca, 2020). En cuanto al enfoque metodológico, estuvo basado en la netnografía o etnografía virtual, un método derivado de la investigación antropológica cuyo propósito es reconocer el universo digital o de la World Wide Web (Kozinets, 2002, como se citó en Turpo Gebera, 2008, p. 84).

Población y muestra

Los participantes del proceso investigativo fueron cuatro organizaciones juveniles: FUNDEI, La Nevera TV, Diáspora y PazÓsfera.

Instrumentos

Se empleó como técnica de investigación el análisis de contenido sobre 103 publicaciones en las cuentas de Facebook, Instagram y X de las cuatro organizaciones sociales juveniles bogotanas seleccionadas.

Categorías de análisis

Pensamiento crítico, educación para la paz, memoria colectiva e inclusión social fueron las cuatro categorías escogidas para analizar las publicaciones ciberactivistas en redes sociales de FUNDEI, La Nevera TV, Diáspora y PazÓsfera.

Resultados y discusión

Identidades del ciberactivismo

FUNDEI (Fundación de Desarrollo y Emprendimiento Integral) se define en su sitio web como una entidad destinada a la atención de personas con discapacidad cognitiva, alteraciones en la salud mental y víctimas del conflicto armado.

La Nevera TV, por su parte, se define en X como un canal de noticias alternativo a los medios de comunicación hegemónicos, dedicado a compartir información sobre sucesos que ocurren en Colombia y en otros lugares del mundo desde una perspectiva crítica. La identidad de esta organización juvenil se construyó a partir del territorio de origen (Bogotá); de ahí viene su nombre (*nevera*), un objeto con el que se denomina coloquialmente a la capital del país.

Diáspora se concibe en su sitio web como un medio de comunicación que busca visibilizar la cultura hip hop. En las publicaciones que comparte en sus redes sociales demuestra que concibe el arte y la cultura como medios de transformación social. La construcción de su identidad está mediada por la cultura hip hop, una práctica artística y cultural proveniente de los guetos estadounidenses, en su mayoría conformados por grupos afrodescendientes que se concibieron como grupos resistentes a las prácticas violentas ejercidas por grupos sociales dominantes como los blancos.

Por último, PazÓsfera se reconoce en su sitio web como una organización que construye paz en cárceles y colegios por medio de estrategias educativas, inclusivas y efectivas. Siendo así, su identidad se ha construido desde dos ejercicios (el primero, con mujeres privadas de la libertad y, el segundo, con estudiantes de colegio) con la finalidad de promover la construcción de paz mediante el arte, la dignidad y la formación de paztronautas, seres humanos que transforman mundos y construyen paz.

Lo anterior demuestra que las cuatro entidades presentan diversos elementos que configuran su identidad, entre ellas, sus campañas de ciberactivismo, las cuales abordan la atención de la discapacidad, la comunicación alternativa, la comunicación de la cultura hip hop y la construcción de paz mediante estrategias educativas, entendiendo las redes sociales como espacios en los que se define la identidad juvenil (Winocur, 2006; Morduchowicz, 2013). En pocas palabras, la construcción de identidad de estas cuatro organizaciones juveniles se genera a partir de la imbricación de los escenarios *online* y *offline*.

Desarrollo del ciberactivismo

Según De Ugarte (2007), el ciberactivismo se desarrolla en tres vías: discurso, herramientas (tipos de contenido) y visibilidad (redes sociales).

Discurso

Los discursos construidos en los contenidos digitales de FUNDEI se relacionan con la discapacidad y sus tipologías. Buscan generar procesos de sensibilización sobre lo que significa la discapacidad y sus manifestaciones, que surgen a partir del quehacer cotidiano de la organización y de los planteamientos científicos que respaldan la atención de la población en condición de discapacidad.

Por su parte, los discursos generados por La Nevera TV en Facebook se centran en la publicación de noticias sobre hechos que suceden en el ámbito nacional e internacional. Mientras tanto, en X, sus discursos apelan a la memoria colectiva del país en los jueves de TBT. En ellos se hace uso de términos coloquiales del lenguaje bogotano como *chatico*, *veci* y *sumercé*, que posibilitan narrar las noticias de una forma diferente a la narración institucionalizada y tradicional que emplean los medios de comunicación hegemónicos. A partir de esto, se evidenció que esta entidad se enfoca en la publicación de noticias que buscan el empoderamiento social a través de formas creativas e imaginativas para la transmisión de la información (De Ugarte, 2007). Estos discursos tienen como finalidad devolver el poder, la transmisión de noticias y la generación de discursos alternativos a sectores sociales como los jóvenes que no suelen tener voz en los medios de comunicación hegemónicos (García-Villalba y Zamudio, 2021).

En Diáspora, los discursos ciberactivistas se relacionan con el movimiento juvenil hip hop, pues, a través del arte y la cultura hip hop, buscan la transformación social del país y la resistencia social a prácticas violentas y de muerte provenientes de sectores hegemónicos y dirigidas hacia los jóvenes pertenecientes a esta cultura. En suma, le apuesta a la vida que se manifiesta a través del arte, entendido como «aquello que la mano humana toca, moldea y crea, y que, a su vez, toca nuestro más profundo sentido del ser, nuestra experiencia» (Lederach, 2007, p. 69). Siendo la vida lo más profundo del ser y de la experiencia humana, se puede afirmar que el discurso de esta organización aboga por el arte de la vida como acto de resistencia creativa e imaginativa ante los macropoderes de la muerte.

En cuanto a los discursos ciberactivistas de PazÓsfera en Instagram, estos se enfocan en la defensa de los derechos humanos y la dignificación de la vida de las mujeres privadas de la libertad, una población bastante afectada por las estrategias de control y dominación emanadas desde los centros carcelarios, que impiden condiciones de vida digna. De igual manera, la entidad aboga por el reconocimiento de la paz y de la vida como expresiones de resistencia ante los poderes hegemónicos de la muerte y la violencia. En este sentido, PazÓsfera promueve hacer posible diversos imposibles y dar a luz «aquello que no existe» (Lederach, 2007), lo cual, en este caso, se refiere a la construcción de paz y a una vida digna, en especial, para las mujeres, quienes constantemente se ven sometidas a escenarios de violencia.

Herramientas

A partir del ejercicio netnográfico en las redes sociales, se delimitaron las herramientas (De Ugarte, 2007) de este trabajo investigativo: imágenes, vídeos, *flyers*, memes e ilustraciones, esto es, tipos de contenido.

A excepción de Diáspora, las otras tres entidades emplean los *flyers* como herramienta educativa. Este recurso sintetiza la información sobre algún tema en particular que se busca visibilizar en redes sociales. Adicionalmente, se destaca que La Nevera TV emplea la mayoría de los contenidos dentro de su ejercicio ciberactivista, puesto que es un medio de comunicación alternativo.

En la netnografía se pudo ver que las publicaciones compartidas en Facebook suelen ser las mismas en Instagram, sobre todo en lo que respecta a *flyers e imágenes*. *No obstante, en Facebook se comparte un gran número de imágenes relacionadas con actividades presenciales u offline*, mientras que en Instagram la cantidad es reducida. X, en cambio, es una red social destinada a la escritura de opinión frente a diversos temas. En los perfiles de las cuatro organizaciones hubo un bajo número de publicaciones en comparación con Facebook e Instagram. A su vez, se identificó un mayor uso de X por parte de La Nevera TV y PazÓsfera.

Los tipos de contenidos elaborados, en general, demuestran la diversidad, creatividad e imaginación (Useche, 2019) para consolidar los discursos que constituyen los procesos de ciberactivismo. Todas las entidades emplean su imaginación moral para crear respuestas e iniciativas virtuales que se elevan por encima de la violencia (Lederach, 2007) a través de contenidos digitales que favorecen la construcción de paz.

Visibilidad

Al categorizar las publicaciones ciberactivistas de las cuatro organizaciones juveniles en Facebook, Instagram y X, partiendo de las que tienen mayor a menor interactividad y visibilidad, es posible abordar las expresiones que favorecen la construcción de paz a partir de las cuatro categorías de análisis escogidas: *pensamiento crítico, educación para la paz, memoria colectiva e inclusión social*.

- **Pensamiento crítico:** la Nevera TV comparte ilustraciones con el objetivo de incentivar un pensamiento crítico que permita cuestionar las realidades sociales que se viven cotidianamente en el país. También crea memes como forma de utilizar el humor a modo de estrategia de sensibilización y pensamiento crítico para consolidar ejercicios de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y resolución de las problemáticas o realidades que expresan (Facione, 2007).
- **Educación para la paz:** PazÓsfera comparte contenidos relacionados con la construcción de paz desde un enfoque educativo que surge de su labor social con mujeres privadas de la libertad. Su objetivo es romper los imaginarios sociales de rechazo y violencia a las que ellas se ven sometidas

cotidianamente. Este proceso educativo se basa en estrategias pedagógicas denominadas *sentidos de la paz* y *gestoras de paz*, que nacen de un ejercicio dialógico en el que ellas expresan sus ideas frente a lo que significa la paz desde la emoción, intuición e imaginación (Cabezudo y Haavelsrud, 2010). Dicho de otra forma, PazÓsfera prácticapractica la educación para la paz mediante el dialogo liberador y resistente desde prácticas emocionales, intuitivas e imaginativas de las mujeres privadas de la libertad que tienen como finalidad con el fin de transformar los imaginarios de exclusión y violencia que se han constituido en el país hacia ellas y sus cuerpos.

- **Memoria colectiva:** el ciberactivismo de La Nevera TV y **Diáspora** incluye contenidos digitales relacionados con la memoria colectiva, es decir, tanto personajes históricos que han aportado a la transformación social nacional e internacional (por ejemplo, Jaime Garzón, Carlos Pizarro, Dilan Cruz y Malcolm X) como sucesos que se recuerdan los jueves de TBT con el fin de sensibilizar a los seguidores frente a los hechos históricos vividos por los grupos y comunidades que habitan el territorio nacional (por ejemplo, el Paro Nacional como suceso de resistencia social). Así pues, a través del ciberactivismo, se busca hacer resistencia frente al olvido que se ha querido imponer desde diversos sectores sociales y políticos en el país. Se destaca el uso del término *veci*, muy empleado en el lenguaje coloquial bogotano y que se configura como un elemento identitario y cultural. Es así como igual manera estos contenidos preservan tanto la cultura bogotana como la memoria colectiva (Betancourt, 2004).
- **Inclusión social:** FUNDEI ha generado contenidos digitales denominados mitos y leyendas. En los primeros explican, por ejemplo, lo que significa el síndrome de Down y en los segundos muestran, siguiendo con el ejemplo, personas con discapacidad que han alcanzado sueños. El propósito es romper los imaginarios atávicos, es decir, aquellas formas y prácticas tradicionales y hegemónicas por medio de las cuales se lee e interpreta la realidad social (Martínez, 2019) y que han causado la injusta concepción de que las personas en condición de discapacidad son seres impedidos y sin capacidad de alcanzar metas y realizar actividades cotidianas. Este contenido apuesta por la posibilidad de reconocer diversas habilidades que redunden en la construcción de nuevas formas de vida resistentes a la violencia y la exclusión social. A partir de allí se visualizan ejercicios que apuestan por la inclusión social como elemento clave de la construcción de paz (Lombana y Bolívar, 2021).

Conclusiones

En primera medida, se pretendió reconocer la identidad de los procesos de ciberactivismo de cuatro organizaciones sociales juveniles de Bogotá, entendiendo que esta identidad responde a intereses deportivos, culturales, comunitarios y comunicativos que se manifiestan en acciones concretas enmarcadas en áreas como la música, el teatro, la gestión cultural y la acción comunitaria, configuradas desde una dimensión política (Garcés, 2010). Del mismo modo, dichas entidades se entienden como una

expresión de la resistencia social ante situaciones que tocan las sensibilidades del accionar juvenil (Daza, 2008) y que resisten a prácticas macropolíticas y hegemónicas a través de la creación de nuevos mundos posibles y nuevas formas de encuentro (Useche, 2019).

En segunda medida, entendiendo el ciberactivismo como una estrategia que pretende motivar el cambio de la agenda pública o incluir un nuevo tema en la discusión social (De Ugarte, 2007), se procuró reconocer su desarrollo bajo tres vías: discursos, herramientas (tipos de contenido) y visibilidad (redes sociales). Los resultados señalaron que los discursos contruidos por FUNDEI abordan temas como la discapacidad y sus tipos; La Nevera TV plantea discursos relacionados con noticias de actualidad y de memoria colectiva empenado términos propios de la cultura coloquial bogotana; Diáspora propone discursos de transformación social ante los escenarios de muerte en el país valiéndose del arte y la cultura hip hop, y PazÓsfera genera discursos que abogan por la construcción de paz y la vida digna de las mujeres privadas de la libertad. Los discursos suelen ser expresados a través de herramientas como *flyers*, ilustraciones, memes, imágenes y vídeos compartidos por Facebook, Instagram y X.

Estos resultados coincidieron con investigaciones de García-Villalba y Zamudio (2021) y Lozano (2021), quienes conciben el ciberactivismo como una práctica que democratiza la información y que se construye a partir de la imbricación de prácticas *offline* y *online*. Desde ella se generan contradiscursos que resisten a las prácticas comunicativas hegemónicas. En cuanto a las redes sociales, más allá de ser plataformas destinadas a la comunicación e interacción entre usuarios (Boyd y Ellison, 2007; Tapia, 2016), son también escenarios donde se construyen redes de resistencia que se movilizan contra un objetivo señalado (Castells, 2009).

Respecto a las expresiones que aparecían en los contenidos publicados y favorecían la construcción de paz, es preciso tener en cuenta, antes de nada, que dicha construcción es un proceso dinámico, continuo, en permanente construcción e inacabado que requiere de un esfuerzo basado en la generación de acciones sociales sustentadas en expresiones heterogéneas que obedecen a una diversidad de actores y contextos sociales (Lederach, 2007; Hernández, 2016). En ese sentido, las expresiones que favorecen la construcción de paz son *pensamiento crítico* (que cuestiona las realidades sociales a través de contenidos como memes y *flyers*), *educación para la paz* (por medio de la enseñanza de acciones que construyen paz), *memoria colectiva* (de las experiencias mágicas y sentires vivenciados por las comunidades bogotanas y colombianas que resisten ante el olvido que se ha querido imponer desde los sectores hegemónicos) e *inclusión social* (al concebir a las personas en condición de discapacidad como seres humanos con capacidad de alcanzar sueños y metas).

Aunque dichas expresiones no se evidenciaron en trabajos precedentes, sí se asemejan a la investigación realizada por Aguilar-Forero (2017), quien señala que el ciberactivismo de H.I.J.O.S. fomenta el intercambio de ideas, fortalece los vínculos humanos y las energías de la confrontación y el disenso se convierten en gestos solidarios, acciones políticas y construcciones de lo común. El estudio posterior

de Aguilar-Forero (2021) señaló que, a pesar de las prácticas necropolíticas y de violencia estructural que se vivieron en la cuarentena, los colectivos juveniles de la Acrees combinaron el ciberactivismo con la movilización desobediente en las calles siendo esta una expresión de construcción de paz que aboga por la vida. En suma, la presente investigación permitió visibilizar la diversidad de expresiones que surgen de la imaginación moral de organizaciones sociales juveniles bogotanas en pro de la construcción de paz en Colombia.

Declaraciones

Agradecimientos

A las organizaciones juveniles FUNDEI, La Nevera TV, Diáspora y PazÓsfera, por permitirme usar los contenidos digitales publicados en sus redes sociales, fruto de su trabajo maravilloso y resistente con el que aportan a la construcción de paz en Colombia. Agradezco y valoro su quehacer. Espero, con este trabajo, reconocer y reivindicar sus luchas y resistencias cotidianas.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación Construcción de paz a través del ciberactivismo en redes sociales de cuatro organizaciones juveniles bogotanas, que se presentó como tesis para optar por el título de magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Corresponde a una investigación finalizada.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ningún tipo de financiamiento.

Aspectos éticos

El proyecto fue aprobado por un comité de ética. Durante su ejecución, representantes de las cuatro organizaciones sociales juveniles firmaron un consentimiento que autorizaba el uso de los contenidos digitales de las redes sociales para los fines de la investigación.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Aguilar, N. (2017). Ciberactivismo y olas de agitación comunicativa. Consideraciones etnográficas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 59, 123-148. <https://www.redalyc.org/journal/509/50952702006/50952702006.pdf>
- Aguilar, N. (2021). Sin cuarentena: Necropolítica y acción colectiva juvenil en Colombia (2020). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 132-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77366685007>
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo (Comps.). *La práctica investigativa en ciencias sociales: nuevas perspectivas* (pp. 123-134). Universidad Pedagógica Nacional. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>
- Boyd, D. y Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Cabezudo, A. y Haavelsrud, M. (2010). Repensar la educación para la cultura de paz. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 15, 71-104. <https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261389003.pdf>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Castells-Manuel-Comunicaci%C3%B3n-y-poder.pdf>
- Dall'Orso-Swayne, V. y Arbaiza, F. (2021). Instagram como plataforma de ciberactivismo de *influencers* no-políticas a favor de movimientos feministas en Perú. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E40, 127-138. <https://www.risti.xyz/issues/ristie40.pdf>
- Daza, A. (2008). Resistencia juvenil como manifestación de la política no tradicional. *Nómadas*, 29, 173-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112131013>
- De Ugarte, D. (2007). *El poder de las redes: Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo*. El cobre. <https://libros.metabiblioteca.org/server/api/core/bitstreams/e8af944d-560d-4729-987a-4b12844d094d/content>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment California Academic Press. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

- Garcés, Á. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles panorama de la participación política juvenil. *Última Década*, 32, 61-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19515560004>
- García, C. y Gutiérrez, M. (2021). Ciberactivismo: elemento articulador del Movimiento Indígena del Cauca, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, (1), 193-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065533015>
- Hernández, E. (2016). Negociaciones de paz en Colombia: una mirada en perspectiva de construcción de paz. *Papel Político*, 21(1), 35-56. <https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/271/20210412-negociaciones-de-paz-en-colombia-una-mirada-en-perspectiva-de-construccion-de-paz.pdf>
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de paz*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG09-la-imaginacion-moral.pdf>
- Lombana, S. y Bolívar, C. (2021). Procesos de inclusión efectivos para la construcción de escenarios de paz: una mirada desde la paz imperfecta. *Miradas*, 16(1), 131-144. <https://doi.org/10.22517/25393812.24865>
- Lozano, M. (2021). Tendencias de la comunicación política en Boyacá, desde el ciberactivismo: los casos del Paro Agrario 2013 y el Plebiscito por la Paz 2016. *Cubun*, 1(1), 40-59. <https://doi.org/10.24267/cubun.535>
- Martínez, C. (2019). *De nuevo la vida. El poder de la no violencia y las transformaciones (tercera edición)*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2312.pdf
- Maya-Jariego, I., De la Peña-Leiva, A., Arenas-Rivera, C. y Alieva, D. (2019). Personal networks, social media, and community cohesion in the strategies of peace-building agents in Colombia to counteract the segregation of displaced populations. *Journal of Community Psychology*, 47(6), 1-13. <https://doi.org/10.1002/jcop.22173>
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Fondo de Cultura Económica. https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Morduchowicz_AXXI.pdf
- Ramírez, M. (2019). Ciberactivismo menstrual: feminismo en las redes sociales. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 17, 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499063348009>
- Ramos, A., Revelles, B. y Gisbert, V. (2020). Ciberactivismo contra las violencias sexuales: #BringBackOurGirls. *Debats: Revista de Cultura, Poder i Societat*, 134(2), 29-41. <https://doi.org/10.28939/iam.debats-134-2.3>

- Roca, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. *Methodos: Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1, 01-03. <http://dx.doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.01>
- Ron, Y., Suleiman, C. y Maoz, I. (2020). Women for Peace: Promoting Dialogue and Peace through Facebook? *Social Media + Society*, 6(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305120984461>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/29590/mod_resource/content/1/Manual-de-Metodologia-R-Sautu.pdf
- Tapia, M. (2016). Los vínculos interpersonales en las redes sociales. Nuevos modos de comunicación en el marco de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. *Espacio Abierto*, 25(4), 193-201. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12249087015>
- Treré, E. y Cargnelutti, D. (2014). Movimientos sociales, redes sociales y Web 2.0: el caso del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad. *Comunicación y sociedad/Communication & Society*, 27(1), 183-203. https://www.researchgate.net/publication/281241354_Movimientos_sociales_redes_sociales_y_Web_20_el_caso_del_Movimiento_por_la_Paz_con_Justicia_y_Dignidad
- Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educar*, 42, 81-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130831006>
- Useche, O. (2019). Ciudadanías en resistencia. El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de resistencia social. *Polisemia*, 12(22), 109-111. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.12.22.2016.109-111>
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 551-580. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32112601005>

2.3.

Cátedra de la Paz: aproximación desde la revisión documental

Chair of Peace: approach from documentary review

Cadeira da Paz: abordagem a partir da revisão documental

Autor(es)

José Abraham Morales Jaimes¹

jmoralesjai@uniminuto.edu.co

Paula Andrea Lozano Cañas¹

paula.lozano-ca@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-3242-1197>

Luis García - Noguera²

luis.garcia@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue discutir los contenidos y el potencial que tiene la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia. Mediante el análisis de los objetivos y argumentos propuestos en la regulación jurídica de la Cátedra de la Paz y la revisión de 30 artículos publicados en los últimos cinco años en las bases de datos Scopus, Google Académico y Scielo, se evidenció que las categorías *cátedra de la paz*, *cultura de paz*, *educación para la paz*, *ciudadanía para la paz*, *pedagogía para la paz* y *desarrollo sostenible* eran abordadas en todas las publicaciones. No obstante, realizando una lectura crítica y propositiva de los silencios y posibilidades para una propuesta de Cátedra de la Paz en el contexto colombiano, se pudo observar que la categoría *desarrollo sostenible* era poco trabajada, lo cual riñe con el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de la Paz. Por lo tanto, se hace necesario un mayor acompañamiento para mejorar su alcance con acciones encaminadas al desarrollo sostenible, un aspecto muy importante para que las apuestas puedan tener una mayor continuidad y un impacto sinérgico en la construcción de una cultura de paz.



Palabras clave: cultura de paz, educación para la paz, pedagogía para la paz, desarrollo sostenible.

¹ Estudiante de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

² Docente de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Abstract

The objective of this paper was to discuss the contents and potential of the implementation of the Peace Chair in Colombia. Through the analysis of the objectives and arguments proposed in the legal regulation of the Peace Chair and the review of 30 articles published in the last five years in the Scopus, Google Scholar and Scielo databases, it became evident that the categories of *chair of peace*, *culture of peace*, *peace education*, *citizenship for peace*, *pedagogy for peace* and *sustainable development* were addressed in all publications. However, performing a critical and propositional reading of the silences and possibilities for a Peace Chair proposal in the Colombian context, it could be observed that the sustainable development category was little worked, which is at odds with Decree 1038 of 2015 that regulates the Peace Chair. Therefore, it is necessary a greater accompaniment to improve its scope with actions aimed at sustainable development, a very important aspect so that the bets can have greater continuity and a synergistic impact on the construction of a culture of peace.



Keywords: culture of peace, peace education, peace pedagogy, sustainable development.

Resumo

O objetivo deste artigo foi discutir o conteúdo e o potencial da implementação da Cátedra da Paz na Colômbia. Por meio da análise dos objetivos e argumentos propostos na regulamentação legal da Cátedra da Paz e da revisão de 30 artigos publicados nos últimos cinco anos nas bases de dados Scopus, Google Scholar e Scielo, ficou evidente que as categorias de *cadeira da paz*, *cultura da paz*, *educação para a paz*, *cidadania para a paz*, *pedagogia para a paz* e *desenvolvimento sustentável* foram abordadas em todas as publicações. No entanto, uma leitura crítica e proativa dos silêncios e das possibilidades de uma proposta de Cátedra da Paz no contexto colombiano mostrou que a categoria de desenvolvimento sustentável foi pouco abordada, o que está em desacordo com o Decreto 1038 de 2015, que regulamenta a Cátedra da Paz. Portanto, é necessário maior apoio para melhorar seu escopo com ações voltadas para o desenvolvimento sustentável, aspecto muito importante para que os compromissos possam ter maior continuidade e um impacto sinérgico na construção de uma cultura de paz.



Palavras-chave: cultura da paz, educação para a paz, pedagogia da paz, desenvolvimento sustentável.

Antecedentes

En los últimos años, las instituciones educativas han adaptado su enfoque pedagógico para cumplir con las propuestas del Gobierno. Este impulso ha sido notable y ha impactado diversas actividades sociales.

Herrero (2021) reflexionó sobre la adaptación de la educación al contexto social actual, marcado por la pandemia del covid-19, y destacó la necesidad de salir de la cotidianidad y aprovechar la oportunidad para revalorizar y fomentar la pacificación en el futuro. Esta propuesta buscaba fomentar la educación para la paz, reconocer el pensamiento creativo y promover una transformación lejos de la violencia. En otras palabras, a través de esta iniciativa, se propuso otra forma de inculcar la cultura de la paz, destacando la importancia de la humanidad y las relaciones interpersonales. En este contexto de adaptación frente al covid-19 y el desarrollo sostenible, se presentaron varias consideraciones que buscaban erradicar la violencia, estrechamente ligada al abuso de la fuerza o del poder.

Álvarez (2022) presentó un enfoque epistemológico que es importante para fundamentar el presente estudio de caso. Dicho enfoque se basa en métodos que profundizan en la reflexión y el análisis del concepto de la Cátedra de la Paz, compuesta por verdades absolutas de nivel social-educativo. Gracias a las herramientas de la epistemología, es posible comprender la emergencia de enseñar una cultura de paz y utilizarla como un recurso para abordar la complejidad de la estandarización educativa en materia de pedagogía para la paz. En su investigación, el autor indicó que era necesario generar una conceptualización de la población objetivo para comprender la evolución de la aplicabilidad de la Cátedra de la Paz y su impacto en la práctica social.

En Colombia, la implementación de la Cátedra de la Paz ha enfrentado grandes desafíos, pero también ha tenido importantes avances en la enseñanza. Todo esto se relaciona directamente con el Acuerdo de Paz entre las FARC-EP y el Estado, reconociendo que las posiciones políticas pueden alcanzar objetivos sociales y que la educación puede contribuir a eliminar posibles conflictos futuros en la sociedad al fomentar una cultura de paz y el diálogo constructivo entre diferentes perspectivas y grupos sociales. En resumen, la Cátedra de la Paz se ha convertido en una herramienta valiosa para promover la educación en valores y la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Cediel et al. (2019) revisaron el conflicto desde el enfoque de la enseñanza de la Cátedra de la Paz, una forma a través de la cual se podía complementar e implementar el Acuerdo de Paz firmado en 2016. Para el Gobierno de esa época, esta firma representaba el comienzo de una etapa de reconciliación, pues se consideraba importante establecer una apertura democrática para la construcción de la paz. El objetivo no era solo cumplir con el acuerdo de reconciliación social, sino también implementar esta cátedra como una asignatura obligatoria en todas las instituciones educativas del país para contribuir a la resolución del conflicto y al fortalecimiento del diálogo desde un sistema democrático de convivencia pacífica. La implementación de la cátedra ha demostrado en los últimos años que la violencia no se ve como la

primera opción para resolver problemas, además de que se han fortalecido las perspectivas que ayudan a comprender los conflictos y a resolverlos pacíficamente y se han argumentado las opiniones de los ciudadanos para considerar la búsqueda de la paz.

Metodología

Enfoque

Bajo una mirada cualitativa que asume la existencia de realidades subjetivas (Hernández-Sampieri et al., 2014), esta investigación partió de una perspectiva hermenéutica que la llevó a desarrollar procesos de comprensión e interpretación (Álvarez, 2022).

Instrumentos

A través del análisis documental, se definieron las categorías teóricas iniciales desde las cuales es posible asumir la Cátedra de la Paz. Este ejercicio incluyó la revisión de fuentes secundarias para reflexionar sobre las experiencias que ya se habían sistematizado (Barbosa et al., 2013), así como la clasificación, tabulación y análisis de las variables o categorías definidas. Esto dio como resultado un análisis comparativo que se consignó en una ficha de contenido, diseñada y validada previamente. El producto secundario por excelencia del análisis documental corresponde a las bases de datos documentales.

El tratamiento documental es un sistema que describe y representa un documento artificialmente. Se ocupa de los metadatos y la metainformación, pero no se remite directamente al autor. Posibilita la recuperación documental, pero la metainformación disponible no es decisiva, sino que se rige por claves y reglas construidos artificialmente para organizar y presentar el contenido de manera que se facilite su posterior uso.

Mijáilov y Guiliarevskii (1974) señalan que, luego de recopilar la información, es necesario iniciar un procesamiento analítico-sintético de los datos y sintetizar el resultado de esta operación. Pinto (1992) añade que, el análisis documental es «el complejo de operaciones que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales para transformarlos en otros documentos representativos de aquellos, que facilitan al usuario su identificación precisa, su recuperación y su difusión» (p. 89).

Al respecto, Foucault (2003) comenta que, el análisis de ideas, pensamientos y saberes que contienen los documentos ha de verse como el trabajo y la realización de una materialidad documental que presenta formas específicas y organizadas en cada sociedad; es decir, está sujeta a transformaciones que se generan como el resultado inevitable de la evolución de la historia del pensamiento y de los conocimientos. Una evolución que, en sus diferentes épocas, da fe de la multiplicidad de rupturas y discontinuidades.

Categorías de análisis

Las categorías empleadas en la presente investigación fueron *cátedra de la paz, cultura de paz, educación para la paz, ciudadanía para la paz, pedagogía para la paz y desarrollo sostenible*.

Resultados y discusión

La presente investigación se centró en la revisión de 30 artículos publicados en los últimos cinco años en las bases de datos Scopus, Google Académico y Scielo (Tabla 2.3.1). Se evidenció que las categorías *cátedra de la paz, cultura de paz, educación para la paz, ciudadanía para la paz, pedagogía para la paz y desarrollo sostenible* fueron abordadas en todas las publicaciones, teniendo mayor prelación la de *pedagogía para la paz*, porque los estudios en su mayoría inician o finalizan con propuestas pedagógicas (Herrero, 2021). También se apreció que la categoría *desarrollo sostenible* era poco trabajada, lo cual riñe con el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de la Paz.

Tabla 2.3.1. Ficha de inventario bibliográfico

Categoría	N.º de artículos revisados	Aspectos comunes en el análisis documental
Cátedra de la Paz	(5)	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización del concepto de violencia y su incidencia en el contexto escolar. • Importancia de los ejercicios pedagógicos desde escenarios de sana convivencia en la primera infancia. • Importancia de todos los actores que forman parte de la comunidad educativa para hacer posibles ejercicios pedagógicos que respondan a las nuevas generaciones.
Educación para la paz	(5)	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto que ha generado la implementación de la Cátedra de la Paz en la institución educativa y en la vida de los y las estudiantes. • Contexto escolar como escenario donde se ven reflejadas las dinámicas sociales, tanto del conflicto como de los propósitos por construir una cultura de paz. • Análisis de las concepciones y prácticas curriculares de la educación para la paz en instituciones de educación, así como de las enseñanzas implícitas que se aprenden en dichas instituciones reconociendo sus acciones educativas.
Pedagogía para la paz	(5)	<ul style="list-style-type: none"> • Acercarse a la realidad de estudiantes y docentes con el fin de observar las relaciones construidas en contextos violentos y analizar las prácticas pedagógicas para la paz. • Promoción y construcción de una cultura de paz a partir de un abordaje lúdico y vivencial.
Ciudadanía para la paz	(5)	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo para la construcción de la paz dándole mayor importancia a la mediación en aras de solucionar los conflictos y construir herramientas para la construcción social y una cultura de paz perdurable en el tiempo.
Cultura de paz	(5)	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y evidencia la importancia de la pedagogía de la cultura de la paz como base para la educación y la ciudadanía.
Desarrollo sostenible	(5)	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del análisis de las narrativas de estudiantes, docentes y directivos docentes en torno a la implementación de la Cátedra de la Paz.

Fuente: elaboración propia (2023)

En la tabla 2.3.1 se puede observar que la categoría de *Cátedra de la Paz* cumple un papel fundamental en la implementación de esta asignatura. La transversalidad es un ejercicio constante, y las categorías planteadas invitan a resignificar experiencias interdisciplinariamente, tejiendo una red de conceptos y experiencias que se enriquecen en el quehacer de cada institución. Sin embargo, la Cátedra de la Paz no se institucionaliza aún como pretende el Gobierno nacional, lo que hace que se desconozca su contenido y la relevancia de su implementación. Para el análisis, se hizo una exploración documental de la normatividad, los acuerdos y las orientaciones expedidas por el Ministerio de Educación en torno a la cátedra. También se analizaron los 30 artículos seleccionados: en su estructura, todos denotan su preocupación por la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas y la intensidad y los recursos disponibles para asumirla dentro del plan de estudios.

Cultura de paz

En el intento de generar una nueva cultura de paz, se han gestado y firmado diferentes acuerdos durante algunos gobiernos, como es el caso del M-19 en el gobierno de Virgilio Barco y de las FARC-EP en el gobierno de Juan Manuel Santos. En esta última administración, se estableció la cátedra de paz como materia obligatoria para todos los colegios, cimentando una base fundamental para crear una nueva cultura y sociedad comprometidas con desaprender de todo tipo de violencia y aprender nuevas formas de solucionar conflictos, de convivir y de hacer paz.

Educación para la paz

En el Decreto 1038 de 2015, la Cátedra de la Paz presenta 12 temas relacionados con una educación para la paz:

1. Justicia y derechos humanos.
2. Uso sostenible de los recursos naturales.
3. Protección de las riquezas culturales y naturales de la nación.
4. Resolución pacífica de conflictos.
5. Prevención del acoso escolar.
6. Diversidad y pluralidad.
7. Participación política.
8. Memoria histórica.
9. Dilemas morales.
10. Proyectos de impacto social.
11. Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
12. Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Un posible escenario de paz no implica homogeneidad ni armonía perfecta. Por el contrario, educar para la paz significa comprender las contradicciones existentes en la sociedad y formarse para adoptar una postura crítica frente a ellas. Para lograrlo, es necesario fortalecer las capacidades argumentativas para el debate, enfatizando en la importancia de discutir las diferencias dentro del marco del respeto con unas reglas mínimas de entendimiento y en contra del uso de la fuerza y la violencia.

Ciudadanía para la paz

Parra (2020) enfatiza que, en Colombia, la participación ciudadana ha sido clave para generar procesos de paz en la era del postconflicto, así como para promover una actuación ciudadana más efectiva y diseñar modelos sostenibles enfocados en su propio bienestar. De igual manera, Flórez y García-Noguera (2023), consideran que, desde la cátedra de la paz, se puede propiciar un escenario democrático que contribuye a la formación de ciudadanos que aporten a la construcción de paz en el territorio.

Pedagogía para la paz

La Cátedra de la Paz permite compartir historias, testimonios, valoraciones y proyecciones que brindan a los ciudadanos una perspectiva holística del conflicto y la capacidad de generar espacios de mediación e interacción para promover la paz en zonas vulnerables.

Desarrollo sostenible

González y Salazar (2018) referenciaron los objetivos de desarrollo sostenible como una dinámica interdisciplinaria en la Cátedra de la Paz que permite comprender el proceso del conflicto y sus consecuencias a partir de la memoria histórica. Lo anterior conlleva una dignificación, así como una valoración de las experiencias para pensar en propuestas sostenibles de mejoramiento en los territorios. Cepeda (2018) comenta que esto ayuda a reconocer, comprender y fortalecer los derechos humanos.

Sin embargo, García - Noguera y Vásquez (2022) resaltan que, en Colombia, se requiere hacer mayor énfasis en la cátedra desde el desarrollo sostenible, abordando cuatro pilares fundamentales en la generación de conocimientos: *pedagogía, memoria histórica, promoción sociocultural y participación ciudadana*. Los autores indican también que, en el contexto colombiano, la Cátedra de la Paz requiere de un esfuerzo oportuno de las instituciones, el sistema educativo y la ciudadanía a fin de convertirse en un escenario estratégico para promover programas de promoción de la paz con carácter multidimensional.

Flórez et al. (2021) enfatizan que, desde la Cátedra de la Paz, se requiere que haya una línea de desarrollo sostenible que integre todos los elementos y factores mencionados anteriormente, que se articule con la convivencia ciudadana, el desarrollo humano y la transformación social y que posibilite el reconocimiento de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015.

Conclusiones

¿Cuál será el papel de contribuciones como el trabajo del Grupo de Memoria Histórica o los informes elaborados por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas en la construcción de explicaciones históricas sobre el conflicto? ¿No debería la Cátedra de la Paz ser un espacio adecuado para analizar y debatir estos aportes? ¿Por qué el Decreto Reglamentario no adoptó explícitamente estos contenidos?

En el caso particular de la Cátedra para la Paz, no se evidencia una coherencia estructurada entre los objetivos y contenidos propuestos por el Decreto 1038 de 2015, especialmente en cuanto al requisito de cubrir al menos dos de las temáticas señaladas en el mismo decreto. Al haber un amplio margen de temáticas, se corre el riesgo de que los contenidos sean interpretados de manera amplia y variada. Por lo tanto, es posible que una institución educativa «cumpla» con la Cátedra de la Paz simplemente hablando de dilemas morales generales, proyectos de vida y prevención de riesgos, tal como se ha hecho siempre en la asignatura de Ética.

Declaraciones

Agradecimientos

A la comunidad educativa del Colegio Arborizadora Alta (IED) por sus aportes a la investigación.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Construcción de paz y ciudadanía a partir de la implementación de la cátedra de la paz*, que se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Corresponde a una investigación finalizada.

Financiamiento

Este proyecto fue financiado a través de convocatoria interna de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Aspectos éticos

El instrumento diseñado para realizar el análisis documental del cual da cuenta este artículo, fue validado a través del juicio de expertos. No fue necesaria la firma de consentimiento informado, por cuanto la investigación se desarrolló con fuentes secundarias. De igual forma, se respeta los derechos de autor, reconociendo en las referencias bibliográficas, las fuentes consultadas.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Álvarez, A. (2022). La hermenéutica como el fundamento epistemológico del estudio de caso. *Horizontes Filosóficos: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, (11), 5-22. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/horizontes/article/view/3770>
- Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- Cediel, Y., Olave, G. y Cisneros, M. (2019). Argumentación para la paz. Avances y desafíos para su enseñanza como parte de los acuerdos sobre participación política entre el Estado colombiano y las FARC-EP. *Análisis Político*, 32(95), 23-41. <https://www.proquest.com/docview/2269930147>
- Cepeda, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413755833005/html/>
- Flórez, A., & García-Noguera, L. (2023). Propuestas educativas orientadas al fomento de una ciudadanía para la paz: Aproximación desde una revisión documental. En E. Serna (Ed.), *Ciencia Transdisciplinar en la Nueva Era* (pp. 818 - 831). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Flórez, J., Herrera, J., Parra, L., & Salas, Y. (2021). *Evaluación del impacto de la cátedra de la paz en las Instituciones Educativas Villa Santana-Pereira (Risaralda) y Colegio del Niño Jesús-Tuluá (Valle del Cauca)* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional – Universidad Católica de Pereira.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- García-Noguera, L., & López, Y. (2022). Paz y ciudadanía a partir de la Cátedra de la Paz. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 11(3), 1-8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3832>
- González, D., Y Salazar, J. (2018). *Incidencia de la Cátedra de la Paz en el proceso formativo de los estudiantes de media académica* [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Herrero, S. (2021). La educación para la paz en tiempos de la COVID-19: repensar otras lógicas desde la imaginación, la fantasía, la creatividad y la utopía. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 23(48), 325-348. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i48.15>

Mijáilov, A., y Guiliarevskii, R. (1974). *Curso introductorio de informática/documentación*. Fundación Instituto Venezolano de Productividad.

Pinto, M. (1992). *El resumen documental: principios y métodos*. Pirámide.

2.4.

Alcances y limitaciones de la implementación de la Cátedra de la Paz

Scope and limitations of the implementation of the Chair of Peace

Escopo e limitações da implementação da Cátedra da Paz

Autor(es)

July Paulina Guzmán Guzmán¹

july.guzman@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-8693-8327>

Gerson Andrés Ríos Carlys¹

gerson.rios@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5029-4268>

Erica Johana Álvarez Piedrahita¹

ealvarezpie@uniminuto.edu.co

Luis García-Noguera²

luis.garcia@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>

Resumen

El presente trabajo describió los alcances y las limitaciones de la implementación de la Cátedra de la Paz en el Colegio Arborizadora Alta (IED), ubicado en la localidad 19 (Ciudad Bolívar) de Bogotá, que ofrece educación preescolar, básica primaria, secundaria y media, y es de carácter mixto. Los participantes de la investigación fueron 6 docentes, 27 estudiantes de grado undécimo y 15 egresados. El enfoque cualitativo se dio a partir del análisis documental y la entrevista no estructurada con base en las categorías *cátedra de la paz*, *educación para la paz*, *pedagogía para la paz*, *ciudadanía para la paz*, *cultura de paz* y *desarrollo sostenible*. Se concluyó que la Cátedra de la Paz es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se hace necesario apropiarse de sus contenidos en todas las áreas para ofrecer una formación integral que brinde o fortalezca habilidades con miras a tener una sana convivencia en todos los espacios. Es preciso, entonces, sensibilizar, formar y agenciar capacidad instalada en la IED que convoque a toda la comunidad educativa a establecer nuevas formas de convivir y coexistir a mediano y largo plazo.



Palabras clave: cultura de paz, educación para la paz, pedagogía para la paz, desarrollo sostenible.

¹ Estudiante de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

² Docente de Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Abstract

The present study described the scope and limitations of the implementation of the Peace Lecture at the Arborizadora Alta School (IED), located in Bogotá's locality 19 (Ciudad Bolívar), which offers preschool, elementary, middle and high school education and is coeducational in nature. The research participants were 6 teachers, 27 eleventh grade students and 15 graduates. The qualitative approach was based on documentary analysis and unstructured interviews based on the categories peace chair, peace education, pedagogy for peace, citizenship for peace, culture of peace and sustainable development. It was concluded that the Peace Chair is fundamental in the teaching-learning process, so it is necessary to appropriate its contents in all areas in order to offer a comprehensive education that provides or strengthens skills with a view to having a healthy coexistence in all spaces. It is necessary, then, to raise awareness, train and promote the installed capacity in the IED that summons the entire educational community to establish new ways of living together and coexisting in the medium and long term.



Keywords: culture of peace, peace education, peace pedagogy, sustainable development.

Resumo

Este artigo descreveu o escopo e as limitações da implementação da Cátedra de la Paz no Colegio Arborizadora Alta (IED), localizado em Bogotá, no 19º distrito (Ciudad Bolívar), que oferece educação pré-escolar, primária, secundária e de nível médio e é mista. Os participantes da pesquisa foram 6 professores, 27 alunos da 11ª série e 15 formandos. A abordagem qualitativa baseou-se na análise documental e em uma entrevista não estruturada com base nas categorias cadeira da paz, educação para a paz, pedagogia para a paz, cidadania para a paz, cultura da paz e desenvolvimento sustentável. Concluiu-se que a Cátedra da Paz é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, razão pela qual é necessário apropriar-se de seus conteúdos em todas as áreas, a fim de oferecer uma educação integral que proporcione ou fortaleça habilidades com vistas à convivência saudável em todos os espaços. Portanto, é necessário conscientizar, treinar e desenvolver a capacidade instalada no IED para reunir toda a comunidade educacional a fim de estabelecer novas formas de convivência e coexistência a médio e longo prazo.



Palavras-chave: cultura da paz, educação para a paz, pedagogia da paz, desenvolvimento sustentável.

Antecedentes

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó un rastreo bibliográfico en el que se escogieron nueve trabajos cuyo eje central era la Cátedra de la Paz, en concreto, su impacto en los estudiantes, su alcance formativo, sus limitaciones y hasta las pautas de socialización hacia la construcción de la paz.

Clavijo (2019), en su investigación, concluyó que la Cátedra de la Paz es un punto de intersección y que la escuela está llamada a explicar las causas y las consecuencias del conflicto armado colombiano, a generar espacios que posibiliten la implementación de mecanismos para la resolución de conflictos de manera pacífica y a pasar de la lógica de guerra a la lógica de paz. Por su parte, Buitrago (2020) concluyó que implementar la Cátedra de la Paz permite que haya cambios significativos en los estudiantes agresivos y apáticos hacia la propuesta, en cuanto tenían la concepción de que era meramente teórica y no educación para la vida.

Guerrero y Sierra (2020) resaltaron en su estudio que la formación en cultura para la paz es un desafío ético-político y pedagógico, teniendo en cuenta el contexto actual de Colombia, un país vulnerable y susceptible a la incidencia de actos y actitudes violentas. Por lo que es conveniente adelantar desde la educación en sus diversas modalidades, acciones que contribuyan a la construcción de una ciudadanía para la paz. Es ese escenario donde la cátedra para la paz, resulta pertinente, dentro de los procesos que los establecimientos escolares impomentan en su Proyecto Educativo Institucional.

De igual manera, es conveniente tener en cuenta el estudio realizado por Blanco et al. (2019), quienes concluyeron que, con la Cátedra para la Paz, los estudiantes afianzan y construyen significados sobre la educación para la paz por medio de experiencias educativas y vivencias cotidianas contextualizadas. Es dentro de ese ámbito donde se gestan nuevos valores que dan forma a expresiones ciudadanas que contribuyen a la consolidación de la paz.

Finalmente, se resalta los aportes de Duarte (2018), quien evidenció que, algunos estudiantes no tenían claro el concepto de Cátedra para la Paz, que no había interés por cumplir lo que se planteaba desde la normatividad para la Cátedra de la Paz y que esta asignatura no había sido un factor que influyera en los estudiantes para convertirlos en agentes de cambio. Situación que resultan inquietante, porque la cátedra de la paz es una de las apuestas más importantes que desde la política educativa oficial, el Ministerio de Educación Nacional (2017), impulsa en todo el Estado colombiano como un lineamiento estratégico específico trazado en el Plan DEcdenal de Educación 2016 – 2026.

Expuesto lo anterior, en este trabajo se determinó que era importante indagar los alcances y las limitaciones de la Cátedra de la Paz en contextos como el Colegio Arborizadora Alta (IED), pues los estudios previos son casos particulares que avivan la curiosidad sobre la incidencia positiva de la formación y, por ende, la construcción de paz y ciudadanía.

Metodología

Enfoque

El enfoque de la investigación fue cualitativo de alcance descriptivo, lo que permitió considerar las experiencias vividas por cada una de las personas participantes.

Población y muestra

El proyecto se enmarcó en el contexto local, porque la población con la que trabajó pertenece a la localidad 19 (Ciudad Bolívar) de Bogotá, un territorio reconocido históricamente por sus altos índices de violencia e inseguridad social. Específicamente, se enmarcó en el Colegio Arborizadora Alta (IED), que ofrece educación preescolar, básica primaria, secundaria y media, y es de carácter mixto. La muestra abarcó 6 docentes, 27 estudiantes de grado undécimo y 15 egresados.

Instrumentos

Las técnicas elegidas para el presente proyecto fueron la encuesta abierta y la entrevista no estructurada.

Categorías de análisis

Las categorías empleadas en la presente investigación fueron *cátedra de la paz, cultura de paz, educación para la paz, ciudadanía para la paz, pedagogía para la paz y desarrollo sostenible*.

Resultados y discusión

Tabla 2.4.1. Encuesta abierta a docentes

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Hallazgos
Cátedra de la Paz	Construcción de paz y ciudadanía	Cátedra de la Paz	<p>CPEEA004: Un gran alcance que ha tenido la Cátedra de la Paz es que ha mejorado demasiado la convivencia en la institución.</p> <p>CPEEA007: La cátedra de la paz, ha contribuido al estudio del conflicto interno armado que desde el siglo XX vive Colombia.</p> <p>CPEDA001: La falta de participación y compromiso de toda la comunidad educativa.</p>
		Cultura de paz	<p>CNEDA002: La cultura de la paz y del diálogo se puede notar en una mejor resolución de los conflictos al interior de la institución.</p> <p>CNEDM003: Desde nuestras clases.</p> <p>PPEDM004: Talleres, jornadas pedagógicas, desarrollo e implementación de proyectos transversales y participación en espacios en redes sociales.</p>

Capítulo 2. Mesa Cultura para la paz y desarrollo ciudadano

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Hallazgos
Cátedra de la Paz	Construcción de paz y ciudadanía	Educación para la paz	EPEPS007: De manera interdisciplinaria, todas las áreas del conocimiento aportan actividades y logros para propiciar una atención integral en la búsqueda de la cultura de la paz. EPEDA002: Por libertad de cátedra no se ha establecido en la institución un programa o contenido específico.
		Ciudadanía para la paz	CDEDM001: Jornadas pedagógicas con participación de todas las áreas del conocimiento y la comunidad educativa. CDEDA002: Recuerdo el espacio de difusión del informe de la Comisión de la Verdad.
		Pedagogía para la paz	PPEDS007: Se realizan mensualmente actividades en pro de la resolución de conflictos, tales como demostraciones artísticas (bailes), espacios para la reflexión y momentos para compartir a través de la música y el arte. Se realiza la semana por la paz con el proyecto Hagamos las Paces. PPEDS008: Por medio de reuniones de campo con el objetivo de planear las clases.
		Desarrollo sostenible	DSEDA002: Se ha hecho énfasis en el cuidado del medio ambiente, sin descuidar la economía y el desarrollo social. DSEDS008: En la semana cultural mediante un trabajo interdisciplinar.

Fuente: elaboración propia (2023)

Tabla 2.4.2. Entrevista no estructurada a docentes

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Hallazgos
Cátedra de la Paz	Construcción de paz y ciudadanía	Cátedra de la Paz	CPEDA002: No ha tenido el impacto que se esperaba. CPEDMOO3: En la institución no se ha implementado la Cátedra de la Paz. CPEDMOO4: Ha faltado mayor articulación e intensidad. CPEDA005: Mi percepción es que su implementación no es conocida por toda la comunidad educativa. CPEDA001: Da a conocer temas como derechos humanos, participación democrática, prevención del acoso escolar, memoria histórica, pero no ha logrado modificar conductas que generan violencia escolar.
		Cultura de paz	CNEDA001: Espacios como jornadas pedagógicas, foros, charlas, conferencias. CNEDA002: La cultura de la paz y del diálogo se puede notar en una mejor resolución de los conflictos al interior de la institución. CNEDA003: Desde nuestras clases. PPED004: Talleres, jornadas pedagógicas, desarrollo e implementación de proyectos transversales y participación en espacios en redes sociales. CNEDA005: Enfatizó en algunos grupos, en la importancia de la empatía, en la resolución de conflictos y en otros aspectos que promueven cultura de paz. CNEDA006: Salidas pedagógicas en el territorio donde está localizado el colegio para conocerlo y tener sentido de pertenencia.
		Educación para la paz	EPEDA002: Por libertad de cátedra no se ha establecido un programa o contenido específico en la institución. EPEDA003: Solo los docentes trabajan en educación para la paz desde la asignatura de Ciencias Sociales. EPEDA004: Temáticas asociadas a las asignaturas de Ciencias Sociales y Humanidades. EPEPA006: Se leyó la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 para involucrar los temas de la cátedra en el plan de estudio de la asignatura de Ciencias Sociales. EPEPA007: De manera interdisciplinaria, todas las áreas del conocimiento aportan actividades y logros para una atención integral en búsqueda de la cultura de la paz. EPEDA001: En las áreas de Educación Religiosa, Ética y Valores, Ciencias Sociales. EPEDA002: Cuando en clase nos referimos al conflicto armado colombiano. EPEDA005: Se han agregado contenidos de la Cátedra de la Paz al plan de área de Ciencias Sociales.

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Hallazgos
Cátedra de la Paz	Construcción de paz y ciudadanía	Ciudadanía para la paz	<p>CDEDA001: Han mejorado las relaciones de convivencia en la comunidad educativa.</p> <p>CDEDA002: Ha incidido en aspectos de convivencia que requieren de tolerancia.</p> <p>CDEDA004: Cultura ciudadana orientada al conocimiento y al respeto por la otredad y la diferencia.</p> <p>CDEDA005: La concienciación de la convivencia pacífica, la pluralidad, el respeto por los derechos humanos, la pluralidad, entre otros aspectos.</p> <p>CDEDA006: Desde las clases se dan a conocer los derechos humanos y sus mecanismos de defensa.</p> <p>CDEDA007: Se fortaleció la resolución pacífica de los conflictos frente a escenarios de fuerza o violencia que son propios del contexto social de los estudiantes.</p>
		Pedagogía para la paz	<p>PPEDA001: A través de jornadas pedagógicas, foros, conferencias y charlas, con la participación de padres de familia, estudiantes, docentes e invitados externos.</p> <p>PPEDA003: Falta implementarla como proyecto en una asignatura.</p> <p>PPEDA004: Temáticas de clase, jornadas pedagógicas y talleres.</p> <p>PPEDA005: Desde las clases de Ciencias Sociales, Ética y Filosofía mediante la comprensión lectora, la escritura de ensayos y el pensamiento crítico.</p> <p>PPEDA006: Iniciativas como la Comisión de la Verdad, el Bicentenario, la exposición <i>El testigo</i> de Jesús Abad Colorado, en las que se trabaja la memoria histórica y la participación a través del gobierno escolar.</p> <p>PPEDA001: Se ha logrado analizar, reflexionar y buscar soluciones a las problemáticas de convivencia en el entorno social y familiar.</p> <p>PPEDA003: Falta generar espacios para implementar la Cátedra de la Paz.</p> <p>PPEDA004: Falta articular y hacer más visible la cátedra al abrir espacios institucionales para trabajarla puntualmente.</p> <p>PPEDA005: Desde mi percepción, en primer lugar, la implementación no debe ser algo que se asuma por toda la comunidad educativa, puesto que, al parecer, se ha limitado a los docentes de Ciencias Sociales; en segundo lugar, el desconocimiento de la Cátedra de la Paz.</p> <p>PPEDA006: Falta fortalecer el gobierno escolar y trabajar mucho más en la convivencia pacífica en el aula.</p> <p>PPEDA007: Muy buenas, ya que han impactado positivamente el comportamiento de los estudiantes.</p>
		Desarrollo sostenible	<p>DSEDA005: Los PRAE (Proyecto Ambiental Escolar).</p> <p>DSEDA006: A través de los PRAE, se han generado espacios para el cuidado del medio ambiente.</p> <p>DSEDA007: Los estudiantes se han apropiado de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la cual genera equidad y respeto por los derechos humanos.</p>

Fuente: elaboración propia (2023)

Cátedra de la Paz

Hay una obviedad en cuanto a su implementación; sin embargo, en ocasiones no se percibe explícitamente. Las temáticas, los procesos, las experiencias y las actividades pedagógicas que se llevan a cabo han logrado llegar de manera parcial a la comunidad educativa.

La enseñanza-aprendizaje de la Cátedra de la Paz y los derechos humanos en Colombia se enseña de una manera desarticulada; cumple con unos requerimientos de ley, pero en el ejercicio del aula se pierde el objetivo mismo del Ministerio de Educación: formar en ciudadanía (Otálora, 2018, p. 138).

De ahí que sea fundamental potenciar la historia, los derechos humanos y la participación democrática, relegando temas de introyección, interpersonales e intrapersonales, a fin de aportar a la construcción de paz desde la individualidad hacia la colectividad.

Cultura de paz

Desde la apertura de espacios como jornadas pedagógicas, foros, charlas y conferencias se fortalece la cultura para la paz. Asimismo, en algunos grupos se reflexiona sobre la importancia de la empatía, la resolución de conflictos y otros aspectos que promueven dicha cultura. También se realizan salidas pedagógicas alrededor del colegio para potenciar el sentido de pertenencia y empoderamiento sobre el territorio, donde es importante considerar que la construcción de la paz no se da exclusivamente desde lo normativo, atiende al conocimiento, vínculo y relaciones que se construyen (Dueñas et al., 2022).

Educación para la paz

Se evidencia el conocimiento de la Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Esta asignatura se imparte desde áreas como Ciencias Sociales y Humanidades, Religión, Ética y Valores. «Limitar la paz en estas asignaturas es un yerro. Esta complementa cada una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales (Ley 115 de Educación, 1994, art. 23). Inclusive los docentes de Matemáticas podrían hacer un aporte valioso a la paz” (Pizarro, 2018, p. 36). Se resalta que el colegio no tiene un programa ni temas específicos relacionados con esto por la libertad de cátedra.

Ciudadanía para la paz

La implementación de la Cátedra de la Paz en aspectos de ciudadanía ha incidido positivamente, haciéndose visible en las relaciones de convivencia dentro de la comunicada educativa. Hay más tolerancia, respeto hacia las diferencias, reconocimiento de los derechos humanos y resolución pacífica de conflictos. Situación que resalta el papel que puede desempeñar la escuela en la formación de ciudadanos que desde sus interacciones propicien una cultura de paz (García-Noguera y Gómez, 2023).

Pedagogía para la paz

Se implementan diversas actividades pedagógicas que aluden directamente a la Cátedra de la Paz (foros, jornadas pedagógicas, conferencias y charlas). De igual manera, desde áreas como Ciencias Sociales, Ética, Religión y Filosofía, se han instaurado contenidos temáticos para abordarla. No obstante, no se ha podido articular la cátedra en otras áreas ni generar otros espacios que permitan la interacción entre la comunidad educativa y la construcción de una ciudadanía para y de paz. Esta situación, debería ser revisada desde el ámbito curricular, para adoptar un diseño o estrategia que permita integrar transversalmente la cátedra de la paz a las áreas obligatorias y proyectos transversales (Torres y Vargas, 2022).

Desarrollo sostenible

Por medio de los PRAE (Proyecto Ambiental Escolar), se crean espacios de cuidado del medioambiente, mientras que los estudiantes se apropian de conocimientos y competencias ciudadanas que desembocan en nuevas representaciones sociales, convivencia pacífica, equidad y respeto por los derechos humanos (Insuasty et al., 2022).

Conclusiones

Con base en el trabajo desarrollado, es posible concluir que las acciones emprendidas por el Colegio Arborizadora Alta (IED) para implementar la Cátedra de la Paz están encausadas en la construcción de paz y ciudadanía y responden a la búsqueda de una cultura de paz, acorde con las intenciones de la Ley 1732 de 2014. En ese mismo propósito, es pertinente revisar alternativas curriculares que viabilicen y optimicen los tiempos dedicados a su implementación.

Den ese sentido, es posible señalar entre los alcances que ha tenido la cátedra de la paz, se aprecia que: por medio de la Cátedra de la Paz, se busca fortalecer una cultura de la paz que impacte el contexto cercano y se expanda paulatinamente a las diferentes atmósferas sociales, de modo que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para resolver conflictos de manera pacífica, defender los derechos que les correspondan y ser ciudadanos activos, participativos y socialmente comprometidos, sin dejar de lado su ser individual con proyectos y sueños por cumplir.

De igual manera, la implementación de la Cátedra de la Paz potencia de manera significativa, positiva e innegable los comportamientos encaminados hacia la paz, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por la diferencia. En otras palabras, es un eje fundamental para la construcción de una cultura de paz, como bien se expresa a continuación:

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Art. 2, Decreto 1038 de 2015)

Haciendo alusión a este objetivo, es posible afirmar que la implementación de la Cátedra de la Paz potencia el sentido de pertenencia por el territorio a través de salidas pedagógicas, en este caso, a espacios cercanos al colegio.

Hay varias concordancias con los trabajos expuestos en los antecedentes como el desarrollado por Clavijo (2019), quien concluye que la Cátedra de la Paz aporta espacios para la resolución de conflictos. Por su parte, Blanco et al. (2019) afirman que la cátedra afianza y construye significados sobre la educación para

la paz. Esta formación dota a los estudiantes de herramientas para enfrentar el conflicto pacíficamente, practicar valores como la empatía y el respeto y fomentar la construcción de una sociedad pacífica, crítica y ambientalmente responsable. Es preciso resaltar que, con lo anterior, se apunta al cumplimiento del Decreto 1038 de 2015 y el artículo 1.º de la Ley 1732 de 2014, en los cuales se estipula que es imprescindible que, con la Cátedra para la Paz, se cree y fortalezca una cultura de paz.

Finalmente, con relación a las limitaciones que ha tenido la implementación de la cátedra de la paz, se enuncia que: existe una ambigüedad en los temas a trabajar dentro del diseño curricular. Por una parte, las actividades pedagógicas no son suficientes para incidir en toda la comunidad educativa y, por ende, los resultados transmiten conocimientos usables y replicables, pero solo en algunos estudiantes (en este aspecto, el presente trabajo guarda similitud con el de Duarte, 2018). Por otra parte, al ser un tema tratado desde algunas áreas, no se logra la transversalidad que se pretende.

Si bien se identifica como una limitación que la Cátedra de la Paz sea implementada en las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Ética y Valores, son estas las áreas llamadas a implementar la cátedra, sin dejar de reconocer que se puede incorporar en áreas transversales. Es un llamado a indagar sobre la asertividad de este lineamiento y promover propuestas que transversalicen e inviten a docentes de otras áreas a vincularse, pues la Cátedra de la Paz busca generar cambios y acciones en pro de la construcción de nuevas ciudadanías que, desde la empatía, el respeto y la solidaridad, aporten a la colectividad para disfrutar de un entorno de paz.

Ahora bien, el artículo 3.º de la Ley 1732 de 2014 estipula que la Cátedra de la Paz se debe ajustar al pensum académico. Igualmente, en el artículo 4.º del Decreto 1038 de 2015 se mencionan la estructura y los contenidos, tales como memoria histórica, justicia y derechos, dilemas morales y prevención del acoso escolar. De estos, se deben tomar por lo menos dos. Siendo así, los contenidos quedan en consideración del establecimiento educativo. Lo dicho se puede ver como una limitación, pero también como una oportunidad para desarrollar contenidos propios, necesarios y de interés para la comunidad educativa.

Declaraciones

Agradecimientos

A la comunidad educativa del Colegio Arborizadora Alta (IED) por sus aportes a la investigación.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Construcción de paz y ciudadanía a partir de la implementación de la cátedra de la paz*, que se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Corresponde a una investigación finalizada.

Financiamiento

Este proyecto fue financiado a través de convocatoria interna de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Aspectos éticos

Los instrumentos empleados en la investigación fueron validados a través del juicio de expertos y previo a su aplicación, se solicitó a los participantes, la revisión y firma del consentimiento informado.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Blanco, J., Castillo, H., Aguirre, S. y Patiño, J. (2019). La Cátedra para la Paz y el Pos-Acuerdo en la ciudad de Bogotá: un diagnóstico desde el discurso estudiantil. *Ciudad Paz-ando*, 12(2). <https://doi.org/10.14483/2422278X.14701>
- Buitrago Serna, M. A. (2020). *La enseñanza de la Cátedra de Paz mediante una secuencia didáctica desde logoeducación para el grado 10*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Repositorio institucional UV. <http://hdl.handle.net/10893/20973>
- Clavijo Sánchez, N. E. (2019). *Pensando la reconciliación social en Colombia a partir de la cátedra de la paz y las pedagogías de la desobediencia argumentada y del terror: una aproximación desde el análisis crítico del discurso para el colegio distrital Castilla - IED*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana.
- Duarte Leyton, S. F. (2018). *Impacto de la cátedra de la paz: un modelo para la medición del impacto social*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/33881>
- Dueñas, F., Peña, D., García, L., y Duque, F. (2022). Cátedra de paz, comunicación y Universidad: Análisis comparativo. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review*, 12(5), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3778>

- García-Noguera, L., y Gómez, W. (2023). Cultura de paz y no violencia: una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), 63-75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.1.2023.63-75>
- Guerrero Grajales, A. y Sierra Herrera, D. M. (2020). *“Semilleros de paz”: la literatura infantil y la expresión artística como propuesta pedagógica para la formación de una cultura de paz y los derechos*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12051/TE-24110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Insuasty, M., Tapia, Z., & García-Noguera, L. (2022). Representaciones sociales sobre ambiente en educación básica y media: una aproximación desde la revisión documental. *Revista Huellas*, 8(2), 26-33. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/7696>
- 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/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Otálora, L. (2018). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas. *Ciencia y Poder Aéreo*, 13(1), 124-140. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.588>
- Pizarro, R. (2018). Cátedra de la paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto. *Revista Hojas y Hablas*, (15), 34-48. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n15a2>
- Torres, J., y Vargas, H. (2022). La memoria de las víctimas del conflicto como herramienta para el desarrollo de una cátedra para la paz en contextos de educación superior multicampus en Colombia. *Revista Vía Iuris*, (33), 1-37. <https://doi.org/10.37511/viaiuris.n33a4>

capítulo 3



Mesa

«Participación ciudadana inclusiva e intercultural»

3.1.

Identificación de burnout y satisfacción en el trabajo por parte de trabajadoras comunitarias del municipio de Mocoa (Putumayo)

Identification of burnout and job satisfaction among community workers in the municipality of Mocoa (Putumayo)

Identificação de esgotamento e satisfação no trabalho em trabalhadores comunitários no município de Mocoa (Putumayo)

Autor(es)

Kelly Vanessa Morales Cabrera¹

kelly.morales@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3801-6035>

Cristian Camilo Osorio Ordoñez²

cristian.osorio.o@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3812-0713>

Resumen

La presente propuesta de investigación se basó en la identificación de la existencia del síndrome de *burnout* utilizando como instrumento el cuestionario de Maslach (MBI) con trabajadoras comunitarias del municipio de Mocoa (Putumayo) partiendo de los informes, el seguimiento a los usuarios y los padres cuidadores de los menores. Se utilizó, además, el cuestionario de satisfacción laboral NTP-394 para conocer algunos factores que están causando la insatisfacción laboral y, por ende, el síndrome de *burnout*. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y corte transversal no experimental. Los resultados fueron que, de las 10 participantes, 2 tenían síndrome de *burnout* en los tres aspectos evaluados. La escala general de satisfacción laboral indicó que, de manera intrínseca, a las trabajadoras les gusta lo que hacen, pero podrían mejorar, y de manera extrínseca, que a ellas les gusta su puesto de trabajo, pero podrían mejorar dándonos. Como conclusión, se deben tomar medidas de prevención y mejoramiento.



Palabras clave: satisfacción laboral, síndrome de burnout, riesgo psicosocial, madres comunitarias.

¹ Estudiante de Especialización en Gestión Psicosocial en Contextos de Trabajo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

² Docente de Especialización en Gestión Psicosocial en Contextos de Trabajo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Abstract

This research proposal was based on the identification of the existence of burnout syndrome using Maslach's questionnaire (MBI) as an instrument with community workers in the municipality of Mocoa (Putumayo) based on the reports, the follow-up of the users and the parents who take care of the children. In addition, the NTP-394 job satisfaction questionnaire was used to determine some factors that are causing job dissatisfaction and, therefore, burnout syndrome. The methodology was quantitative, correlational in scope and non-experimental cross-sectional. The results were that, of the 10 participants, 2 had burnout syndrome in the three aspects evaluated. The general job satisfaction scale indicated that, intrinsically, the workers like what they do, but could improve, and extrinsically, that they like their job, but could improve by giving it to us. In conclusion, prevention and improvement measures should be taken.



Keywords: job satisfaction, burnout syndrome, psychosocial risk, community mothers.

Resumo

Esta proposta de pesquisa baseou-se na identificação da existência da síndrome de burnout usando o questionário de Maslach (MBI) como instrumento com trabalhadores comunitários no município de Mocoa (Putumayo) com base nos relatórios, no monitoramento dos usuários e nos pais que cuidam das crianças. O questionário de satisfação no trabalho NTP-394 também foi usado para identificar alguns fatores que estão causando insatisfação no trabalho e, portanto, a síndrome de burnout. A metodologia foi quantitativa, correlacional em escopo e não experimental de corte transversal. Os resultados foram que, dos 10 participantes, 2 apresentaram síndrome de burnout em todos os três aspectos avaliados. A escala geral de satisfação no trabalho indicou que, intrinsecamente, os trabalhadores gostam do que fazem, mas poderiam fazer melhor, e extrinsecamente, que eles gostam de seu trabalho, mas poderiam fazer melhor se o entregassem a nós. Em conclusão, devem ser tomadas medidas de prevenção e aprimoramento.



Palavras-chave: satisfação no trabalho, síndrome de burnout, risco psicossocial, mães de comunidade.

Antecedentes

Para la presente investigación se partió de la definición de estrés como «demandas, externas y/o internas, que exceden a los recursos del individuo»; por tanto, no es una enfermedad, pero puede llegar a provocarla cuando el individuo percibe que ciertas circunstancias requieren de él más de lo que puede dar, y esa vivencia pone en peligro su bienestar (Folkman, 1997). Entre las afecciones que puede llegar a generar el estrés, se encuentra el síndrome de *burnout*, considerado como enfermedad laboral en Colombia según el decreto 1477 del 2014 (Ministerio del Trabajo, 2014). Esta condición se relaciona con el agotamiento y desgaste causado por un exceso de fuerza y/o demandas cada vez mayores de energía. Sucede cuando un profesional se «quema» (agota) y fracasa en su intento por alcanzar sus metas laborales. Implica una pérdida de interés en el trabajo, actitudes negativas hacia sus compañeros y clientes, y baja autoestima (Rodríguez et. al., 2017; Araque et al., 2021).

El síndrome de *burnout* o agotamiento profesional fue descrito por primera vez en 1974 por Herbert Freudenberger, psicólogo estadounidense de origen alemán conocido por su tratamiento para el estrés y abuso de sustancias (Historia-Biografía.com, 2020). Por su parte, la psicóloga estadounidense Christina Maslach es conocida por ser una experta en el síndrome de *burnout*. Es autora del Maslach Burnout Inventory (MBI), instrumento actualmente utilizado para las investigaciones de este síndrome. La escala de Maslach es un cuestionario con 22 ítems a través de los cuales el trabajador afirma sentimientos y actitudes en su profesión.

Maslach y Susan E. Jackson, doctora en filosofía e investigadora en las áreas de gestión para la sostenibilidad ambiental, gestión estratégica de recursos humanos, agotamiento emocional y diversidad de equipos de trabajo, definieron el *burnout* como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que, generalmente, se presenta cuando se trabaja con personas, es decir, con mucha interacción social (Cáceres Bermejo, 2006). De manera que, si un trabajador llega a sufrir este síndrome, se debe a la insatisfacción laboral, producto de diversos factores: mala relación con los compañeros, escasa posibilidad de crecimiento profesional, no recibir un salario adecuado y digno, falta de reconocimiento por parte del supervisor o jefe inmediato, entre otros. CuidatePlus (2018) añade que la rutina en el puesto de trabajo implica una baja productividad e insatisfacción laboral. El estudio evidenció la importancia de la vida laboral durante los primeros años: «El nivel de satisfacción que una persona tenga en el trabajo entre los 20 y 30 años tiene un efecto directo en tu estado de salud mental a los 40».

En Colombia se han desarrollado dos investigaciones relacionadas con trabajadoras comunitarias u hogares comunitarios. García Cárdenas y Laguna Díaz (2021) aplicaron el cuestionario de Goldberg GHG-12 y, al respecto, dijeron lo siguiente:

Entre el 20 % al 30% de las encuestadas presentan alteraciones en su salud mental, como alguna dificultad para concentrarse, alteraciones del sueño debido a las preocupaciones, no encuentra que su papel sea útil, no se siente capaz de tomar decisiones, se han sentido tensas, tristes o deprimidas e incluso han perdido confianza en sí misma[s] y su valor como persona, incapaz de superar sus problemas o sus dificultades, no disfrutaban sus actividades diarias o ratos libre, tiempo en familia debido al exceso o carga de trabajo actual derivado por los cambios de la pandemia por COVID-19. (p. 100)

La otra investigación se enfocó en los factores de riesgo psicosocial en la modalidad integral de hogares comunitarios de la Institución Fundalimentos. Orozco et al. (2019) aplicaron la Batería de Riesgos Psicosocial, diseñada por la Pontificia Universidad Javeriana y aprobada por el Ministerio de Salud y Protección Social. Dentro de los riesgos intralaborales encontraron que «la dimensión de demandas emocionales para todos los participantes está en un nivel de riesgo alto, lo que indica que los trabajadores están involucrando su esfera psicoemocional en sus actividades laborales diarias». En cuanto a los riesgos extralaborales, afirmaron que «las dimensiones más afectadas y que arrojaron niveles de riesgo significativo fueron *tiempo fuera del trabajo, características de la vivienda y el entorno* —esta en particular es de mayor riesgo para las personas que no tienen personal a cargo— y, finalmente, *desplazamiento de la casa al trabajo y viceversa*».

Ambas investigaciones coincidieron en la población (trabajadoras de género femenino), la misma de este trabajo cuyo objetivo fue explorar e identificar cambios en la salud mental y física de las trabajadoras, como también sus fuentes de estresores laborales, ya fuese por su labor e interacción con los niños y niñas, padres y cuidadores de los menores o por el grado de responsabilidad al que están expuestas y que puede llegar a afectar su salud e integridad personal. Otro elemento a considerar es la *satisfacción laboral*, que va asociada con el *clima laboral*, esto es, la sensación de las personas que forman parte de una empresa. La satisfacción laboral es la actitud del empleado frente a su propia labor en temas asociados con posibilidades de avance personal, remuneraciones y demás beneficios laborales, políticas estratégicas, relación con compañeros de la empresa y con el líder inmediato, contextos materiales y físicos y desarrollo de labores (Juárez, 2012). Osorio y García (2020) definieron la *satisfacción laboral* como un «estado emocional positivo o placentero de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto» (p. 378).

Metodología

Enfoque

Este proyecto de investigación es de enfoque cuantitativo, alcance correlacional y corte transversal no experimental. Analiza las diversas variables del síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en trabajadoras comunitarias del municipio de Mocoa (Putumayo).

Población y muestra

La muestra para el estudio fue de tipo no probabilístico a conveniencia. Se obtuvo una participación de 10 personas, a quienes se les aplicaron los instrumentos (inventario de burnout de Maslach y escala de satisfacción laboral NTP-394).

Instrumentos y técnicas

Inventario de burnout de Maslach (MBI)

Se aplicó la versión en español del MBI de Gil Monte (1997), un interrogatorio autoadministrado conformado por 22 preguntas afirmativas que indagan acerca de las actitudes del profesional respecto a su trabajo y hacia los clientes y sentimientos.

El cuestionario presenta seis alternativas de respuesta desde 0 (nunca) a 6 (todos los días) y consta de 3 subescalas: 1) realización personal (sentimientos de autoeficacia y realización personal), 2) agotamiento emocional (vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo) y 3) despersonalización (grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento). El MBI presenta una alta estabilidad interna y una fiabilidad cercana al .9. El MBI presenta adecuadas propiedades psicométricas, las cuales han sido demostradas en varios estudios con población latinoamericana. Se confirma la estructura tridimensional, su validez, confiabilidad [...] y validez de criterio divergente [...]. (Caballero et al., 2017, p. 93)

Escala de satisfacción laboral NTP-394

Los factores de la escala de satisfacción laboral general NTP 394 (nota técnica de prevención) —la cual también fue adaptada por el Instituto Mexicano de Seguridad Social—favorecieron el proceso de entendimiento y aceptabilidad de los encuestados. Esta encuesta consta de 15 ítems y la escala se sitúa en la línea de quienes establecen una dicotomía de factores. Contiene dos subescalas: una de *factores intrínsecos* que aborda aspectos como el reconocimiento obtenido por el trabajo, responsabilidad, promoción, contenido de la tarea, etc. y que está conformada por siete ítems (números 2, 4, 6, 8, 10, 12 y 14) y otra de *factores extrínsecos* que indaga sobre la satisfacción del trabajador en relación con la organización del trabajo, tales como el horario, la remuneración, las condiciones físicas del trabajo, etc. y que está constituida por ocho ítems (números 1, 3, 5, 7, 9, 11,13 y 15) (Pérez y Vega, 2010; Osorio y García, 2020).

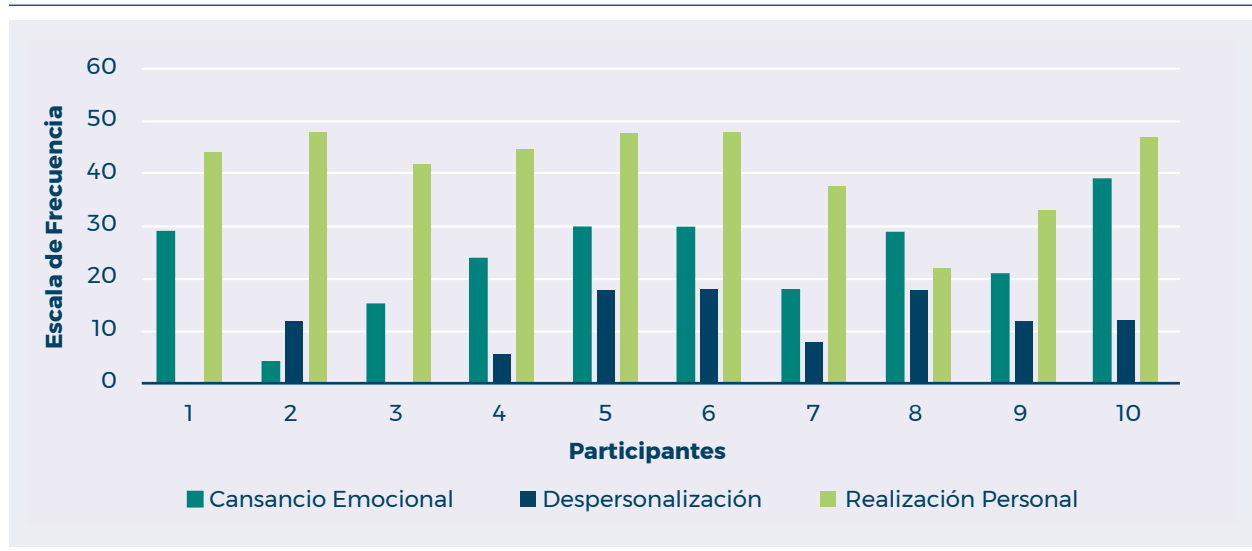
Procedimiento

1. **Fase I.** Formato de consentimiento con la información pertinente y necesaria para las trabajadoras participantes.
2. **Fase II. Aplicación** del inventario de burnout de Maslach (MBI) junto con la escala de satisfacción laboral NTP-394.
3. **Fase III. Análisis** de instrumentos utilizados mediante resultados adquiridos.

Resultados y discusión

Las 10 trabajadoras invitadas a participar respondieron el cuestionario. En la Figura 3.1.1 se evidencia la puntuación que obtuvieron en los tres aspectos evaluados. 5 presentan inicio de síndrome de *burnout* por agotamiento emocional, 6 por despersonalización y 2 por realización personal. De todas ellas, 2 tienen síndrome de *burnout* por los tres aspectos mencionados.

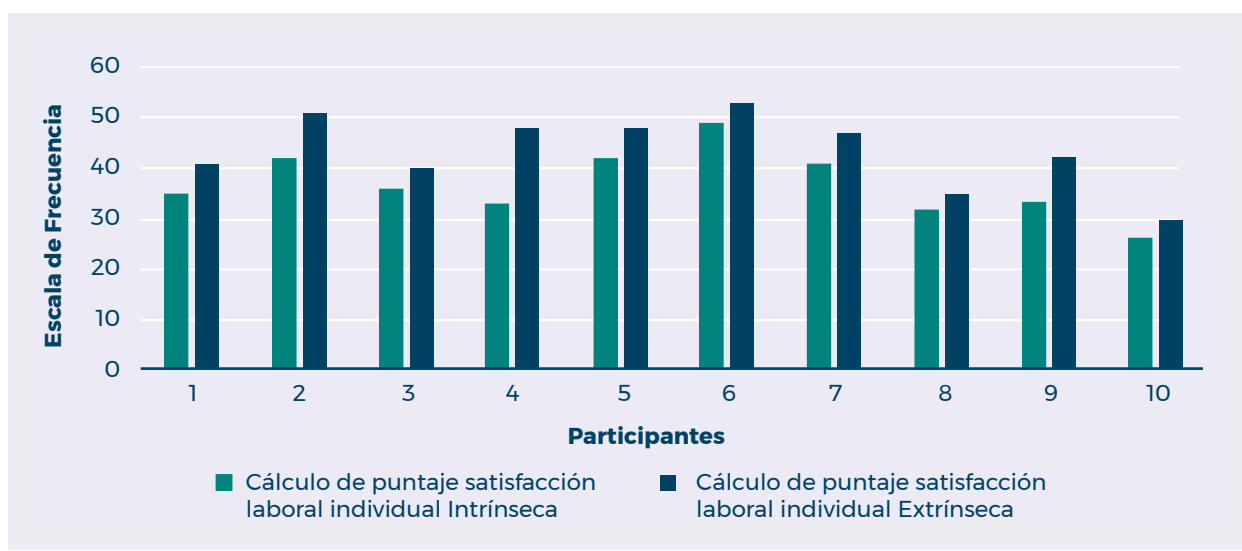
Figura 3.1.1. Puntuación individual por MBI



Fuente: elaboración propia (2023)

En la Figura 3.1.2 se puede observar que, en la escala general de satisfacción laboral, respecto a la satisfacción intrínseca, a las encuestadas les gusta lo que hacen, pero podrían mejorar. En cuanto a la satisfacción extrínseca, indica que a ellas les gusta su puesto de trabajo, pero podrían mejorar.

Figura 3.1.2. Puntuación individual por satisfacción laboral



Fuente: elaboración propia (2023)

Conclusiones

La seguridad y la salud en el trabajo juegan un papel importante al momento de identificar los riesgos psicosociales en el entorno laboral, ya que de allí se pueden tomar medidas de prevención y mejoramiento. En este caso, se concluyó que algunas de las trabajadoras comunitarias presentaban inicio del síndrome de *burnout*. Además, la satisfacción laboral estaba en un nivel medio, el cual indicaba que a las trabajadoras comunitarias les gusta lo que hacen en su lugar de trabajo, pero podría mejorar.

Adicionalmente, el panorama de informalidad y las inadecuadas conductas autoprotectoras sobre el riesgo psicosocial podrían tener relación directa con la incidencia de enfermedades laborales que se ha venido adhiriendo de forma ascendente a este sector. De ahí que se sugiera implementar estrategias que regulen el *burnout* y fortalezcan el grado de satisfacción. Sería recomendable, por esa razón, darle continuidad a este estudio, mediante la ampliación del instrumento, la profundización en las áreas y la evaluación posimplementación de las medidas de intervención diseñadas en pro de la dignificación de esta labor.

Declaraciones

Agradecimientos

A Dios, a UNIMINUTO y a todas las personas que han contribuido a este estudio, ya sea brindando apoyo intelectual, asesoramiento o compartiendo su experiencia en el campo de la gestión psicosocial en entornos laborales.

Procedencia

Este artículo se deriva del proceso investigativo adelantado en el proyecto nodo *Identificación de burnout y satisfacción en el trabajo en trabajadoras comunitarias del municipio de Mocoa (Putumayo)*, inscrito en la Especialización en Gestión Psicosocial en Contextos de Trabajo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Corresponde a una investigación en terminada.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ningún tipo de financiamiento.

Aspectos éticos

Para ejecutar el proyecto de investigación, se hizo entrega de un consentimiento informado a los trabajadores objeto de estudio, con el objetivo de garantizar que el individuo brindara voluntariamente su autorización para hacer parte del muestreo, sin que se ejerciera ningún tipo de coacción (física, verbal o psicológica).

Se observaron rigurosamente las directrices éticas establecidas en la Resolución 8430 de 1993, asegurando el respeto absoluto por la integridad y los derechos de los participantes, la confidencialidad rigurosa de los datos y una consideración cuidadosa de posibles riesgos asociados con la investigación. También se consideró la Ley 1581 de 2012 y se siguieron los lineamientos del código deontológico y bioético consignado en la Ley 1090 de 2006. El proyecto en mención tuvo un riesgo bajo, de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993, mediante la cual se reconocen procesos interventivos que no modifican las dimensiones a investigar dentro del objeto de estudio (Araque et al., 2021). El compromiso indiscutible con la integridad y la transparencia en todas las etapas del proceso investigativo se erigió como un pilar esencial en la construcción de un estudio sólido y confiable.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Araque, G., Vidal, A., Suárez, A., Gómez, M. y Vélez, J. (2021). Percepción del estrés laboral y Burnout en situación de trabajo en casa de los docentes del Politécnico Grancolombiano, por la cuarentena del COVID-19. *Retos y Perspectivas*, 1, 195-216. <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/3104/T1.pdf?sequence=1#page=98>
- Caballero, I., Contreras, F., Vega, E. y Gómez, J. (2017). Síndrome de Burnout y calidad de vida laboral en el personal asistencial de una institución de salud en Bogotá. *Informes Psicológicos*, 17(1), 87-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044230>
- Cáceres Bermejo, G. G. (2006). *Prevalencia del síndrome de Burnout en personal sanitario militar*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/9a833c70-8069-4344-abdb-2ae9a929dd69/content>
- Cuidate Plus. (2019). *La insatisfacción en el trabajo tiene un efecto directo en la salud mental*. <https://cuidateplus.marca.com/salud-laboral/2017/02/27/insatisfaccion-trabajo-efecto-directo-salud-mental-141512.html>
- Folkman, S. (1997). Stress, appraisal and coping. *Social Science and Medicine*, 45, 1207-1221. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- García Cárdenas, L. P. y Laguna Díaz, B. (2021). *Salud mental y fuentes de estrés laboral en madres comunitarias de una Asociación de Hogares Comunitarios (Girardot, Cundinamarca – II semestre 2021)*. [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13620/1/UVDT.SO_Garcia%20Cardenas%20Libia%20Paola_2021.pdf
- Gil Monte, P. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231318052004.pdf>
- Historia-Biografía.com. (2020). *Herbert Freudenberger*. <https://historia-biografia.com/herbert-freudenberger/>
- Juárez, S. (2012). Clima organizacional y satisfacción laboral. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 50(3), 307-314. <https://www.redalyc.org/pdf/4577/457745495014.pdf>

- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993). *Resolución 08430 (4 de octubre). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.* <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION8430-DE-1993.PDF>
- Ministerio del Trabajo. (2014). *Decreto 1477. Por el cual se expide la tabla de enfermedades laborales.* https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/36482/decreto_1477_del_5_de_agosto_de_2014.pdf/b526be63-28ee-8a0d-9014-8b5d7b299500
- Orozco López, C. L., Ramírez Aricapa, J. G. y Muñoz Quiceno, Z. L. (2019). Factores de riesgo psicosocial en la modalidad integral de hogares comunitarios de la Institución de Fundamentos Dosquebradas, 2019. [Tesis de especialización, Universidad Libre, seccional Pereira]. Repositorio institucional UL. <https://hdl.handle.net/10901/16142>
- Osorio, C. y García, A. (2020). *Utilización de método para determinar el nivel de satisfacción laboral del personal asistencial de la institución de salud nivel I en Guadalajara de Buga-Colombia para el año 2019.* [Ponencia]. II Congreso Prevencionar 2019, Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7453431>
- Pérez, J. y Vega, M. (2010). *NTP 394: Satisfacción laboral: escala general de satisfacción.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. <https://saludlaboralydiscapacidad.org/wp-content/uploads/2019/05/NTP-394-Satisfacci%C3%B3n-laboral-escala-general-de-satisfacci%C3%B3n.pdf>
- Rodríguez, J., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de Burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653267015/html/index.html>

3.2.

Identificación del estrés percibido en pescadores de Providencia y Santa Catalina

Identification of perceived stress in fishermen of Providence and Saint Catalina

Identificação do estresse percebido entre os pescadores de Providencia e Santa Catalina

Autor(es)

Wilda Shilima O'Neill Corpus¹

wilda.oneill@uniminuto.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-9928-4828>

Cristian Camilo Osorio Ordoñez²

cristian.osorio.o@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3812-0713>

Resumen

Los pescadores de Providencia y Santa Catalina son una población muy vulnerable que se encuentra en estado de desprotección. Pertenecientes al grupo étnico raizal de Colombia, por su estilo de vida, largas jornadas de trabajo y escasas conductas de autocuidado, están expuestos a estrés laboral, el cual puede ocasionarles diversas enfermedades laborales. Esta investigación buscó contribuir a la mejora de la calidad de la vida de estos pescadores por medio del análisis del estrés como factor de riesgo psicosocial en las condiciones laborales y de la creación de una estrategia de participación con la comunidad objeto de investigación para la identificación de dichos factores y de las variables sociodemográficas correspondientes a fin de visibilizar la situación actual a la que están enfrentándose.



Palabras clave: estrés percibido, pescadores, raizales, Providencia, Santa Catalina, enfermedad laboral.

¹ Estudiante de Especialización en Gestión Psicosocial en Contextos de Trabajo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

² Docente de Especialización en Gestión Psicosocial en Contextos de Trabajo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Abstract

The fishermen of Providencia and Santa Catalina are a very vulnerable population that is unprotected. Belonging to Colombia's Raizal ethnic group, because of their lifestyle, long working hours and poor self-care behaviors, they are exposed to occupational stress, which can cause them various occupational diseases. This research sought to contribute to the improvement of the quality of life of these fishermen through the analysis of stress as a psychosocial risk factor in working conditions and the creation of a participatory strategy with the community under investigation for the identification of these factors and the corresponding sociodemographic variables in order to make visible the current situation they are facing.



Keywords: perceived stress, fishermen, raizales, Providencia, Santa Catalina, occupational disease.

Resumo

Os pescadores de Providencia e Santa Catalina são uma população muito vulnerável e desprotegida. Pertencentes ao grupo étnico Raizal da Colômbia, devido ao seu estilo de vida, longas jornadas de trabalho e comportamentos de autocuidado deficientes, eles estão expostos ao estresse relacionado ao trabalho, o que pode causar várias doenças ocupacionais. Esta pesquisa procurou contribuir para a melhoria da qualidade de vida desses pescadores por meio da análise do estresse como fator de risco psicossocial nas condições de trabalho e da criação de uma estratégia participativa com a comunidade sob investigação para a identificação desses fatores e das variáveis sociodemográficas correspondentes, a fim de tornar visível a situação atual que eles enfrentam.



Palavras-chave: estresse percebido, pescadores, raizales, Providencia, Santa Catalina, doença ocupacional.

Antecedentes

Los pescadores de la isla de Providencia y Santa Catalina son una población muy vulnerable que se encuentra en estado de desprotección. Pertenecientes al grupo étnico raizal de Colombia, por su estilo de vida, largas jornadas de trabajo y escasas conductas de autocuidado, están expuestos a estrés laboral, el cual puede ocasionarles diversas enfermedades laborales. De ahí que sea importante analizar las variables relacionadas con el estudio del riesgo psicosocial.

Monroy-Castillo y Juárez-García (2019), expresaron al respecto que se debía partir de comprender los factores de riesgo psicosocial desde diferentes posturas —incluyendo la de la Organización Mundial de Salud (OMS)— y manifestaron que dichos factores y el estrés laboral serían algunas de las grandes prioridades en el tema del trabajo y la salud ocupacional en los próximos años.

Desde el estudio de las características de la población, hubo muchas afectaciones en su entorno laboral y específicamente en sus condiciones de trabajo, lo que produjo un deterioro en su salud y evidenció los riesgos y los estresores laborales. De lo anterior se desprende la relación existente entre el estrés y los riesgos psicosociales, tal como lo establece el artículo 5, de la Resolución 2646 de 2008 Ministerio de Salud y Protección Social:

Los factores psicosociales comprenden los aspectos intralaborales, extralaborales o externos a la organización y las condiciones individuales o características intrínsecas al trabajador, los cuales, en una interrelación dinámica, mediante percepciones y experiencias, influyen en la salud y desempeño de las personas.

Dichos factores se pueden manifestar de varias maneras, ya que están presentes en los contextos de la vida laboral y personal, y su respuesta puede provocar reacciones amenazantes que generan una inestabilidad en la integridad y el bienestar del individuo.

Metodología

Enfoque y alcance

Este trabajo de investigación tuvo un enfoque mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo, pues involucró el análisis estadístico de datos y la recolección de información por medio de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Su alcance fue descriptivo-interpretativo (Hernández-Sampieri et al., 2006).

Población y muestra

Muestreo no probabilístico a conveniencia.

Instrumentos y técnicas

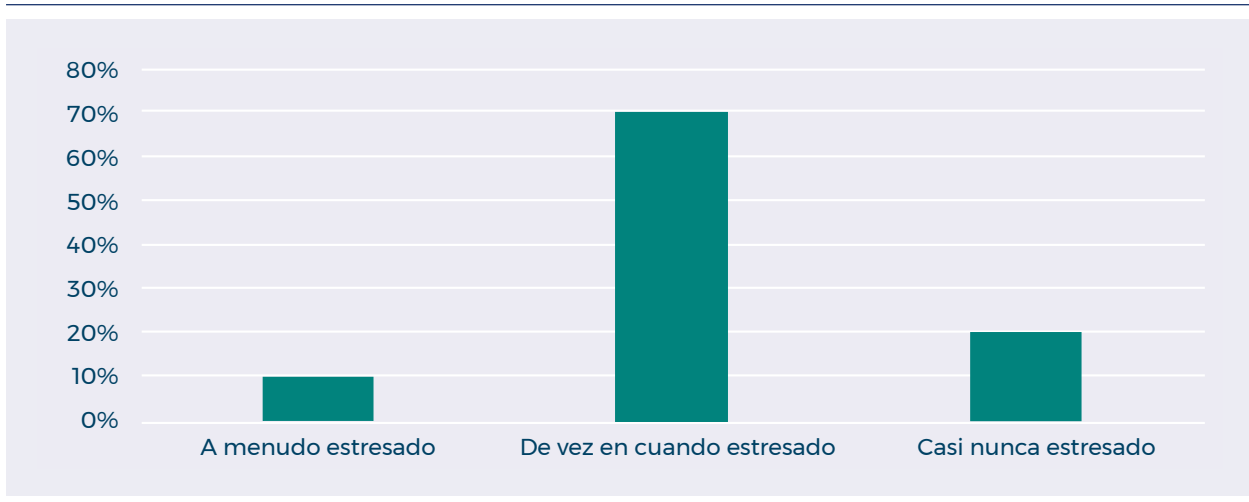
Se utilizó una escala de estrés percibido (Perceived Stress Scale [PSS]), instrumento que evalúa el nivel de estrés percibido durante el último mes. Consta de 14 ítems y un formato de respuesta que se mide en una escala de cinco puntos (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = de vez en cuando, 3 = a menudo, 4 = muy a menudo). La puntuación total de la PSS se obtuvo invirtiendo las puntuaciones de los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 (en el siguiente sentido: 0=4, 1=3, 2=2, 3=1 y 4=0) y sumando los 14 ítems. A mayor puntuación, mayor nivel de estrés percibido (Cohen y Williamson, 1988).

Procedimiento

1. **Fase I.** Formato de consentimiento con la información pertinente y necesaria para los pescadores participantes.
2. **Fase II.** Aplicación de escala de estrés percibido.
3. **Fase III. Análisis** de instrumentos utilizados mediante resultados adquiridos.

Resultados y discusión

Figura 3.2.1. Estrés percibido en pescadores de Providencia y Santa Catalina



Fuente: elaboración propia (2023)

En la Figura 3.2.1, se puede observar que la media de estrés percibido de los 10 pescadores participantes fue de 15. El 10 % se encuentra estresado a menudo; el 70 % de vez en cuando y el 20 % casi nunca o nunca. El rango de puntuación varió entre 0 (mínimo estrés percibido) y 56 (máximo estrés percibido) (Cohen y Williamson, 1988).

Conclusiones

En poblaciones como Providencia y Santa Catalina, un gran porcentaje de la población se dedica a la actividad pesquera. Esta se constituye como la primera fuente de ingresos y, por eso, es una actividad importante para el desarrollo socioeconómico de la región. Sin embargo, hay un factor de riesgo psicosocial dentro de la actividad pesquera referente al estrés, uno de los principales riesgos ocupacionales hoy en día debido a los ritmos acelerados del estilo de vida. Esta enfermedad ha contribuido a un aumento en la carga emocional, lo que ha ocasionado un desequilibrio entre las exigencias percibidas y la capacidad de las personas para afrontar esas exigencias. Esto no solo afecta los trabajos tradicionales, sino

también la población objeto de estudio, debido a las largas jornadas de trabajo, la alta responsabilidad y la sobrecarga laboral, que impacta diferentes aspectos de su vida y conlleva dificultades como el deterioro de las relaciones interpersonales, una constante preocupación, entre otras.

Dando respuesta al objetivo general de identificar el nivel de estrés percibido en pescadores de Providencia y Santa Catalina, se estableció que algunos tienden a estar estresados; por lo tanto, se pueden ejecutar intervenciones en esta población. Asimismo, las condiciones a las que están sometidos (extensas jornadas laborales, bajos honorarios y distintos peligros o riesgos) hacen que la pesca se identifique como una actividad que genera una demanda adicional, por estar sujeta a condiciones peligrosas e inadecuadas de trabajo: no solo estrés laboral, sino también condiciones ambientales adversas y enfermedades derivadas del esfuerzo física adicional que implica esta actividad.

Declaraciones

Agradecimientos

A Dios, a UNIMINUTO y a todas las personas que han contribuido a este estudio, ya sea brindando apoyo intelectual, asesoramiento o compartiendo su experiencia en el campo de la gestión psicosocial en entornos laborales.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Identificación del estrés percibido en pescadores de Providencia y Santa Catalina*, que se presentó como tesis para optar por el título de especialista en Gestión Psicosocial en Contextos de Trabajo. Corresponde a una investigación terminada.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ningún tipo de financiamiento.

Aspectos éticos

Para ejecutar el proyecto de investigación, se hizo entrega de un consentimiento informado a los trabajadores objeto de estudio, con el objetivo de garantizar que el individuo brindara voluntariamente su autorización para hacer parte del muestreo, sin que se ejerciera ningún tipo de coacción (física, verbal o psicológica).

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Cohen, S. y Williamson, G. Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health* (pp. 31–67). Sage Publications.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill
- Ministerio de Salud y Protección Social (2008). *Resolución 2646*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=31607>
- Monroy-Castillo, A., & Juárez-García, A. (2019). Factores de riesgo psicosocial laboral en académicos de instituciones de educación superior en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 248-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.361>.

4

capítulo



Mesa

«Gestión administrativa, emprendimiento e innovación»

4.1.

Observatorio de tendencias y estilos de vida

Observatory of trends and lifestyles

Observatório de tendências e estilos de vida

Autor(es)¹

Fabio Andrés Ribero Salazar

fabio.ribero@usa.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5754-3730>

Samuel David Gómez Bernal

samuel.gomez@usa.edu.co

Resumen

La Escuela de Publicidad de la Universidad Sergio Arboleda, a través su Observatorio de Tendencias y Estilos de Vida (OTEV), planteó su ejercicio en dos frentes: el primero como generador de datos y espacio de investigación aplicada al campo publicitario y el segundo como medio para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes adscritos al semillero de investigación. En vista de ello, el presente documento formuló las estrategias pedagógicas que justifican el OTEV como medio de enseñanza.



Palabras clave: tendencias, publicidad, medios, comunicación, metodología.

Abstract

The School of Advertising of Universidad Sergio Arboleda, through its Observatory of Trends and Lifestyles (OTEV, in Spanish), proposed its exercise on two fronts: the first as a generator of data and a space for research applied to the advertising field and the second as a means to develop research skills in students attached to the research seedbed. In view of this, the present document formulated the pedagogical strategies that justify the OTEV as a means of teaching.



Keywords: trends, advertising, media, communication, methodology.

¹ Docentes de Especialización en Dirección y Gestión de Proyectos, Universidad Sergio Arboleda.

Resumo

A Escola de Publicidade da Universidad Sergio Arboleda, por meio de seu Observatório de Tendências e Estilos de Vida (OTEV), propôs seu exercício em duas frentes: a primeira como geradora de dados e espaço de pesquisa aplicada ao campo da publicidade e a segunda como meio de desenvolver habilidades de pesquisa nos alunos vinculados ao grupo de pesquisa. Em vista disso, este documento formula as estratégias pedagógicas que justificam o OTEV como meio de ensino.



Palavras-chave: tendências, publicidade, mídia, comunicação, metodologia.

Antecedentes

El proyecto del Observatorio de Tendencias y Estilos de Vida (OTEV) pretende constituir un espacio de diálogo entre la academia y la empresa a partir del estudio investigativo y riguroso de las lógicas del consumidor contemporáneo. La iniciativa inició hace un tiempo, con una primera fase de profundización en la formulación del observatorio tanto en lo epistemológico como en lo metodológico y luego con una segunda fase correspondiente al desarrollo de la prueba piloto. A través de ella se ejecutaron dos proyectos liderados por docentes del OTEV: uno de innovación social, relacionado con el consumo de productos y servicios —que presenta ahora un nuevo carácter social—, y otro de nuevas tecnologías, que otorga poder al consumidor y hace la vida de las personas más fácil o simplemente mejora las comunicaciones. Su objetivo era identificar las nuevas microeconomías que surgen de acuerdo con necesidades puntuales y responder cómo las economías tradicionales y compañías se adaptan a esta tendencia en Colombia y Latinoamérica.

El OTEV también busca analizar el nuevo contexto digital, la movilización del consumidor y la adaptación de la publicidad a los nuevos medios y formatos para generar conocimiento sobre las nuevas metodologías en la caza de tendencias. De ahí que el objetivo de este trabajo sea construir una base de datos para luego realizar un análisis de los contenidos elaborados por influenciadores digitales e identificar las tendencias y estilos de vida que promueven.

Se podría afirmar que, en Colombia, los estudios cualitativos y cuantitativos del comportamiento del consumidor han sido abarcados desde el ámbito industrial y organizacional, no académico, el cual ofrezca una mirada desde la producción, el consumo y la distribución de conocimiento sobre tendencias y estilos de vida. En ese orden de ideas, el OTEV surge como un aporte a la formación de investigadores y a la producción de conocimiento acerca del consumidor contemporáneo. Su metodología corresponde a CSI

(*Coolhunting Science Insights*), enfocada en la caza de indicios de futuras tendencias (Gil Mártil, 2009), a partir de una mezcla de relevamiento bibliográfico y documental con observaciones antropológicas-etnográficas que dan como resultado datos cuantitativos y cualitativos. Esta información contribuye a la creación de bases de datos que sirven como insumo para posibles artículos e informes.

Para determinar el estado del arte de los observatorios relacionados con las temáticas de tendencias y estilos de vida en el ámbito local, regional y global, se determinó la existencia y actividad de varios observatorios por medio de internet, redes sociales y vía telefónica, con el objetivo de reunir la información necesaria y definir cuáles son los más relevantes y si pertenecen a organizaciones privadas o públicas.

En Bogotá, en el ámbito privado, el observatorio más importante es el de la Cámara de Comercio. Aquí se registran, estudian y analizan las tendencias en el estilo de vida de los habitantes de la capital para definir perfiles y hábitos de consumo. A su vez, se investigan tendencias en el ámbito corporativo dirigidos a que los empresarios innoven en el desarrollo de productos. Otra empresa dedicada a la consultoría en tendencias y *coolhunting* es 360Lab, que investiga *insights* con el objetivo de ofrecer soluciones de innovación para las empresas de diversos sectores del país.

A nivel académico, en el sector privado, se establecieron dos importantes observatorios, los cuales pertenecen a instituciones muy importantes en el medio de la publicidad: Rocket Cazatendencias, de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y el Observatorio de Tendencias de Consumo y Subjetividades en Jóvenes y Adolescentes, de la Universidad Central. El primero es un observatorio de tendencias, marcas, consumo y publicidad, en el que los estudiantes realizan etnografías sobre temas como *híppers bogotanos*, *gamers* o *consumismo web*. Los estudios son publicados en formato video en su blog institucional y también como artículos en publicaciones como la revista *Poliantea*, de la Universidad Politécnica Gran Colombiano. El segundo observatorio se concentra en estudiar los factores que propician la aparición de tendencias en jóvenes y adolescentes desde sus espacios de consumo, cotidianidad y lugares de ocio. Los estudiantes realizan sus trabajos de grado dentro de la línea de investigación del semillero. Algunos han sido *Altruitenimiento: la evolución del altruismo*, *Youtube: hacia las reconfiguraciones de la cultura* y *Blog: un espacio virtual para el intercambio de información*.

A nivel académico, en el sector público, no se encontraron observatorios relacionados con estos temas. La Universidad Nacional de Colombia cuenta con un observatorio de diseño, pero está enfocado en la producción de artículos en cuero y marroquinería relacionados con moda.

Fuera de Bogotá, la Universidad Santiago de Cali cuenta con un observatorio de tendencias y estilos de vida llamado Muthesius, cuyos integrantes se reúnen semanalmente para discutir temas afines a tendencias y estilos de vida. Este observatorio ha publicado artículos en diferentes medios —como su periódico institucional *El informante*— y en redes sociales como Tumblr. Algunos artículos han tratado

sobre el estilo de vida afro y la tendencia del k-pop. Su principal objetivo es registrar lo que está sucediendo en la escena de tendencias de Cali. A propósito, el diario ADN de esta ciudad publicó un artículo para destacar el carácter innovador de este observatorio.

Por su parte, la Universidad Católica de Manizales cuenta con un grupo de investigación llamado Altamira, en el cual se estudian temáticas del ámbito publicitario dentro de la línea de investigación Sociedad, Comunicación Publicitaria y Desarrollo. Se han realizado proyectos como *Simbolismo y persuasión ideológica en marca comerciales contemporáneas. Adidas y Converse, dos marcas comerciales con contenido ideológico: dos estudios de caso* y *Perfiles de los jóvenes universitarios como consumidores de ropa en la ciudad de Manizales*.

En el ámbito internacional, varias empresas están enfocadas a monitorear tendencias y estilos de vida para encontrar oportunidades tanto de negocio como de comunicación. Es el caso de la multinacional JWT, importante agencia de publicidad que cuenta con su propio observatorio llamado JwIntelligence. Desde este espacio, constantemente se observan y estudian tendencias, *insights* y modas que están adquiriendo mucha fuerza en el mundo. Con esta información, cada año se presenta un informe de acceso público sobre las tendencias globales más importantes.

La multinacional Nestlé y su observatorio de Hábitos Nutricionales y Estilo de Vida de las Familias, con sede en España, estudia los hábitos y el consumo de las familias tanto de Europa como de otros países para crear programas de responsabilidad social empresarial e innovar en el desarrollo de sus productos. De la misma manera, Nokia, compañía multinacional de telefonía móvil, tenía un observatorio de tendencias Nokia, desde el cual estudiaba percepciones, actitudes, hábitos y demandas de los jóvenes y jóvenes-adultos de 15 a 35 años en relación con los dispositivos móviles y la tecnología. Actualmente, está inactivo.

En España también se encuentra el Observatorio Cetelem, del Banco BNP Paribas, que analiza temas relacionados con consumo, distribución, comportamientos y hábitos de compra de la población española y publica informes anuales de acceso público. También está el Observatorio de Tendencias Ecos del Futuro, una consultora especializada en estos temas con un enfoque más social, de sostenibilidad y medio ambiente, cuyo propósito es asesorar empresas para que generen mayores impactos en la sociedad. Monitorea temas relacionados con cultura, estilo de vida, innovación, negocios, responsabilidad social empresarial y consumo responsable. España es uno de los países que más le apuesta al estudio y la constante observación de tendencias.

En Italia existe Olis Observatory Lifestyles International Sustainability, que está conformado por una red de universidades alrededor del mundo en países como Australia, Polonia, Brasil, entre otros. Sigue tendencias emergentes, así como oportunidades para el desarrollo y la sostenibilidad a través del

estudio de nuevos escenarios globales. Este observatorio cuenta con un comité científico conformado exclusivamente por estudiantes, quienes utilizan una plataforma digital para comentar y compartir sus estudios.

En Estados Unidos hay una asociación para el estudio del comportamiento del consumidor llamada Association for Consumer Research, la cual facilita el crecimiento y avance en el campo del estudio del consumidor, compartiendo este conocimiento con diferentes universidades y empresas a través de publicaciones en revistas académicas y conferencias. También se identificó TrendWatching, una de las compañías más grandes del mundo en estudio de tendencias, con sedes en Nueva York, Singapur, Londres y Sao Pablo. Se encarga de encontrar oportunidades que les permitan a las empresas ser más competitivas e innovadoras. Dentro de su portafolio de clientes se encuentra Coca-Cola, Facebook, Vodafone e E-bay. En Latinoamérica también hay existen empresas dedicadas a la consultoría en *coolhunting*, tales como Trendsity, la cual facilita la detección de oportunidades para la innovación a partir de la comprensión profunda del consumidor.

De todos los observatorios encontrados, se determinó que quienes se encuentran más orientados en la academia hacia el estudio de tendencias y estilos de vida son Rocket Tadeo Cazatendencias, de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, y el observatorio de tendencias y estilos de vida Muthesius, de la Universidad Santiago de Cali. Ambos tienen una dinámica muy similar, pues registran nuevos perfiles y hábitos de consumo, tendencias socioculturales emergentes y análisis de marcas que hacen públicos por medio de artículos y estudios en diversos medios de carácter académico y dominio público.

El observatorio de tendencias y estilos de vida que desea conformar el programa de Publicidad de la Universidad Sergio Arboleda tiene como principal objetivo estudiar este tema desde un enfoque dirigido a encontrar y a ofrecer datos e información sobre tendencias y estilos de vida a diferentes empresas del sector corporativo. Lo anterior con el fin de potencializar sus marcas y, a su vez, desarrollar estrategias más adecuadas para el consumidor contemporáneo.

Metodología

Procedimiento

Para la presente investigación se estudió la comunidad que dirige el mensaje y a quién se lo dirige, entendiendo sus necesidades y características y comprendiendo la comunicación como un elemento significativo de la realidad.

Resultados y discusión

En primera instancia se trató de entender la realidad de las personas, cómo consumen y entienden el mensaje desde su propio contexto. Para eso fue muy importante hablar y entender al sujeto, a la marca y su relación con la sociedad. Se recurrió a técnicas de investigación provenientes de la etnografía clásica como entrevistas y observación aplicada al interior de la comunidad, complementado con la lectura de los referentes consultados. Con estos elementos se hizo una triangulación para comprender las dinámicas del mensaje dentro de un entorno determinado. Desde este punto de vista, la comunicación tiene un objetivo y está dirigida a una persona o a un grupo determinado, por lo que esta primera etapa fue muy importante, porque permitió entender su influencia e impacto desde el emisor hasta el receptor.

En segunda instancia se aplicó la etnografía digital. Consiste en realizar una profunda exploración por diferentes medios digitales para reconocer a cada uno de los integrantes del grupo objetivo, elementos que son muy relevantes —como sus publicaciones en redes sociales, lo que consultan, la interacción con sus pares, entre otros, que permiten reconocer la calidad de la información y su capacidad de recepción— y el lenguaje que se debe utilizar en los canales de comunicación. Lo anterior no se empleó para identificar *insights*, sino para determinar el impacto de una publicación en redes sociales, la efectividad del mensaje y la interacción que las personas tienen con él (Martín-Barbero, 2010).

El análisis y la visualización de las publicaciones se debe hacer bajo los principios éticos, cubriendo y respetando la rigurosidad de la investigación. El estudio de los efectos y la articulación de diferentes visiones y técnicas favorecen la claridad de la información. Para la aplicación de la etnografía digital, fue muy importante apelar al análisis del lenguaje de Vigotsky (1998) y al estudio del lenguaje de Martín Barbero (2012), pues esto permitió articular los procesos de comunicación con los de investigación al realizarse una profunda indagación sobre los efectos del mensaje en el actual escenario de la comunicación digital.

Los datos recopilados se triangularon no solo con los elementos expuestos en la formulación teórica del proyecto, sino también con los que se identificaron en la primera fase de la investigación. Esta forma de narrar los efectos de la comunicación permitió generar una respuesta a las necesidades y a los problemas identificados, porque la complejidad de las matrices mediante el cruce sistemático de la teoría con las categorías y subcategorías definidas posibilitó un mayor éxito en el análisis hecho en la segunda fase.

En la tercera fase se identificaron las diferentes características del receptor, pero en la siguiente fase se logró contextualizarlas. Por medio de la observación no participante, se observó la interacción del sujeto dentro de su contexto, un escenario que definió su fundamentación de la realidad, su contracción social y su relación consigo mismo. Por lo tanto, esta etapa marcó su construcción social desde una mirada humanista, elemento muy importante en el desarrollo de los proyectos de investigación y, en ocasiones, relegado a un segundo plano. Vale la pena recordar que la comunicación no es una mera organización de

códigos emitidos por un medio desde la conformación del canal y la acción comunicativa del mensaje. Habermas (1990) permitió entender los alcances del mensaje dentro de una formulación de la sociedad. En la última fase, se integró todo lo anterior a los canales utilizados para la transmisión del mensaje, luego de haber comprendido los alcances de la problemática y sus aportes a la sociedad.

Conclusiones

En la Figura 4.1.1 se observan las diferentes fases de la investigación y se identifica la necesidad de trabajar integralmente con otros tipos de estudio para lograr los verdaderos alcances de la comunicación.

Figura 4.1.1. Estudio de efectos



Fuente: Fabio A. Ribero (2023)

Declaraciones

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a la Universidad Sergio Arboleda donde se desarrolló el proyecto.

Procedencia

El artículo, deriva del proyecto Observatorio de Tendencias y Estilos de Vida, desarrollado en la Universidad Sergio Arboleda.

Financiamiento

El proyecto del cual deriva el artículo fue financiado por la Universidad Sergio Arboleda.

Aspectos éticos

En el marco de la investigación se atendió a criterios éticos en el proceso de recolección, análisis y divulgación de la información.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación.

Referencias

- Díaz, G., Souto-Gallardo, M., Bacardí, M. y Jiménez, A. (2011). Efecto de la publicidad de alimentos anunciados en la televisión sobre la preferencia y el consumo de alimentos: revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 26(6), 1250-1255. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112011000600009
- Gil Mártil, V. A. (2009). *Coolhunting, el arte y la ciencia de descifrar tendencias*. Urano. <https://promisecreativelinabernal.files.wordpress.com/2012/08/coolhunting-el-arte-y-la-ciencia-de-descifrar-tendencias.pdf>
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos. <https://epistemologiauv.files.wordpress.com/2014/08/64849213-habermas-jurgen-1967-la-logica-de-las-ciencias-sociales-130217190311-phpapp02.pdf>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf
- Martín-Barbero, J. (1984). De la comunicación a la cultura: perder el "objeto" para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*, 31(60), 76-84. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5790>
- Vygotsky, L. (1998). *Théorie des émotions: étude historico-psychologique*. L'Harmattan.

4.2.

Adaptación y validación del instrumento Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) en el contexto escolar colombiano

Adaptation and validation of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) instrument in the Colombian school context

Adaptação e validação do instrumento Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) no contexto escolar colombiano

Autor(es)¹

Amada Beatriz Romero Daza

amada.romero@uniminuto.edu.co

Mayra Alejandra Tejera Lopera

mayra.tejera@uniminuto.edu.co

Resumen

El liderazgo educativo es un factor clave en la mejora de la calidad de la educación y el desempeño de los estudiantes. En busca de analizar el liderazgo y su impacto en el aprendizaje en colegios públicos y privados en Colombia, tanto en zonas rurales como urbanas, se adaptó y validó el instrumento Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) al contexto escolar colombiano con el objetivo de establecer las prácticas de liderazgo educativo y su relación con los resultados de aprendizaje en las instituciones educativas del país. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, de alcance correlacional, en el cual participaron 203 docentes y directivos de colegios públicos y privados ubicados en 12 departamentos del país. Hubo correlación positiva entre las categorías del instrumento y los resultados de aprendizaje. El proceso de validación fue satisfactorio; se reportó un alfa de Cronbach de 0.990, indicativo de alta consistencia interna, lo que validó la aplicabilidad del VAL-ED para el contexto colombiano.



Palabras clave: liderazgo educativo, calidad educativa, aprendizaje, instrumento VAL-ED, educación en Colombia.

¹ Estudiantes de Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Abstract

Educational leadership is a key factor in improving the quality of education and student performance. In order to analyze leadership and its impact on learning in public and private schools in Colombia, both in rural and urban areas, the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) instrument was adapted and validated to the Colombian school context with the objective of establishing educational leadership practices and their relationship with learning outcomes in the country's educational institutions. A quantitative, descriptive, correlational study was carried out with the participation of 203 teachers and principals from public and private schools located in 12 departments of the country. There was a positive correlation between the categories of the instrument and the learning outcomes. The validation process was satisfactory; a Cronbach's alpha of 0.990 was reported, indicating high internal consistency, which validated the applicability of the VAL-ED for the Colombian context.



Keywords: educational leadership, educational quality, learning, VAL-ED instrument, education in Colombia.

Resumo

A liderança educacional é um fator fundamental para melhorar a qualidade da educação e o desempenho dos alunos. A fim de analisar a liderança e seu impacto na aprendizagem em escolas públicas e públicas na Colômbia, tanto em áreas rurais quanto urbanas, o instrumento Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) foi adaptado e validado para o contexto escolar colombiano com o objetivo de estabelecer práticas de liderança educacional e sua relação com os resultados de aprendizagem nas instituições educacionais do país. Foi realizado um estudo quantitativo, descritivo e de âmbito correlacional com a participação de 203 professores e diretores de escolas públicas e particulares localizadas em 12 departamentos do país. Houve uma correlação positiva entre as categorias do instrumento e os resultados da aprendizagem. O processo de validação foi satisfatório; foi registrado um alfa de Cronbach de 0,990, indicando alta consistência interna, o que validou a aplicabilidade do VAL-ED no contexto colombiano.



Palavras-chave: liderança educacional, qualidade educacional, aprendizado, instrumento VAL-ED, educação na Colômbia.

Antecedentes

El liderazgo hace referencia a la destreza de una persona para organizar adecuadamente un ambiente y obtener su máximo provecho (Spillane y Healey, 2010). En el contexto educativo, fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización institucional, enmarcando la dinámica escolar en la innovación y en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes (Bernal e Ibarrola, 2015), con repercusión en beneficio de la comunidad educativa (Bolívar et al., 2016).

Diferentes estudios reconocen la versión española del instrumento VAL-ED propuesta por Pérez et al. (2018), la cual fue utilizada en el presente estudio. Bolívar et al. (2016) y Pérez et al. (2018) adaptaron dicho instrumento en población española para obtener sus características psicométricas mediante el análisis de Rasch. Participó un total de 221 personas, entre inspectores, profesores y directivos de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) públicos. En el estudio se concluyó que la adaptación del cuestionario VAL-ED era una herramienta válida y fiable para la medición del liderazgo educativo. Lamentablemente, pese a que la evidencia demuestra las grandes ventajas que ofrece el liderazgo en el ámbito educativo, no se han validado instrumentos para medirlo en instituciones de educación media del contexto colombiano.

Metodología

Enfoque

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo, correlacional, que permitió establecer las prácticas de liderazgo educativo y su relación con los resultados de aprendizaje.

Población y muestra

Participaron 203 docentes y directivos de colegios públicos y privados ubicados en 12 departamentos del país.

Instrumentos

Se utilizó la versión española de la escala VAL-ED, realizada por Pérez et al. (2018). Para tener acceso al instrumento, se les contactó por correo electrónico y ellos respondieron facilitando el instrumento y dando su autorización para usarlo en Colombia.

Una vez finalizada la adaptación, se realizó una versión online con la ayuda de Google Forms que permitió compartirla en diversas instituciones del país. Primero se realizó una prueba con los investigadores para evaluar si el instrumento era fácil de entender y cuánto tiempo tardaba completarlo. El instrumento

constó de 6 categorías y 72 ítems adaptados para que fueran comprensibles y no presentaran términos desconocidos en el contexto colombiano. Se empleó el paquete estadístico SPSS V23.0 para medir la confiabilidad de la escala que reportó un alfa de Cronbach de 0,990. Hubo que excluir 52 casos porque faltaban datos, probablemente debido a respuestas incompletas de los profesores. Quedó un total de 151 puntos de datos válidos, correspondiente al 74,4 % del tamaño de la muestra. El coeficiente alfa de Cronbach de la prueba de fiabilidad fue de 0,90, lo que demostró que el instrumento tenía una fuerte consistencia interna, por lo cual el VAL-ED estaba validado en Colombia y su adaptación había sido un éxito.

Resultados y discusión

Se realizó una correlación de Pearson para explorar la relación entre el liderazgo educativo y los resultados del aprendizaje en las escuelas colombianas. Los resultados de la Tabla 4.2.1 expresan una relación positiva entre las categorías del VAL-ED y los resultados medios del aprendizaje de los alumnos, según los profesores del año anterior, con una significación de 0,001.

La investigación puso de relieve la importancia del liderazgo y la gestión en los entornos educativos, lo que implica tener en cuenta las necesidades de los alumnos y esforzarse por optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma continua (Pérez et al., 2018). Según Cifuentes et al. (2020), el liderazgo educativo ofrece una vía para mejorar la práctica docente, lo que, en últimas, redundará en una mejora de los resultados de los alumnos al establecer objetivos de aprendizaje, diseñar un plan de estudios, proporcionar una buena instrucción, fomentar una cultura de colaboración y aprendizaje, comprometerse con la comunidad y responsabilizarse de los resultados.

Conclusiones

El proceso de validación fue satisfactorio para el contexto colombiano. Las pruebas estadísticas demostraron la relación existente entre liderazgo educativo y resultados de aprendizaje. El liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes mediante las variables *objetivos de aprendizaje, currículo, calidad de la enseñanza, cultura de aprendizaje, relación con la comunidad y responsabilidad por los resultados*. Como principales prácticas, los líderes educativos diseñan objetivos para el aprendizaje, planean el currículo, evalúan los procesos de aula y se relacionan con la comunidad. Al implementar el VAL-ED en diferentes roles docentes de instituciones públicas privadas rurales y urbanas, se establecieron los resultados de liderazgo en cada institución de acuerdo con las características de la población (Montoya, 2021). Hubo resultados positivos en la práctica pedagógica. Los resultados académicos de los estudiantes tenían claro el enfoque teórico y las herramientas metodológicas usadas (Cifuentes et al., 2020).

Declaraciones

Agradecimientos

A la tutora, Dr. Adriana Patricia Huertas Bustos, y a la magíster e investigadora Angélica Isabel Romero Daza, por su apoyo y guía en el desarrollo del proyecto de investigación, así como en el presente artículo. También a nuestros compañeros de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, quienes hicieron parte de todo este proceso.

Procedencia

Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Liderazgo educativo en colegios colombianos y su relación con el aprendizaje*, que se presentó como tesis para optar por el título de magíster en Educación. Corresponde a una investigación finalizada.

Financiamiento

Este proyecto no tuvo ningún tipo de financiamiento.

Aspectos éticos

El desarrollo de la investigación atendió a criterios éticos que hicieron posible el desarrollo del estudio y su socialización.

Conflicto de interés

No existió conflicto de interés alguno en el desarrollo de la investigación que se llevó a cabo y dio lugar a este artículo.

Referencias

- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>
- Bolívar, A., López, M. del C., Pérez-García, P. y García-Garnica, M. (2012). Medir el liderazgo pedagógico: validación y adaptación al contexto español del VAL-ED.

- Cifuentes, J. E., González, J. W. y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Pérez, P., Bolívar, A., García, M. y Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>
- Montoya, A. (2021). La gestión escolar y su relación con el liderazgo para el aprendizaje desde la percepción del director. *Revista Perspectivas*, 6(2), 92-98. <https://doi.org/10.22463/25909215.3259>
- Spillane, J. y Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *Elementary School Journal*, 111(2), 253-281. https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.northwestern.edu/dist/e/2874/files/2019/03/conceptualizing_2010-19anbkb.pdf

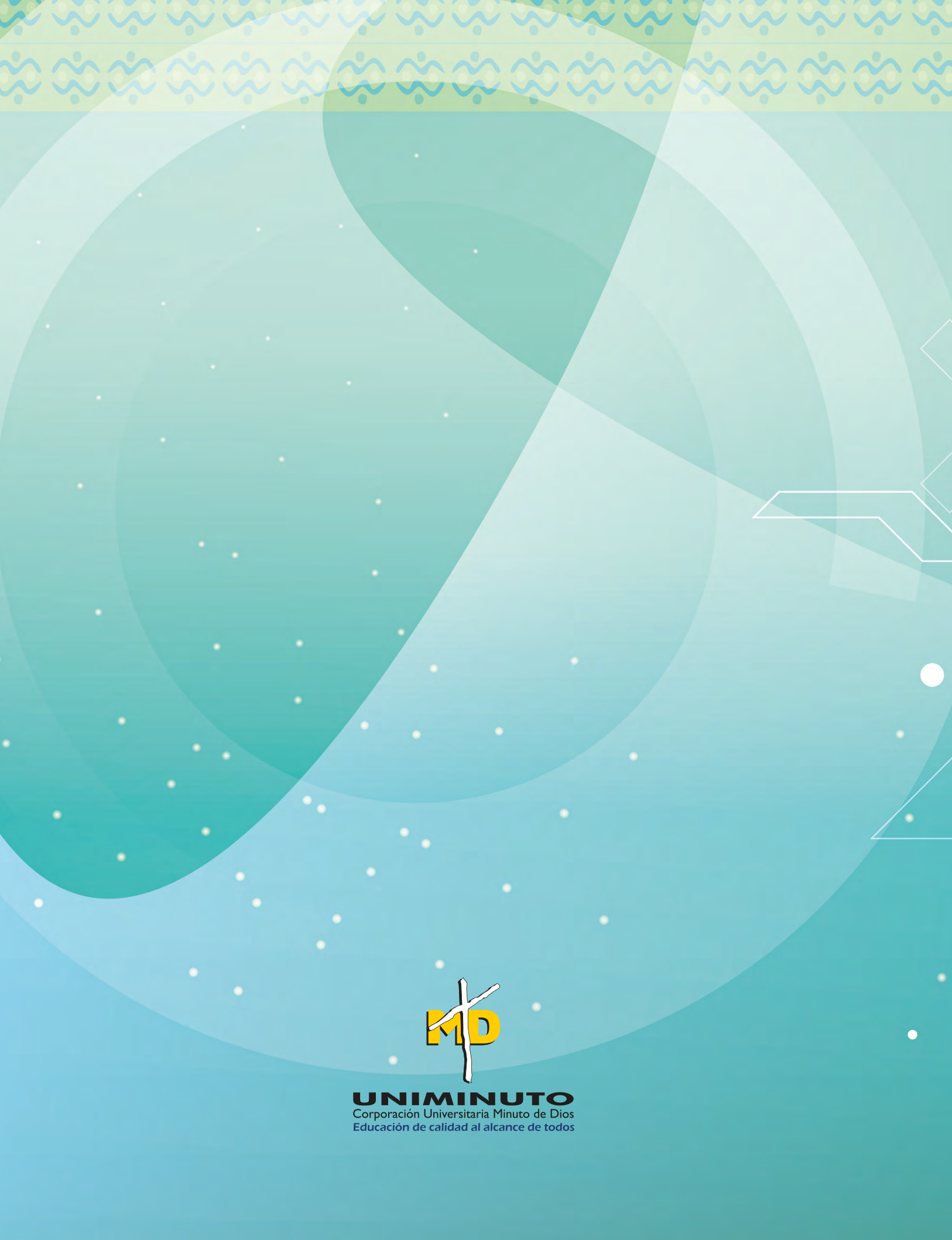
Lista de Tablas

Tabla 1.1.1.	Número de sujetos participantes (por departamento)	15
Tabla 1.1.2.	Resumen del procesamiento de los casos válidos y excluidos en el estudio sobre liderazgo educativo	17
Tabla 1.1.3.	Estadísticas de fiabilidad para el estudio	17
Tabla 1.1.4.	Correlación de Pearson entre las categorías del cuestionario VAL-ED y el promedio de los resultados de aprendizaje de los estudiantes	18
Tabla 1.2.1.	Categorías y subcategorías de análisis del estudio sobre proyecto de vida	30
Tabla 1.3.1.	Categorías y subcategorías de análisis del estudio sobre calidad educativa	39
Tabla 1.5.1.	Operacionalización de las variables dependientes	68
Tabla 1.5.2.	Etapas de investigación para el desarrollo del proyecto	70
Tabla 1.5.3.	Comparativo entre resultados del test y postest de Kolb	75
Tabla 1.6.1.	Número de docentes por departamento	82
Tabla 1.6.2.	Resumen del procesamiento de los casos válidos y excluidos en el estudio sobre el instrumento VAL-ED	84
Tabla 1.6.3.	Confiabilidad de datos en cuanto a docentes de educación superior	84
Tabla 1.6.4.	Comparativo de los resultados por categoría de análisis	85
Tabla 2.1.1.	Actividades, objetivos e instrumentos del estudio	107
Tabla 2.3.1.	Ficha de inventario bibliográfico	129
Tabla 2.4.1.	Encuesta abierta a docentes	138
Tabla 2.4.2.	Entrevista no estructurada a docentes	139

Lista de Figuras

Figura 1.5.1.	Diagrama de flujo de la metodología STEAM +S basada en el pensamiento divergente y el pensamiento computacional	69
Figura 1.5.2.	Plan de aula propuesto y diligenciado basado en ABP con enfoque STEAM+S	71
Figura 1.5.3.	Actividad relacionada con los problemas que los estudiantes encontraron en su contexto	72
Figura 1.5.4.	Actividad de formación en competencias tecnológicas (programación en micro:bit por parte del docente guía)	73
Figura 1.5.5.	Trabajo de campo empatizando con los campesinos	73
Figura 1.5.6.	Videojuego terminado en la fase beta 1	74
Figura 1.5.7.	Rúbrica para la evaluación de proyectos TIC	75

Figura 1.5.8.	Comparativo entre el grupo control y el grupo experimental relacionado con estrategias metacognitivas-evaluativas	76
Figura 1.5.9.	Comparación entre el grupo control y el grupo experimental relacionado con estrategias de procesamiento de la información	76
Figura 3.1.1.	Puntuación individual por MBI	152
Figura 3.1.2.	Puntuación individual por satisfacción laboral	153
Figura 3.2.1.	Estrés percibido en pescadores de Providencia y Santa Catalina	160
Figura 4.1.1.	Estudio de efectos	170



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos