



Scientific Journal T&E

Revista de Ciencias de la Educación



Portal de Revistas de la
Universidad de Panamá

Scientific Journal T&E
Revista de Ciencias de la Educación

Vol. 1(2)
Marzo - agosto 2025
ISSN L: 3072-9653

PUBLICACIÓN SEMESTRAL

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. Manuel Villero Pacheco
Presidente y Rector

Diana Jiménez Arias
Directora Administrativa y Financiera

Jesús Vélez
Director del Departamento de Investigación

Luis Torres-Núñez
Director de Admisiones y Registro

Sandra Clavijo Zapata
Decana de Educación

Leyla Jiménez Arias
Analista de Admisiones

Nelmir Marrero Perdomo
Asesora de Servicios Estudiantiles

Ysabel Sánchez
Analista de Soporte Técnico

Mary Luz Marques
Bibliotecaria

Equipo editorial de la Revista Scientific Journal T & E

Comité editorial

Editor Jefe

Manuel Villero Pacheco. University of Technology and Education, USA.
Correo: manuel.villero@uted.us ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-2129>

Editora Científica

Regina de la Caridad Agramonte Rosell, Universidad Nacional de Cañate, Perú
Correo ragramonte@undc.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6279-0851>

Comité Científico

Dr. Geovanni Antonio Urdaneta Urdaneta. Minciencias Colombia. Correo: geovanniurdaneta@unicesar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9536-5277>

Dr. Miguel Ángel Puentes Castro. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Correo: miguel85@utp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9799-7534>

Dr. Wilson Arenas Valencia. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Correo: warenas@utp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6544-855X>

Anabel Corral granados. Universidad de Almería, España. Correo: Acg287@ual.es <https://orcid.org/0000-0001-8870-8844>

Beatriz González Fonseca. Universidad de La Habana,Cuba. Correo: filologa@proton.me ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-4241>

Dr. Antonio Rodriguez Universidad de Granada, ESPAÑA. Correo: arfuentes@ugr.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-9902>

Dr. Iván Montes Iturriaga. Universidad Católica,San Pablo. Correo: imontes@continental.edu.pe ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-9411-4716>

Joel Acevedo Nieto. Universidad Medical Sciences Campus, Puerto Rico. correo: ramonrp@infomed.sld.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3494-6227>

Karel Llopiz Guerra. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Cuba. Correo: kllopiz@uclv.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-8000>

Dr.C Carlomagno Sancho Noriega. Universidad Nacional de Frontera, Perú. Correo: csancho@unf.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6828-675X>

Dr. Ramón Rivero Pino. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Correo: rriverop@upse.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3035-2993>

Isidro E. Méndez Santos. Universidad de la Habana, Cuba. Correo: iemendezs58@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0437-8057>

Karel Llopiz Guerra. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba.
Correo: kllopiz@uclv.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-8000>

Luis Aníbal Alonso Betancourt. Universidad de Holguín, Cuba. Correo:
lalonsov@uh.edu.cu CORREO: <https://orcid.org/0000-0003-0989-746X>

Dr. C. Miguel Rudens Forgas Brioso. Industrial de Níquel en Moa, Holguín,
Cuba. Correo: mforgas@uo.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6224-4201>

Minelis Tamayo Megret. Universidad de Holguín, Cuba. Correo:
minelistm@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3224-0108>

Pedro Valiente Sandó. Universidad de Holguín, Cuba. Correo:
pedrovalientesndo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8954-3452>

Marianela Juana Rabell López "Universidad de Holguín, Cuba. Correo:
rabbell66@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0103-0397>

Editor Web y OJS

Alexander Santana Universidad de Panamá, Vicerrectoría de
Investigación y Postgrado, Oficina de Publicaciones Académicas y
Científicas, Panamá. Correo: alexander.santana@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0002-0455-0996>

Equipo Asesor

Francisco Farnum Castro. REDIPAI, Panamá.
ffarnum@redipai.org Panamá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5879-2296>

Damaris Tejedor. Universidad de Panamá, Panamá.
damaris.tejedor@up.ac.pa ORCID: [0000-0002-4350-196X](https://orcid.org/0000-0002-4350-196X)

Mónica Contreras Ochoa. Universidad de Panamá.
monica.contreraso@up.ac.pa ORCID: [0000-0003-0972-6951](https://orcid.org/0000-0003-0972-6951)

Editorial

Es un honor presentar a nuestros lectores una nueva edición de la Revista Científica de Ciencias de la Educación, un espacio dedicado a la divulgación del conocimiento, la investigación y la reflexión académica en el campo educativo. Nuestro propósito es fomentar el diálogo académico y profesional, promoviendo investigaciones rigurosas que contribuyan a la comprensión y transformación de los procesos educativos en contextos diversos.

En esta edición, se abordan temas fundamentales relacionados con las innovaciones pedagógicas, la formación docente, las políticas educativas y los desafíos contemporáneos que enfrenta la educación en el mundo actual. Cada uno de los artículos ha pasado por un riguroso proceso de revisión por pares, garantizando la calidad científica y académica que caracteriza a nuestra revista.

Reconocemos la importancia de la investigación educativa como herramienta para el desarrollo de sociedades más justas, inclusivas y equitativas. Por ello, este número representa el esfuerzo de académicos, investigadores y profesionales comprometidos con la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Agradecemos profundamente a los autores por su valiosa contribución, a los revisores por su minucioso trabajo y a todos los lectores por su interés en seguir fortaleciendo la ciencia y la práctica educativa. Invitamos a la comunidad académica a seguir participando y aportando investigaciones que permitan enriquecer el debate y la construcción colectiva del conocimiento.

Con la certeza de que este nuevo número será de gran interés y utilidad para investigadores, docentes y estudiantes, les deseamos una lectura enriquecedora y provechosa.

índice	Páginas
EDITORIAL	6
La enseñanza del lenguaje en la actualidad: un camino que trasciende de la perspectiva lingüística hacia el enfoque significativo <i>Language teaching today: a path that transcends the linguistic perspective towards the meaningful approach</i> Lina Marcela Córdoba Arango	9-32
Implementación del modelo Flipped Classroom en entornos urbanos y rurales: Una revisión documental <i>Implementing the Flipped Classroom Model in Urban and Rural Settings: A Desk Review</i> Yeison Esteban Mora Álvarez	33-57
Formación inicial de maestros: una mirada crítica a la (des)igualdad social desde los aportes Dubet, Martuccelli y Rawls <i>Initial teacher training: a critical look at social (in)equality from the perspective of Dubet, Martuccelli and Rawls contributions</i> Nereida González Zambrano Marcela Aravena Domich	58-79
Incidencia de las TIC en la evaluación educativa antes, durante y después de la pandemia <i>Impact of ICT in educational evaluation before, during and after the pandemic</i> Diana María Bastidas Arandia	80-101
La tradición musical y sus potenciales usos en los procesos educativos y comunitarios. Una revisión a los principales aportes de la literatura <i>Musical tradition and its potential uses in educational and community processes. A review of the main contributions of the literature</i> Yidwar Ruiz	102-120
Competencias Socioemocionales y Rendimiento Académico: Un Estudio en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, Ciénaga de Oro, Colombia. <i>Socioemotional Skills and Academic Performance: A Study at the Marco Fidel Suárez Educational Institution, Ciénaga de Oro, Colombia.</i> Gloria Amparo Cuadros Hoyos	121-142

Plataformas de Simulación como Didáctica para el Proceso Enseñanza- 143-165

Aprendizaje de la Robótica Educativa

Simulation Platforms as Didactics for the Teaching-Learning Process of Educational Robotics

Fredy Humberto Mesa Pinto

Factores de riesgo y de protección que influyen o previenen en el bullying y ciberbullying y que afectan la salud mental de los estudiantes en los entornos escolares: revisión documental

166-202

Risk and Protective Factors Influencing or Preventing Bullying and Cyberbullying and Their Impact on Students' Mental Health in School Environments: A Documentary Review

Alba Mabel Lagos Sánchez

Bertha Beatriz Castillo Manzano

Lisbeth Janet Durango Contreras

Tipos de usos de las TIC por parte de los docentes en sus prácticas

203-229

pedagógicas

Types of uses of ICT from teachers in their pedagogical practices.

Carlos Andrés Cardona Arteaga

Juan Sebastián Zuluaga Gómez.

Lo que implica la didáctica

230-242

Un análisis de la importancia de la didáctica para la formación integral y el desarrollo docente

What didactics implies

An analysis of the importance of didactics for comprehensive training and teacher development

Tulio Eduardo Suárez Osorio

La enseñanza del lenguaje en la actualidad: un camino que trasciende la perspectiva lingüística hacia el enfoque significativo

Language teaching today: a path that transcends the linguistic perspective towards the meaningful approach

Lina Marcela Córdoba Arango

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Panamá

linacordoba.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0003-1845-0536>

recibido: 8 de febrero 2025

aceptado: 1 de marzo 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.6884>

Resumen

Este artículo analiza la persistente problemática de la comprensión lectora en el contexto educativo colombiano, a pesar de las políticas públicas implementadas para fortalecer la educación y el desarrollo de habilidades de lectura. Se examinan los enfoques que han guiado la enseñanza del lenguaje, destacando el enfoque significativo como una alternativa a las limitaciones de las perspectivas lingüísticas tradicionales. El objetivo central es analizar el impacto y la relevancia de estos enfoques en las prácticas pedagógicas actuales, indagando en cómo el enfoque significativo integra y trasciende los enfoques lingüístico y comunicativo para facilitar la construcción de significado y conocimiento.

La metodología empleada es de revisión y análisis documental, utilizando fuentes como documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), obras académicas clave sobre lingüística de autores como

Chomsky y Hymes, y estudios sobre el enfoque significativo de Rincón. El análisis crítico de estos materiales permite identificar los fundamentos teóricos, implicaciones pedagógicas y limitaciones inherentes a cada enfoque.

El estudio revela una evolución en la enseñanza del lenguaje desde el enfoque lingüístico, que se centra en la estructura innata del lenguaje, hasta el enfoque comunicativo, que enfatiza el contexto social y cultural. Se presenta el enfoque significativo como una síntesis superadora, donde el lenguaje actúa como herramienta para la construcción de significado y conocimiento a través de la interacción sociocultural. Se sostiene que la complejidad del lenguaje exige un análisis sociocultural, reconociendo que la lengua es un patrimonio cultural que refleja y configura la identidad, las prácticas sociales y los procesos de construcción del conocimiento en una comunidad.

A manera de conclusión se establece que, el enfoque significativo representa un avance en la enseñanza del lenguaje al integrar dimensiones lingüísticas, comunicativas y socioculturales en el proceso de construcción de significado, promoviendo una comprensión más profunda de cómo el lenguaje se utiliza para interactuar con el mundo y construir conocimiento. Este enfoque supera las limitaciones de los modelos que se centran exclusivamente en la estructura gramatical o en la comunicación superficial.

Palabras clave: competencia lingüística, competencia comunicativa, enfoque significativo, lectura.

Abstract

This article analyzes the persistent problem of reading comprehension in the Colombian educational context, despite the public policies implemented to

strengthen education and the development of reading skills. It examines the approaches that have guided language teaching, highlighting the meaningful approach as an alternative to the limitations of traditional linguistic perspectives. The central objective is to analyze the impact and relevance of these approaches in current pedagogical practices, investigating how the meaningful approach integrates and transcends the linguistic and communicative approaches to facilitate the construction of meaning and knowledge.

The methodology employed is document review and analysis, using sources such as official documents from the Ministry of National Education of Colombia (MEN), key academic works on linguistics by authors such as Chomsky and Hymes, and studies on the meaningful approach by Rincón. The critical analysis of these materials makes it possible to identify the theoretical foundations, pedagogical implications, and inherent limitations of each approach.

The study reveals an evolution in language teaching from the linguistic approach, which focuses on the innate structure of language, to the communicative approach, which emphasizes the social and cultural context. The meaningful approach is presented as an overcoming synthesis, where language acts as a tool for the construction of meaning and knowledge through sociocultural interaction. It is argued that the complexity of language requires a sociocultural analysis, recognizing that language is a cultural heritage that reflects and shapes the identity, social practices, and processes of knowledge construction in a community.

In conclusion, the meaningful approach represents an advance in language teaching by integrating linguistic, communicative, and sociocultural dimensions in the process of meaning construction, promoting a deeper understanding of how language is used to interact with the world and build knowledge. This approach

overcomes the limitations of models that focus exclusively on grammatical structure or superficial communication.

Keywords: Linguistic competence, communicative competence, meaningful approach, reading.

Introducción

Uno de los aspectos más relevantes en el análisis de los procesos de lectura en el contexto educativo colombiano es la persistente dificultad en la comprensión lectora que presentan los estudiantes a nivel general. Esta problemática resulta especialmente llamativa si se considera que Colombia ha implementado diversas políticas públicas orientadas a fortalecer la educación, con un énfasis particular en el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión textual (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Por ende, en el contexto actual colombiano es posible hablar de los esfuerzos significativos que se han llevado a cabo para aumentar los niveles de alfabetización y de escolaridad (MEN, 2022). Asimismo, se han diseñado estrategias orientadas a mejorar las dificultades en la enseñanza del lenguaje y los problemas de comprensión que enfrentan los estudiantes, con el propósito de que, a través de la lectura, puedan formarse como sujetos activos de una sociedad.

Si bien los problemas de la enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora son el resultado de diversos factores, este artículo se enfocará en examinar los diferentes enfoques que han guiado la enseñanza del lenguaje y la lectura, con énfasis en el enfoque significativo. A través de un análisis crítico, se buscará comprender el impacto y la relevancia de estos enfoques en las prácticas

pedagógicas actuales. Entre los enfoques que se abordarán en este artículo, encontramos el lingüístico, el comunicativo y el enfoque significativo.

Metodología

Este artículo se basa en una metodología de revisión y análisis documental, la cual permite examinar de manera sistemática y crítica los diversos enfoques que han influido en la enseñanza del lenguaje y la lectura, con un énfasis particular en el enfoque significativo. La revisión documental se llevó a cabo en tres fases principales.

En la fase de identificación y selección de fuentes, se realizó una búsqueda exhaustiva de literatura relevante utilizando bases de datos académicas como JSTOR, Google Scholar, bibliotecas digitales y repositorios institucionales. Los términos clave utilizados en la búsqueda incluyeron enseñanza del lenguaje, enfoques de enseñanza de la lectura, enfoque lingüístico, competencia lingüística, enfoque comunicativo, competencia comunicativa, enfoque significativo, construcción de significado, políticas educativas de lenguaje, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Para la selección de fuentes, se establecieron varios criterios de inclusión. En primer lugar, se priorizó la relevancia temática, asegurando que las fuentes abordaran directamente los enfoques de enseñanza del lenguaje y la lectura, con un enfoque específico en el contexto colombiano. Además, se valoró la calidad académica, priorizando artículos de investigación publicados en revistas indexadas, libros académicos y documentos oficiales de instituciones reconocidas. En cuanto a la temporalidad, se consideraron tanto fuentes clásicas como contemporáneas

para ofrecer una perspectiva histórica y actual del tema, aunque se dio prioridad a las fuentes más recientes para reflejar el estado actual de la investigación. Finalmente, se seleccionaron fuentes de autores e instituciones reconocidas en el campo de la lingüística, la educación y la enseñanza del lenguaje, garantizando autoridad y credibilidad.

En la fase de análisis y síntesis, se realizó un análisis crítico de los postulados centrales de cada enfoque (lingüístico, comunicativo y significativo), identificando sus fundamentos teóricos, implicaciones para la enseñanza y limitaciones. Se examinaron las teorías de Noam Chomsky sobre la competencia lingüística (Barón y Müller, 2014), las críticas y desarrollos de Dell Hymes en relación con la competencia comunicativa (Hymes, 1996), y las contribuciones de Rincón (s.f.) sobre el enfoque significativo del lenguaje. Se analizaron documentos oficiales de políticas educativas, como los provenientes del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2022; MEN, 1998), para comprender las políticas públicas y concepciones del lenguaje promovidas en el contexto educativo colombiano y se contrastaron los diferentes enfoques para identificar sus similitudes, diferencias y evolución histórica.

En la fase de interpretación y elaboración de conclusiones, se sintetizaron los hallazgos del análisis documental para comprender el impacto y la relevancia de estos enfoques en las prácticas pedagógicas actuales. Se analizó cómo el enfoque significativo integra y trasciende los enfoques lingüístico y comunicativo, destacando su enfoque interpretativo de la literatura existente. Se elaboró una comprensión teórica de los enfoques de enseñanza del lenguaje, subrayando la importancia del enfoque significativo como un marco que trasciende las

perspectivas lingüísticas y comunicativas al priorizar el contexto y la cultura en la construcción activa de significado.

Los materiales analizados en este estudio incluyen documentos oficiales de políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2022; MEN, 1998) y literatura académica clave sobre lingüística y enseñanza del lenguaje, que comprenden las teorías de Noam Chomsky sobre la competencia lingüística (Barón y Müller, 2014), las críticas y desarrollos de Dell Hymes en relación con la competencia comunicativa (Hymes, 1996), y artículos y ensayos que abordan los diferentes enfoques del lenguaje.

Desarrollo y discusión

Competencia lingüística

El primer enfoque que se abordará es el lingüístico, el cual se basa en los postulados de Chomsky, según Barón y Müller (2014) y el Ministerio de Educación Nacional (1998). Chomsky sostiene que el lenguaje es una facultad innata del cerebro humano. Su perspectiva prioriza la estructura innata del lenguaje sobre la comunicación y el contexto, orientándose hacia disciplinas como la fonética, la fonología, la sintaxis y la morfología (Pérez, 2022). Estas áreas, consideradas como científicas, se centran en la estructura formal del lenguaje, alineándose con la visión chomskiana que privilegia lo abstracto y universal sobre lo particular y contextual.

Para Chomsky, el mecanismo innato y abstracto que posee el cerebro es el que permite la adquisición y producción del lenguaje. Según lo citado por Barón y Müller (2014), este dispositivo cognitivo tiene la capacidad de generar un número ilimitado de enunciados en cualquier idioma, ya que el cerebro establece de manera sistemática conexiones entre los sonidos y los significados. En este sentido, dicho

mecanismo es considerado un elemento central en el desarrollo del lenguaje, pues opera de forma autónoma y universal, sin depender directamente de la experiencia individual ni del contexto sociocultural del hablante.

Chomsky desarrolla sus planteamientos a partir de la noción de un hablante – oyente ideal, es decir, su enfoque no considera la manera en la que las experiencias cotidianas y los saberes individuales influyen en el desarrollo del lenguaje, sino que lo explica desde escenarios abstractos e ideales con el fin de explicar la estructura del lenguaje y su funcionamiento.

Esto se debe a que, según Chomsky, la existencia del lenguaje no está determinada por la comunicación. Idea desarrollada por Hymes (1996), quien plantea que el hablante – oyente es un individuo inmerso en una comunidad lingüística totalmente homogénea, que posee un dominio perfecto de su lengua y cuya ejecución lingüística no se ve afectada por factores externos ajenos a la gramática, como limitaciones de la memoria, distracciones, fluctuaciones de atención o errores en la aplicación de su conocimiento del lenguaje. Este modelo, siguiendo las ideas de Villalobos (2007), representa una construcción teórica de un usuario de la lengua que nunca comete errores, convirtiéndose en un punto de referencia abstracto para el estudio de la estructura y el funcionamiento del lenguaje.

Este modelo de hablante – oyente ideal se caracteriza entonces por su habilidad para establecer asociaciones entre sonidos y significados a través de un sistema de reglas implícitas y automáticas (Barón y Müller, 2014), las cuales operan de manera independiente a los contextos en los que se producen los actos de habla.

Barón y Müller (2014), siguiendo los planteamientos de Chomsky, sostienen, además, que la adquisición del lenguaje es posible gracias a la existencia de dos formas de representación mental en el cerebro, ambas derivadas de una misma

cadena lingüística: la estructura profunda y la estructura superficial. En este sentido, dichas estructuras operan a través de un dispositivo cognitivo innato que facilita el desarrollo del lenguaje. La estructura superficial corresponde entonces, a una secuencia lingüística cuya interpretación depende del sistema fonológico y de las combinaciones de sonidos que conforman el habla. En contraste, la estructura profunda se sitúa en el nivel semántico y cumple la función de generar significados, lo que permitiría la comprensión del lenguaje.

Consideraciones críticas del enfoque lingüístico:

El modelo chomskiano, que es el fundamento bajo el cual se basa la competencia lingüística y que se fundamenta en la noción de un hablante – oyente ideal y en la existencia de estructuras mentales innatas, ha sido fundamental en el estudio del lenguaje. No obstante, los enfoques actuales en la enseñanza de la lectura y el lenguaje han evolucionado para incluir perspectivas más integradoras que consideran el papel del contexto, la interacción social y la experiencia en el desarrollo lingüístico.

Desde la perspectiva chomskiana, el lenguaje es una facultad innata que opera de manera independiente a los contextos socioculturales y a las experiencias individuales. Esta visión ha sido cuestionada por teorías contemporáneas en las que se destaca la influencia del entorno, la interacción y la construcción del conocimiento en comunidad como factores clave en el desarrollo del lenguaje.

En el ámbito de la enseñanza de la lectura, los enfoques actuales han enfatizado en la importancia de la comprensión crítica y en la interacción del lector con diversos contextos. La perspectiva chomskiana, al centrarse en la estructura profunda y superficial del lenguaje, no ofrece una explicación suficiente para los

procesos de comprensión lectora, que requieren habilidades pragmáticas, inferenciales y metacognitivas.

Si bien la distinción chomskiana entre estructura profunda y superficial resulta valiosa para comprender la organización gramatical del lenguaje, esta perspectiva no abarca completamente el uso del lenguaje en situaciones comunicativas reales, razón por la cual, desde las perspectivas que se plantean bajo este enfoque, se hace necesario situar la enseñanza del lenguaje desde todos los ámbitos con los cuales se relaciona.

Competencia comunicativa

Dell Hymes es reconocido por sus contribuciones al estudio del lenguaje, en particular por la formulación del concepto de competencia comunicativa. De acuerdo con Hymes (1996), esta se define como la capacidad de emplear el lenguaje de manera adecuada en función de situaciones reales de comunicación. En este sentido, el autor sostiene que no es suficiente analizar el lenguaje únicamente desde una perspectiva referencial —que se enfoca en el significado de las palabras— ni desde un enfoque fonológico —centrado en la combinación de sonidos—, ya que el lenguaje es un fenómeno más complejo y contextualizado.

Según Hymes (1996), la adquisición del lenguaje no se limita al conocimiento gramatical, sino que depende de factores contextuales que permiten a los hablantes determinar qué decir, por qué decirlo, cuándo, dónde y de qué manera. Así, el lenguaje no solo se aprende desde una perspectiva estructural, sino que también está condicionado por la experiencia social, lo que evidencia la interrelación entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa subraya la importancia de considerar el aprendizaje del lenguaje como un proceso influenciado por la interacción social y las prácticas comunicativas. Esta perspectiva se distancia de los postulados chomskianos, que enfatizan una estructura gramatical innata, al argumentar que el aprendizaje del lenguaje debe incorporar la significación sociocultural de los actos de habla. Según Hymes (1996), el lenguaje no puede reducirse únicamente a reglas gramaticales, sino que debe considerar el contexto social y cultural en el que se utiliza.

En este marco, se puede evidenciar que el enfoque de la enseñanza de la lengua ha ampliado su alcance, puesto que, en lugar de estar centrado únicamente en la adquisición de conocimientos lingüísticos sobre la estructura de la lengua, se busca mejorar la competencia comunicativa mediante el perfeccionamiento de habilidades como hablar, escuchar, leer y escribir (Pérez, 2022, citando a Lomas et al., 1993). Este cambio de enfoque reconoce que el lenguaje es una herramienta para la comunicación efectiva en contextos reales, que va más allá de su estructura formal, y que permite crear y entender mensajes apropiados en contextos variados y con distintos objetivos comunicativos (Zebadúa, 2012).

Consideraciones críticas acerca de la competencia comunicativa:

La competencia comunicativa, propuesta por Hymes (1996) como respuesta a las limitaciones del modelo chomskiano de competencia lingüística, ha sido fundamental para la evolución de la enseñanza del lenguaje, puesto que enfatiza en la importancia de los factores contextuales y socioculturales en el uso del lenguaje, lo que permite superar la visión estructuralista centrada exclusivamente en la gramática y la sintaxis. En la actualidad, los enfoques pedagógicos han integrado

esta perspectiva al considerar que el aprendizaje del lenguaje no puede reducirse a la adquisición de estructuras formales, sino que debe incluir la capacidad de los hablantes para emplear el lenguaje de manera eficaz y adecuada en distintos contextos de interacción.

Desde la perspectiva de la enseñanza del lenguaje, los enfoques actuales, como el comunicativo y el sociocultural, han reforzado la idea de que el desarrollo lingüístico está intrínsecamente relacionado con la interacción social, el significado situado y el contexto en el que se producen los actos de habla.

En este sentido, el enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje ha integrado la noción de competencia comunicativa como un eje central, al plantear que el aprendizaje del lenguaje debe ir más allá de la mera adquisición de reglas gramaticales implícitas, ya que su finalidad es desarrollar habilidades lingüísticas en contextos reales de comunicación, permitiendo a los hablantes no solo comprender y producir enunciados correctamente desde un punto de vista estructural, sino también utilizarlos de manera efectiva y adecuada según la intención comunicativa, el contexto sociocultural y las necesidades discursivas de cada situación.

Otro aspecto relevante que se debe mencionar es que la competencia comunicativa también constituye la base del enfoque significativo, ya que el sentido del lenguaje no se limita a su estructura oracional o gramatical, sino que se construye a partir de los usos sociales y los contextos reales de comunicación en los que se emplea. En este sentido, la enseñanza del lenguaje, y en particular la enseñanza de la lectura, debe considerar no solo la decodificación de signos lingüísticos, sino también la capacidad de interpretar, inferir y construir significados en función de los diversos contextos socioculturales en los que los textos son producidos y comprendidos.

Enfoque significativo del lenguaje

El enfoque significativo, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), surge como una evolución del enfoque semántico – comunicativo, replanteando la concepción del lenguaje como un proceso de significación individual que trasciende las limitaciones de la competencia lingüística y comunicativa tradicional. Desde esta perspectiva, el MEN (1998) concibe el lenguaje como una dimensión fundamental a través de la cual los seres humanos construyen significado y sentido, no solo para los signos lingüísticos, sino también para sus interacciones sociales y su relación con la cultura y el conocimiento. Así, los procesos de construcción y atribución de significado se entienden como intrínsecamente ligados a la forma en que los individuos establecen vínculos con otros y se integran a su contexto cultural.

Desde esta perspectiva, la complejidad del lenguaje debe analizarse desde un enfoque sociocultural y no únicamente desde una dimensión lingüística, ya que la lengua trasciende su función como un mero sistema de signos, y, por el contrario, debe ser concebida como un patrimonio cultural que refleja y configura la identidad, las prácticas sociales y los procesos de construcción del conocimiento en una comunidad (MEN, 1998).

Por lo tanto, el lenguaje se concibe como un mecanismo socializador fundamental, que permite a los individuos desarrollarse y expresarse en un contexto social, en lugar de actuar como entidades aisladas (Ugalde, 1987; Halliday, 1979). Esta visión, que no busca oponer al individuo y la sociedad, sino entender que el individuo es parte integral de su entorno social, donde el lenguaje actúa como el principal medio de interacción y construcción de la realidad social, se complementa con la idea de que el lenguaje es una actividad social que se aprende a través de la

interacción con otros, lo que subraya su papel como herramienta esencial para la comunicación y el desarrollo cognitivo (Wells, 1986, citado en Villalobos, 2007).

Esta visión social del lenguaje se enriquece aún más con la perspectiva de Peralta (2000), quien, al interpretar la teoría de Piaget, presenta el lenguaje como una manifestación de la capacidad humana para simbolizar. Según esta perspectiva, el lenguaje no es una entidad aislada, sino una herramienta que surge de la capacidad de pensar y representar el mundo. Por lo tanto, el lenguaje, además de ser una herramienta social que facilita la interacción y la construcción de la realidad social, también es una herramienta cognitiva que permite construir y compartir significados a través de la simbolización.

En este sentido, el lenguaje no solo permite la comunicación entre individuos, sino que también cumple un papel fundamental en la transmisión de saberes, valores y tradiciones. Su enseñanza, por tanto, no puede limitarse a la memorización de estructuras gramaticales, sino que debe integrar estrategias que favorezcan la interacción, la comprensión crítica y la capacidad de interpretar diversos discursos en contextos específicos.

Rincón (s.f.) ha contribuido ampliamente a la comprensión de la significación al señalar que la semántica, entendida como el estudio del significado en el lenguaje, se enfrenta al desafío de elucidar la compleja relación entre las palabras y la realidad que representan, argumentando que esta relación no es directa ni unívoca, sino que se construye mediante el uso significativo de las palabras en contextos diversos.

Por consiguiente, el significado no reside únicamente en la estructura lingüística, sino que emerge de la interacción dinámica entre el lenguaje, el contexto sociocultural y la interpretación subjetiva de los hablantes. En este sentido, el

significado se considera una construcción social y cultural, influenciada por las experiencias, los conocimientos y las creencias de los individuos y las comunidades.

En este contexto, el enfoque significativo se presenta como una herramienta esencial para comprender cómo los seres humanos construyen el sentido y establecen una relación con la realidad a través del lenguaje. Según Rincón (s.f.), el lenguaje no solo permite conocer, reflexionar y comunicarse sobre el mundo, sino que también desempeña un papel clave en la apropiación y transmisión de la cultura dentro de una sociedad. Desde esta perspectiva, el lenguaje opera como un instrumento que facilita la interpretación de la realidad y que también la transforma en significación, permitiendo de esta manera, la construcción de conocimiento y la interacción social.

Siguiendo las ideas de este autor, la significación se entiende como una construcción social derivada del proceso sígnico, el cual es impulsado por la función simbólica del lenguaje, y esta construcción se desarrolla a partir de tres dimensiones fundamentales: la relación entre el individuo, los objetos y los fenómenos; la conexión entre el sujeto y su experiencia subjetiva; y la interacción con otros miembros de la comunidad. Al ser el resultado de un proceso colectivo, la significación no puede desligarse del contexto social en el que se genera, pues surge de la actividad comunicativa de individuos organizados en comunidades.

La interpretación de la realidad está mediada entonces por la cultura y determinada por un conjunto de prácticas sociales y culturales propias de la comunidad a la que se pertenece. En este proceso psicolingüístico, que articula pensamiento y lenguaje, la lengua desempeña dos funciones esenciales: por un lado, organiza y estructura el pensamiento, y por otro, actúa como un medio fundamental de comunicación social. En este sentido, Halliday (1982, como se cita en Rincón, s.f.) sostiene que el conocimiento de una lengua implica un proceso en

el que se construyen significados a través de la interacción, lo que culmina en la comunicación efectiva. De esta manera, la creación de significado se lleva a cabo en tres niveles interrelacionados (Rincón, s.f.):

En primer lugar, el nivel referencial se fundamenta en la experiencia y la percepción sensorial, a partir de las cuales la realidad se transforma en una representación conceptual.

Posteriormente, en el nivel lógico, se incorporan categorías intelectuales que enriquecen dicha representación, como las nociones de valor, verdad, clasificación, número, orden, secuencia, temporalidad y relaciones de causa-efecto. Finalmente, el nivel sociocultural permite que los significados construidos en las etapas anteriores se integren en un sistema compartido de valoración y conocimiento de la realidad, donde la sociedad y la cultura juegan un papel esencial en la configuración del sentido y de la interpretación del mundo.

Teniendo en cuenta las perspectivas de la enseñanza del lenguaje que se plantean bajo este enfoque, es fundamental repensar en el papel de la lectura, ya que, bajo esta perspectiva, el acto de leer no implica únicamente la decodificación de signos, sino también, la interpretación de significados en función de los contextos sociales y culturales en los que se produce el discurso.

En este sentido, la lectura debe concebirse como un proceso dinámico de interacción, en el cual el lector, con sus conocimientos previos, intereses, experiencias y expectativas, se enfrenta a un texto que no solo transmite información, sino que también está cargado de significados culturales, ideológicos, políticos y estéticos. Así, el texto no puede ser entendido de manera aislada, sino que debe interpretarse en relación con el contexto sociocultural en el que se produce y con la situación comunicativa en la que se inscribe, lo que evidencia la influencia

del entorno y la subjetividad del lector en la construcción de significados (MEN, 1998).

La perspectiva de Solé, de acuerdo con Córdoba (2018) complementa esta visión, concibiendo la lectura como un instrumento fundamental para el aprendizaje y la construcción activa del conocimiento. En contraposición a una visión tradicional que la reduce a la mera decodificación de signos lingüísticos, Solé, siguiendo las ideas postuladas por Córdoba (1998) plantea que la lectura es un proceso interactivo y dinámico que permite al lector transformar sus ideas y conocimientos sobre el mundo. En este sentido, la lectura se erige como un medio esencial para la expansión del horizonte cognitivo, la adquisición de nuevos aprendizajes y el desarrollo integral de habilidades cognitivas, sociales y culturales.

Consideraciones críticas acerca del enfoque significativo

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) propone un enfoque significativo que marca un cambio fundamental en la enseñanza del lenguaje. Este enfoque concibe el lenguaje no solo como un sistema de signos lingüísticos, sino como un proceso activo de construcción de significados en contextos socioculturales. Se reconoce que el lenguaje es un instrumento a través del cual los individuos construyen, interpretan y negocian el significado de la realidad en sus interacciones sociales. En consecuencia, el MEN (1998) aboga por un modelo pedagógico que integra las estructuras lingüísticas y los contextos de uso, destacando el papel de la lengua en la transmisión cultural y la construcción del conocimiento colectivo.

La enseñanza del lenguaje desde esta perspectiva se fundamenta en diversas disciplinas, como la Historia, los estudios culturales, la Sociología, la

Antropología y la Filosofía (Pérez, 2022, citando a Cassany, 2008). Se busca que la educación lingüística sea relevante y significativa al priorizar la aplicación práctica del lenguaje en situaciones cotidianas. De esta manera, se desplaza el foco de la enseñanza desde un estudio abstracto hacia su uso efectivo en contextos reales. Además, según Montoya (2022), el lenguaje se concibe como un medio que integra la realidad social, las interacciones diarias y las situaciones que fomentan la comunicación efectiva durante el proceso de aprendizaje.

En este marco, el enfoque significativo, de acuerdo con Rincón (s.f.), ofrece una perspectiva profunda sobre la significación, destacando que el significado no se limita a una relación unívoca entre palabras y objetos, sino que es una construcción social y cultural influenciada por la experiencia y la interacción con otros. Rincón (s.f.) subraya que el proceso de atribución de significados es dinámico y contextual, lo que refuerza la idea del MEN (1998) de que el lenguaje no solo refleja la realidad, sino que la transforma, permitiendo que los sujetos no solo la describan, sino que también la construyan y reinterpretan constantemente.

Este enfoque tiene importantes implicaciones para la enseñanza de la lectura, ya que, al igual que el lenguaje, la lectura debe ser entendida como un proceso activo y contextual. Siguiendo los postulados del MEN (1998), esta no puede reducirse a la simple decodificación de signos, sino que debe ser concebida como una interacción entre el lector, el texto y el contexto. Este proceso interactivo, en el que el lector aporta sus conocimientos previos y sus experiencias personales, transforma la lectura en una actividad de construcción de sentido. La visión de Solé, citada por Córdoba (2018), complementa esta postura al señalar que la lectura es un medio esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de los individuos para transformar la realidad, contribuyendo así al crecimiento personal y académico.

A través de este enfoque, tanto el lenguaje como la lectura se convierten entonces en procesos dinámicos que no solo facilitan la comprensión de la realidad, sino que también permiten su reinterpretación. Como Rincón (s.f.) indica, la significación se construye a partir de una interacción entre el individuo, los objetos, los fenómenos y el contexto sociocultural, lo que implica que el aprendizaje de la lectura debe estar orientado a desarrollar la capacidad de interpretar y generar significados en función de su propio contexto y de las interacciones sociales que surgen de la lectura.

Por tanto, la enseñanza de la lengua y la lectura, bajo un enfoque significativo, no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de habilidades lingüísticas o técnicas de decodificación, sino también en la construcción de significados que permitan al estudiante comprender y transformar activamente la realidad.

Conclusiones

El análisis de los diversos enfoques que han moldeado la enseñanza del lenguaje permite derivar las siguientes conclusiones, cuyo objetivo es ofrecer al lector una reflexión profunda que favorezca una comprensión más amplia sobre la enseñanza del lenguaje y la lectura.

En primer lugar, es importante destacar que el estudio de los enfoques pedagógicos aplicados a la enseñanza del lenguaje y la lectura pone de manifiesto una evolución significativa, desde modelos centrados exclusivamente en la estructura lingüística, hacia enfoques más integrales que reconocen la importancia del contexto sociocultural y promueven la construcción activa del significado. Esta transición refleja un cambio fundamental en la comprensión del lenguaje como un

fenómeno dinámico y contextualizado, que va más allá de las estructuras formales y se vincula estrechamente con las experiencias y las interacciones, pero que, para comprender su evolución, requieren la comprensión de las características propias de cada uno de estos enfoques.

Desde la teoría chomskiana, la competencia lingüística ha sido entonces fundamental para comprender la organización gramatical, pese a que en la actualidad, las perspectivas pedagógicas y teóricas que orientan la enseñanza del lenguaje, demandan una visión más holística que integre factores socioculturales, interacción social y experiencias individuales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, reconociendo que la comprensión y el uso eficaz del lenguaje trasciende más allá del análisis de estructuras formales, requiriendo una vinculación intrínseca con el contexto comunicativo y el entorno del hablante.

Posteriormente surge la competencia comunicativa propuesta por Hymes, que ha marcado un hito fundamental en la evolución de la enseñanza del lenguaje, al superar las limitaciones del modelo chomskiano de competencia lingüística. Este cambio conceptual ha sido clave en el paso de una visión estrictamente estructuralista del lenguaje hacia un enfoque más amplio que incorpora los factores contextuales y socioculturales en la producción y comprensión del lenguaje. Dicha competencia ha sido fundamental para comprender que el aprendizaje del lenguaje no se reduce a la adquisición de estructuras gramaticales, sino que debe involucrar la capacidad de los hablantes.

Por consiguiente, este giro hacia la competencia comunicativa implica que los procesos de enseñanza deben ser más dinámicos y situados, reconociendo la importancia de los factores socioculturales en el uso del lenguaje, puesto que los estudiantes, al participar en actos de habla en diversos contextos, desarrollan habilidades que van más allá de la estructura lingüística, adquiriendo competencias

que les permiten actuar de manera eficaz en el mundo real. Así, la enseñanza del lenguaje se orienta hacia la formación de hablantes capaces de manejar la complejidad comunicativa de los entornos sociales en los que interactúan, lo que implica no solo un dominio formal de la lengua, sino también una capacidad para adaptar su uso de acuerdo con las circunstancias.

De manera posterior, surge el enfoque significativo del lenguaje, el cual, tal como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), transforma la enseñanza del lenguaje al concebirlo no solo como un sistema de signos, sino como un proceso dinámico y continuo de construcción de significados.

Desde esta perspectiva, el contexto sociocultural ocupa un lugar central en el aprendizaje lingüístico, subrayando que el lenguaje no es simplemente una herramienta de comunicación, sino un medio a través del cual los individuos construyen, negocian y dan sentido a su comprensión de la realidad. Por lo tanto, al integrar tanto las estructuras lingüísticas como los contextos de uso, el enfoque significativo fomenta una concepción del lenguaje como un vehículo para la transmisión de la cultura y la construcción del conocimiento colectivo, permitiendo que los hablantes no solo se expresen, sino también participen activamente en la creación y reinterpretación de significados dentro de su comunidad.

La percepción del lenguaje, según Rincón (s.f.), trasciende la idea de un simple reflejo de la realidad. Se concibe como una herramienta dinámica y transformadora que permite a los hablantes reinterpretar y modificar su mundo, influenciados por contextos socioculturales y vivencias personales. Esta visión implica que el lenguaje no se limita a su función como sistema estructural, sino que se convierte en un medio para la comunicación efectiva en contextos reales (Cardona, 2019), donde la realidad se construye y reconstruye constantemente.

Esta concepción del lenguaje como herramienta dinámica y social se complementa con la idea de que es una actividad comunicativa propia de los seres humanos, un proceso social consciente e intencional, realizado con un objetivo definido (Parra, 1991). En otras palabras, el lenguaje no solo nos permite transformar nuestra realidad, sino que también es una herramienta que utilizamos de manera consciente y con un propósito para interactuar con los demás en un contexto social.

Este nuevo enfoque, que es el que en la actualidad rige las prácticas educativas colombianas, orientadas hacia la enseñanza del lenguaje, plantea que el contexto del hablante es entonces fundamental y que la lectura no debe ser vista únicamente como la decodificación de signos, sino como un acto interactivo y dinámico donde convergen el lector, el texto y el contexto.

Siendo entonces el proceso de lectura una negociación continua de significados, donde el lector no es solo un receptor pasivo, sino un agente activo que construye sentido a partir de su conocimiento previo, su identidad y su relación con el contexto y su cultura. En este marco, la enseñanza de la lectura debe promover en los estudiantes una capacidad crítica y reflexiva, orientándose hacia la interpretación, el análisis y la generación de significados basados en los contextos en los que el texto es producido y recibido, favoreciendo así una comprensión profunda y contextualizada, que permite a los lectores no solo entender lo que leen, sino también cuestionar y reinterpretar la realidad, configurándose como sujetos activos (Rincón, sf).

Referencias Bibliográficas

- Cardona, D. (julio - diciembre de 2019). La pedagogía del lenguaje en Colombia. *Horizontes pedagógicos*, 21(2). Recuperado el 16 de marzo de 2015, de <https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/hop.21202/1473>
- Córdoba, L. (1998). Apropiación y aplicación de estrategias para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa José Horacio Betancur. Recuperado el 25 de diciembre de 2024, de <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6279>
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf>
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Recuperado el 11 de noviembre de 2024, de https://www.academia.edu/36245284/Hymes_Dell_Acerca_de_la_competencia_comunicativa_pdf
- Barón, O. M. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. Recuperado el 17 de marzo de 2025, de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Zebadúa, E. G. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de https://portalacademicocch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablar_escuchar.pdf
- Montoya, Á. (2022). El enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de ELE como posibilidad para ampliar el contexto formativo en el marco del turismo idiomático. Medellín, Colombia. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30763/1/MontoyaAngel_a_2022_ELESociocultural.pdf
- Müller, L. B. (2014). La teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 417-442. Recuperado el 4 de enero de 2025, de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Nacional, M. d. (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Colombia . Recuperado el 4 de noviembre de 2024, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Nacional, M. d. (2022). *Fundamentos de la política nacional, de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares*. Colombia. Recuperado el 3 de enero de

2025, de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf

- Parra, M. (1991). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario: planteamientos teóricos.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30618>.
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada. *Límite*(7), 54-66. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>
- Pérez, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/19166/18345>
- Rincón, C. (s.f.). *Unidad 2: la significación*. Recuperado el 5 de enero de 2025, de
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25452w/O1CPA132_S4_R2.PDF
- Ugalde, M. d. (1987). El lenguaje, caracterización de sus formas fundamentales. *Letras*, 1(20 - 21), 15-34. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476029>
- Villalobos, C. M. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38). Recuperado el 17 de marzo de 2025, de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005

Implementación del modelo Flipped Classroom en entornos urbanos y rurales: Una revisión documental

Implementing the Flipped Classroom Model in Urban and Rural Settings: A Desk Review

Implementando o Modelo de Sala de Aula Invertida em Ambientes Urbanos e Rurais: Uma Revisão Documental

Yeison Esteban Mora Álvarez

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación. Panamá

yemoraa@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-1144-0905>

recibido: 24 de febrero de 2025

aceptado: 10 de marzo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.6506>

Resumen

La metodología Flipped Classroom, o aula invertida, representa una innovación pedagógica que transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje al invertir la estructura tradicional de la clase, permite a los estudiantes adquirir conocimientos teóricos de manera autónoma a través de recursos digitales, como videos y lecturas, antes de llegar al aula. De esta manera, el tiempo en clase se dedica a actividades prácticas, discusiones y resolución de problemas, promoviendo un aprendizaje más activo y colaborativo. El objetivo del presente artículo es dar a conocer elementos teóricos relacionados con la metodología Flipped Classroom frente a su conceptualización, la innovación educativa y su importancia en las aulas rurales y urbanas, mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes y estos como agentes protagonistas en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del

método de visión documental. Se concluye que, al integrar tecnologías digitales, se enriquece la experiencia educativa y se desarrollan habilidades críticas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Palabras clave: Autoaprendizaje, aula invertida, materiales audiovisuales.

Abstract

The Flipped Classroom methodology represents a pedagogical innovation that transforms the teaching-learning process by inverting the traditional structure of the class, allowing students to acquire theoretical knowledge autonomously through digital resources, such as videos and readings, before reaching the classroom. In this way, class time is dedicated to practical activities, discussions, and problem-solving, promoting more active and collaborative learning. The objective of this article is to present theoretical elements related to the Flipped Classroom methodology in terms of its conceptualization, educational innovation and its importance in rural and urban classrooms, improvement of the academic performance of students and these as protagonist agents in the learning process from the perspective of the document review method. It is concluded that, by integrating digital technologies, educational experience is enriched, and critical skills are developed, such as critical thinking and problem solving.

Keywords: Self-instruction, flipped classroom, audiovisual materials.

Resumo

A metodologia Flipped Classroom, ou sala de aula invertida, representa uma inovação pedagógica que transforma o processo de ensino-aprendizagem ao inverter a estrutura tradicional da aula, permitindo que os estudantes adquiram

conhecimentos teóricos de maneira autônoma através de recursos digitais, como vídeos e leituras, antes de chegar à sala de aula. Dessa forma, o tempo em sala de aula é dedicado a atividades práticas, discussões e resolução de problemas, promovendo uma aprendizagem mais ativa e colaborativa. O objetivo do presente artigo é dar a conhecer elementos teóricos relacionados com a metodologia Flipped Classroom em relação à sua conceptualização, à inovação educativa e à sua importância nas salas de aula rurais e urbanas, à melhoria do desempenho académico dos estudantes e estes como agentes protagonistas no processo de aprendizagem a partir da perspetiva do método de revisão documental. Conclui-se que, ao integrar tecnologias digitais, enriquece-se a experiência educativa e desenvolvem-se habilidades críticas, como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Palavras-chave: Autodidáctica, sala de aula invertida, materiais audiovisuais.

Introducción

La necesidad de integrar metodologías novedosas en el aula radica en la importancia de adaptarse a las demandas y desafíos del siglo XXI, en el que los estudiantes requieren habilidades y competencias que vayan más allá de la memorización y repetición de información; por lo cual, la inclusión de enfoques pedagógicos innovadores ha surgido como una necesidad para activar la motivación y el interés de los estudiantes, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, aspectos fundamentales para su desarrollo integral y su preparación para enfrentar un mundo en constante cambio y evolución.

En este contexto, Flipped Classroom se destaca como una estrategia pedagógica efectiva para solventar la necesidad de integrar metodologías novedosas en el aula, partiendo del hecho de que propone invertir la tradicional estructura de la clase,

transfiriendo la exposición y explicación de contenidos fuera del aula, a través de materiales audiovisuales o recursos online, y reservando el tiempo en clase para actividades prácticas, colaborativas y de aplicación de los conocimientos adquiridos previamente.

Al respecto, autores como Guillén et al., (2020) y Mazurkiewicz y Osuna (2022) señalan que, la metodología Flipped Classroom, también conocida como aula invertida, se caracteriza por invertir el enfoque tradicional de enseñanza; de esta manera, en lugar de impartir contenido en el aula y asignar tareas para realizar en casa, esta metodología propone que los estudiantes trabajen los contenidos de manera autónoma fuera del aula, utilizando recursos como videos, lecturas y presentaciones online. Esto permite que el tiempo de clase se utilice de manera más efectiva para resolver dudas, fomentar debates y profundizar en los temas tratados, promoviendo así un aprendizaje más activo y participativo.

Otra característica distintiva del Flipped Classroom es su énfasis en la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje; así, cuando los estudiantes asumen un papel más protagónico, se convierten en agentes activos en su educación, lo que puede aumentar su motivación y compromiso, facilitando la personalización del aprendizaje, ya que pueden avanzar a su propio ritmo y revisar el material tantas veces como lo necesiten, dado que el docente actúa como guía y facilitador, apoyando a los estudiantes en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y en la resolución de problemas (Endara, 2020).

En línea con lo anterior, Paredes (2021) afirma que, la metodología Flipped Classroom es considerada una innovación pedagógica porque transforma el enfoque tradicional de enseñanza, centrando el proceso de aprendizaje en el estudiante en lugar de en el docente, permitiendo que los estudiantes accedan a los contenidos teóricos de manera autónoma, a través de videos y materiales digitales,

antes de llegar a clase. De esta forma, el tiempo en el aula se utiliza para actividades prácticas, discusiones y resolución de problemas, lo que fomenta un aprendizaje más activo y colaborativo, optimizando el tiempo de clase y promoviendo la preparación previa de los estudiantes, lo que resulta en un mayor compromiso y participación durante las lecciones.

Por otra parte, el Flipped Classroom integra el uso de tecnologías digitales, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje y permite a los docentes implementar estrategias más dinámicas y creativas; de esta manera, utilizar herramientas como plataformas de aprendizaje en línea y recursos multimedia permite que los docentes puedan diversificar sus métodos de enseñanza y adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, facilitando la evaluación asíncrona y el seguimiento del progreso de los estudiantes, lo que contribuye a una enseñanza más personalizada ().

En áreas como emprendimiento en niveles de bachillerato, la metodología Flipped Classroom, contribuye al afianzamiento de saberes en el área al fomentar un aprendizaje más activo y participativo; lo anterior, porque los estudiantes revisan el material teórico en casa, a través de videos y recursos digitales liberando el tiempo de clase para actividades prácticas y colaborativas, incrementando la comprensión de los conceptos a través de la aplicación de lo aprendido en situaciones reales, promoviendo un aprendizaje significativo (Jiménez, 2022).

De la misma manera, la implementación de herramientas digitales y plataformas de comunicación en el Flipped Classroom facilita el acceso a información actualizada y relevante, lo que es crucial en el ámbito del emprendimiento. Los estudiantes pueden trabajar en proyectos de manera colaborativa, desarrollando competencias digitales y habilidades interpersonales que son esenciales en el mundo empresarial, promoviendo la autoevaluación y la reflexión, permitiendo a los estudiantes

identificar sus fortalezas y áreas de mejora, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo y duradero en el área de emprendimiento (Argandoña et al., 2020).

Ahora bien, la educación rural en el mundo enfrenta desafíos únicos debido a la geografía dispersa, la falta de infraestructura adecuada y la escasez de recursos, aspectos que conllevan a que las comunidades rurales carezcan de acceso a escuelas de calidad, maestros capacitados y materiales educativos adecuados, limitando así las oportunidades de aprendizaje para los niños y jóvenes que viven en estas áreas; sumado a esto, la brecha digital y tecnológica también afecta a la educación rural, dificultando el acceso a herramientas y recursos educativos modernos que son cada vez más necesarios en un mundo globalizado y digital (UNESCO, 2020).

Para abordar estos desafíos, es fundamental invertir en la mejora de la infraestructura educativa en las zonas rurales, garantizar la formación continua y especializada de docentes que trabajan en entornos rurales, y diseñar currículos educativos que sean pertinentes y contextualizados a las realidades locales, promoviendo la participación de las comunidades rurales en la toma de decisiones educativas, fomentando una mayor colaboración entre padres, maestros, autoridades locales y organizaciones sociales (UNESCO, 2020B).

De acuerdo con Blaustein et al., (2021), en Colombia, la educación rural también se ve afectada por desafíos similares a los encontrados en otras partes del mundo, como la falta de infraestructura educativa adecuada, la escasez de personal docente calificado y la brecha digital, enfrentando condiciones socioeconómicas difíciles que impactan negativamente en la calidad y equidad de la educación, lo que perpetúa la desigualdad y la exclusión educativa en estas comunidades.

Lo anterior, se complementa con la postura de Palumbo (2016) y Uribe y Yate (2022) quienes coinciden en que, para mejorar la educación rural en Colombia, es

necesario implementar políticas educativas inclusivas y equitativas que prioricen el acceso a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes, independientemente de su lugar de residencia. Esto implica invertir en la mejora de la infraestructura escolar, garantizar la formación y acompañamiento continuo de los docentes rurales, y promover la innovación educativa y el uso de tecnologías digitales para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos rurales.

En este contexto, Chaparro y Chaparro (2022) señalan que, las dificultades para aplicar la metodología Flipped Classroom en sectores rurales se relacionan principalmente con la falta de recursos tecnológicos y la infraestructura adecuada teniendo en cuenta que, el acceso a internet es limitado o inexistente, lo que dificulta la implementación de actividades que requieren el uso de las TIC.

Por otra parte, la escasez de dispositivos electrónicos, como computadoras o tabletas, puede limitar significativamente la capacidad de los estudiantes en sectores rurales para participar en actividades de aprendizaje en línea. En el contexto del Flipped Classroom, en el que se espera que los estudiantes accedan a materiales educativos a través de videos, guías y otros recursos digitales antes de las clases presenciales, la falta de acceso a estos dispositivos se traduce en una brecha en la preparación previa necesaria para aprovechar al máximo las interacciones en el aula. Sin la posibilidad de revisar el contenido teórico en casa, los estudiantes llegan a las clases sin el conocimiento básico requerido, lo que dificulta su participación activa y el desarrollo de habilidades de análisis y resolución de problemas (Campos, 2022).

Otra dificultad radica en las diferencias culturales y en las costumbres educativas de los estudiantes en el sector rural dado que, pueden estar acostumbrados a métodos de enseñanza más tradicionales en los que el docente es la figura central

en el proceso de aprendizaje generando así una resistencia al cambio que puede dificultar la adopción de un enfoque más activo y participativo que promueve el Flipped Classroom; así mismo, la falta de formación y capacitación de los docentes en el uso de esta metodología puede ser un obstáculo significativo, ya que los educadores necesitan estar preparados para guiar a los estudiantes en un entorno de aprendizaje más autónomo y basado en la investigación (Pozuelo, 2020).

Desde las perspectivas expuestas, el presente informe documental se fundamenta en la implementación del modelo Flipped Classroom en entornos urbanos y rurales a través de plataformas LMS, como parte de los mecanismos didácticos a los que los docentes deben acudir en la actualidad de acuerdo con las exigencias tecnológicas del siglo XXI.

Materiales y métodos

El protocolo de investigación se desarrolló de acuerdo con los parámetros de la revisión bibliográfica, retomados desde el punto de vista de autores como Espinoza (2020) y Sánchez (2019) quienes señalan que, en este tipo de investigaciones se debe llevar a cabo la clasificación de los documentos investigativos consultados según los términos clave y metodologías que pongan en evidencia análisis críticos y reflexivos de la problemática identificada.

Partiendo de lo anterior, se realizó la indagación de investigaciones publicadas en diferentes revistas indexadas y bases académicas como Redalyc, Scielo, Google Académico y Dialnet, consultadas desde la búsqueda de términos clave como, modelo educativo Flipped Classroom, estrategias pedagógicas que integran dicha metodología, entornos rurales y urbanos en los que se aplican intervenciones con Flipped Classroom, innovación educativa y aula invertida.

En este contexto, se definieron los criterios de exclusión e inclusión dado que son los que permiten delimitar los documentos a analizar y su correspondiente pertinencia respecto a la problemática identificada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Desde esta perspectiva, se tomó la decisión de integrar documentos de acuerdo con criterios de inclusión como; investigaciones publicadas en el periodo de 2015 a 2024, estudios empíricos que incluyeran la aplicación de Flipped Classroom en contextos urbanos y rurales en diferentes niveles de educación desde básica primaria hasta nivel superior y como criterios de exclusión: que se hubiesen publicado antes del año 2015 y que estuvieran dirigidos a población diferente a los niveles de escolaridad formal.

Partiendo de lo anterior, se realizó una revisión de 30 artículos científicos, disertaciones y tesis de maestría que integraban de una u otra manera la temática de la integración de la metodología Flipped Classroom o aula invertida, seleccionando los 15 que cumplían con los criterios de inclusión. En la Tabla 1, se relacionan estas investigaciones especificando el título, autor/es, año de publicación y temática que aporta a la investigación documental.

Tabla 1.

Artículos y disertaciones seleccionadas.

Título	Autor/es	Año	Temática
Aplicación de metodología Flipped Classroom en Tecnologías de 1º de ESO	Francisco Salmerón	2015	Se utiliza la metodología Flipped Classroom para generar espacios innovadores en las aulas de la secundaria obligatoria en España en un entorno urbano.
El arte de la geometría a través del modelo Flipped Classroom	Elena Fernández Gutiérrez	2016	Aborda la enseñanza de la geometría a través del arte, utilizando el modelo Flipped Classroom como metodología principal en el nivel de educación primaria en un entorno rural de Cantabria.
Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior	Matilde Baso, Mario Bravo, Antonella Castro y César Moraga	2018	Aborda la implementación del modelo de Flipped Classroom (aula invertida) en la educación superior en el sector urbano, destacando la importancia de optimizar el tiempo en el aula y fomentar la interacción entre estudiantes.

<p>La clase invertida (“Flipped Classroom”), una nueva forma de aprender</p>	<p>Pedro Vadillo</p>	<p>2018</p>	<p>Modelo pedagógico de la "Clase Invertida" (Flipped Classroom), que se centra en la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, promoviendo la colaboración y el pensamiento crítico, haciendo alusión a los estudiantes son "nativos digitales".</p>
<p>El modelo de aprendizaje invertido en la clase de música. Una escuela rural de la provincia de Segovia</p>	<p>Virginia Gil</p>	<p>2018</p>	<p>Implementación de la metodología Flipped Classroom en la clase de música de una escuela rural en la provincia de Segovia, fomentando la responsabilidad, el compromiso y la colaboración entre los estudiantes.</p>
<p>Giro del proceso de enseñanza para aprender del pasado y mejorar el presente mediante el modelo Flipped Classroom con</p>	<p>Ángel Migorance</p>	<p>2019</p>	<p>Se centra en la mejora del rendimiento académico y la participación activa de los estudiantes a través de experiencias prácticas y el uso de tecnología en un contexto urbano.</p>

futuros maestros			
Educación y nuevas metodologías comunicativas: Flipped Classroom	José Pozuelo	202 0	Destaca la importancia de que los docentes adapten esta metodología a las características de sus alumnos y el contexto del aula en instituciones rurales.
Flipped Classroom cómo pedagogía innovadora en la Educación Primaria	Iván Pérez	202 1	Busca cambiar el enfoque tradicional de enseñanza, permitiendo que los estudiantes visualicen el contenido en casa y utilicen el tiempo en clase para aplicar lo aprendido y resolver dudas en contextos urbanos.

<p>La metodología del Flipped Classroom (aula invertida) en el aprendizaje de las ciencias naturales, de los estudiantes de décimo grado de la Escuela de educación básica Jerusalén, en el primer quimestre del año lectivo 2020-2021</p>	<p>Darwin Miranda y Elías Pazmiño</p>	<p>2021</p>	<p>Investigación sobre la metodología del Aula Invertida (Flipped Classroom) y su impacto en el aprendizaje de las Ciencias Naturales en estudiantes de décimo grado de la Escuela de Educación Básica Jerusalén en un contexto urbano apuntando a cómo esta metodología puede mejorar la responsabilidad de los estudiantes.</p>
<p>Método del aula invertida utilizando la mascota, en la escuela rural</p>	<p>Fredy Urón, Luisa Paz y Mawency Vergel</p>	<p>2021</p>	<p>Aborda la enseñanza de la geometría en un contexto educativo rural, específicamente en la Escuela Nueva Sede El Hoyo, en el municipio de El Carmen, Norte de Santander. Propone el uso de mascotas, como perros, como herramientas pedagógicas para facilitar la comprensión de conceptos geométricos.</p>

<p>Flipped Classroom: ¿Enfoque o Metodología?</p>	<p>Juan Santillán-Aguirre</p>	<p>2022</p>	<p>Se centra en la revisión de artículos científicos sobre la metodología Flipped Classroom, analizando sus bases conceptuales y teóricas, así como experiencias de aplicación en la educación universitaria.</p>
<p>El Flipped Classroom, un modelo innovador en Educación Primaria</p>	<p>Victoria Cillanueva y Sara Corujo</p>	<p>2022</p>	<p>Se analizan los beneficios de la metodología Flipped Classroom, como el aumento de la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, así como la mejora en sus competencias sociales y cívicas en un contexto urbano.</p>
<p>Flexibilización curricular: urgente en pandemia, necesaria en la presencialidad</p>	<p>Dora Enríquez</p>	<p>2023</p>	<p>Se enfatiza la implementación de pedagogías activas, como la Escuela Nueva y el Aula Invertida, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Aunque se menciona la importancia de estas metodologías en diversas escuelas, se hace un énfasis particular en las escuelas rurales.</p>

<p>Proposal for a Flipped Classroom Program with Massive Open Online Courses to Improve Access to Information and Information Literacy in Primary School Teachers</p>	<p>Ana Turón, José Ortiz, Oswaldo Lorenzo y Fiorela Fernández</p>	<p>202 4</p>	<p>El documento aborda una propuesta de un programa de aula invertida (Flipped Classroom) utilizando cursos masivos en línea (MOOCs) para mejorar el acceso a la información y la alfabetización informacional de los docentes de educación primaria en un entorno urbano.</p>
<p>Flipped Classroom: impacto en el rendimiento académico y la autonomía de los estudiantes</p>	<p>Mauricio Montenegro , Augusto Bernal, Yuriana Vera, Karol Moreira, Verónica Camacho, Jorge Quiñones y Dina Poveda</p>	<p>202 4</p>	<p>El documento aborda la implementación del aula invertida como una metodología educativa que busca mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.</p>

De este modo, se procedió a examinar las temáticas tratadas en los 15 documentos elegidos utilizando el análisis de contenido, una técnica que, según Espinoza (2020), facilita la organización de la información dando paso a la reflexión sobre los resultados clave y los hallazgos presentes en los documentos científicos, desarrollando una perspectiva personal en el ámbito académico y científico, enriqueciendo así el conocimiento de la comunidad científica. En este caso particular respecto a la implementación del modelo Flipped Classroom en entornos urbanos y rurales.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan desde la perspectiva de las temáticas abordadas frente a la implementación del modelo Flipped Classroom en entornos urbanos y rurales, según los aportes de las investigaciones seleccionadas como exposición de la revisión documental partiendo de la conceptualización de Flipped Classroom como metodología en el aula, la innovación educativa y su importancia en las aulas rurales y urbanas, mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes y estos como agentes protagonistas en el proceso de aprendizaje.

Frente a Flipped Classroom o Aula invertida como metodología en el aula se conceptualiza como una metodología activa de enseñanza que transforma el proceso educativo tradicional, la instrucción teórica se realiza fuera del aula, a menudo a través de recursos multimedia como videos, permitiendo que el tiempo en clase se dedique a actividades prácticas y colaborativas partiendo de la premisa de que los estudiantes pueden adquirir conocimientos previos de manera autónoma, lo que les permite llegar al aula preparados para participar en discusiones, resolver problemas y aplicar conceptos en un entorno interactivo.

Por otra parte, la implementación del Flipped Classroom se enmarca en un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, promoviendo la participación activa y el protagonismo del alumno en su propio proceso de aprendizaje apoyándose en diversas teorías del aprendizaje, como el constructivismo de Vygotsky y el aprendizaje cooperativo, que enfatizan la importancia de la interacción social y la construcción de conocimientos a través de la experiencia; de esta manera, al combinar la instrucción teórica con actividades prácticas, el Flipped Classroom fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico y significativo en el que los estudiantes pueden aplicar lo aprendido en contextos reales.

Así mismo, Flipped Classroom se considera un submodelo de la modalidad semipresencial, ya que integra elementos de la educación a distancia con la enseñanza presencial facilitando el uso de tecnologías educativas dando paso a que los docentes implementen estrategias de evaluación formativa y trabajo colaborativo buscando mejorar la comprensión conceptual de los estudiantes, aumentar su compromiso con el contenido y desarrollar habilidades críticas que son esenciales en el mundo actual.

Respecto a la categoría de innovación educativa Flipped Classroom se ha convertido en un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en un mundo en constante evolución tecnológica y social; lo anterior, teniendo en cuenta que busca transformar las metodologías tradicionales, promoviendo prácticas que se adapten a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes permitiendo a los profesores reconfigurar el aula, convirtiéndola en un espacio dinámico en el que los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje.

En las aulas rurales, la innovación educativa puede ser especialmente beneficiosa, ya que a menudo enfrentan limitaciones en recursos y acceso a tecnologías; de esta manera, la adopción de metodologías innovadoras, como el uso de recursos digitales y el aprendizaje colaborativo, puede ayudar a superar estas barreras, fomentando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo teniendo en cuenta que se genera motivación en los estudiantes a involucrarse más activamente en su educación, lo que es esencial para el desarrollo de competencias que les permitan integrarse en un mundo laboral cada vez más competitivo y globalizado.

Por otro lado, en contextos urbanos, en los que la diversidad cultural y social es más pronunciada, la innovación educativa juega un papel crucial en la personalización del aprendizaje dado que, son estas metodologías innovadoras las que permiten a los docentes atender las diferentes necesidades de un alumnado heterogéneo, facilitando la inclusión y el respeto por las diversas realidades de los estudiantes a través de la creación de experiencias de aprendizaje más interactivas y significativas, que no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también preparan a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y comprometidos en una sociedad en constante cambio.

Sumado a lo ya expuesto, el modelo de aula invertida (Flipped Classroom) ofrece diversas oportunidades para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes al transformar la dinámica del aprendizaje dado que se traslada la instrucción teórica fuera del aula, a través de recursos digitales como videos y lecturas para que los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo y revisar el contenido tantas veces como lo necesiten dando paso a la comprensión de los conceptos, fomentando la autonomía y la responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, el aula invertida facilita la personalización del aprendizaje, ya que los docentes pueden adaptar las actividades en clase según las necesidades y el nivel de comprensión de sus estudiantes porque los profesores pueden identificar áreas de dificultad y ofrecer apoyo específico, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico. Por su parte, los estudiantes, al participar activamente en su aprendizaje y colaborar con sus compañeros, desarrollan habilidades críticas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, que son esenciales para su éxito académico y profesional.

Finalmente, en la metodología Flipped Classroom los estudiantes deben ser considerados como agentes protagonistas en el proceso de aprendizaje, ya que su participación es fundamental para la construcción de conocimientos significativos porque se les brinda la oportunidad de explorar, cuestionar y aplicar lo aprendido en contextos reales, lo que fomenta un aprendizaje más profundo y relevante.

De esta manera, los estudiantes no solo consumen información, sino que también la analizan, discuten y transforman, convirtiéndose en cocreadores de su propio conocimiento; de esta manera, al empoderar a los estudiantes para que tomen la iniciativa en su aprendizaje, se promueve la autonomía, la responsabilidad y la motivación, elementos esenciales para un desarrollo educativo integral que trasciende las aulas y se refleja en sus vidas cotidianas y en su entorno social.

Frente a la conceptualización de Flipped Classroom o aula invertida autores como Mingorance, (2019); Jiménez, (2022); Paredes, (2021) y Montenegro et al., (2024) coinciden en que es una estrategia pedagógica que transforma la dinámica tradicional de enseñanza al invertir los roles de la instrucción y el aprendizaje. En este enfoque, los estudiantes acceden a los contenidos teóricos en casa, a través

de materiales de apoyo proporcionados por el docente, como videos, lecturas o recursos digitales y el aula se convierte en un espacio para el aprendizaje activo y colaborativo, donde los estudiantes asumen un papel central en su proceso educativo.

Lo anterior, se complementa con la postura de Argandoña et al., (2021); Blaustein et al., (2021); Endara (2020) y Guillén et al., (2020) quienes afirman que, el Flipped Classroom promueve un aprendizaje autónomo y responsable, ya que los estudiantes son incentivados a prepararse antes de las sesiones presenciales, lo que les otorga mayor seguridad y confianza para participar en las actividades de clase, buscando mejorar la comprensión de los contenidos, desarrollar habilidades críticas y propositivas en los estudiantes, fomentando su capacidad para trabajar en equipo y abordar situaciones reales de manera creativa.

En cuanto a la innovación educativa y su importancia en las aulas rurales y urbanas, Fernández (2016); Gil (2018); Pozuelo (2020); Urón et al., (2021) y Enríquez (2023) señalan que, en contextos rurales, en los recursos pueden ser limitados y las condiciones de infraestructura a menudo son desafiantes, la innovación permite a los educadores adaptar sus métodos y materiales a las necesidades específicas de sus estudiantes incluyendo la implementación de pedagogías activas que fomentan la participación y el aprendizaje significativo, así como el uso de tecnologías accesibles que facilitan la educación a distancia y el acceso a información relevante.

Por otro lado, Salmerón (2015); Migorance (2019); Pérez (2021); Miranda y Pazmiño (2021) y Turón et al., (2024) afirman que, en las aulas urbanas, la innovación educativa juega un papel crucial en la preparación de los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado y dinámico teniendo en cuenta que, las ciudades suelen contar con una mayor diversidad cultural y recursos tecnológicos, lo que

brinda oportunidades para implementar enfoques pedagógicos innovadores que integren la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad.

Así mismo, la incorporación de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de plataformas digitales no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este sentido, la innovación educativa se convierte en un motor de cambio que beneficia a todos los estudiantes, independientemente de su contexto, al fomentar un aprendizaje más inclusivo y relevante (Montenegro et al., 2019; Enríquez, 2023; Cillanueva y Corujo, 2022; Santillán-Aguirre, 2022).

Por su parte, Montenegro et al., (2024), Turón et al., (2024); Urón et al., (2021) y Vadillo (2018) resaltan la importancia de la metodología Flipped Classroom en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes dado que, permite que se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje, fomentando un ambiente en el que pueden investigar y resolver problemas de manera autónoma adquiriendo conocimientos y desarrollando habilidades críticas y de autoaprendizaje, lo que contribuye a una mayor satisfacción y autoestima en su desempeño académico.

Conclusiones

La implementación del modelo Flipped Classroom transforma el enfoque tradicional de enseñanza al invertir la dinámica del aula teniendo en cuenta que, en lugar de que los estudiantes reciban la instrucción teórica durante el tiempo de clase, se les asigna la tarea de estudiar el contenido en casa, a menudo a través de videos, lecturas o recursos digitales permitiendo que el tiempo en el aula se utilice para actividades prácticas, discusiones y resolución de problemas, lo que fomenta un aprendizaje más activo y participativo.

El modelo Flipped Classroom se presenta como una metodología versátil que puede ser adaptada a diversos contextos educativos, tanto en entornos urbanos como rurales, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para personalizar la enseñanza; de esta manera, en entornos urbanos la diversidad cultural y social es más pronunciada, este enfoque permite a los docentes atender las variadas necesidades de un alumnado heterogéneo, facilitando la inclusión y el respeto por las diferentes realidades de los estudiantes.

Así, al utilizar recursos digitales y actividades interactivas, los profesores pueden diseñar experiencias de aprendizaje que resuenen con las vivencias y contextos de sus alumnos, promoviendo un ambiente educativo más significativo y relevante.

Por otro lado, en entornos rurales, a menudo existen limitaciones en recursos y acceso a tecnologías; razón por la cual, el Flipped Classroom puede ayudar a superar estas barreras al fomentar la colaboración y el uso de herramientas digitales accesibles resultando ser motivantes para los estudiantes a involucrarse más activamente en su educación, desarrollando competencias esenciales para integrarse en un mundo laboral cada vez más competitivo y globalizado.

Referencias Bibliográficas

- Argandoña, M., García, C., & Vallejo, P. (2020). Flipped Classroom y Educación para el emprendimiento durante la pandemia por COVID-19. *EPISTEME KOINONIA*, 3(6), 320-338.
- Basso, M., Bravo, M., Castro, A., & Moraga, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-17.
doi:<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n2/1409-4258-ree-22-02-20.pdf>
- Blaustein, A., Baldivieso, C., Palumbo, M., Romero, J., Rosales, C., & Torres, E. (2021). Prácticas emancipatorias en contextos pandémicos: alternativas (re)productivas y educaciones populares desde los movimientos rurales.

Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), 6(e13304), 1-18.
doi:10.20873/uft.rbec.e13304

Campos, H. (2022). Flipped Classroom como un modelo pedagógico en el proceso enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(8), 558-576.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042820>

Chaparro, J., & Chaparro, Y. (2022). *CTSA y Flipped Classroom, una propuesta de trabajo para el aprendizaje de disoluciones químicas, el caso de una escuela rural y una urbana*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17514/TESIS%20CTSA%20Y%20FLIPPED%20CLASSROOM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cillanueva, V., & Corujo, S. (2022). *El Flipped Classroom, un modelo innovador en Educación Primaria*. Tesis de maestría, Universidad de la Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/28709/El%20Flipped%20Classroom%20un%20modelo%20innovador%20en%20Educacion%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Endara, C. (2020). *Modelo educativo basado en la metodología Flipped Classroom para la Universidad Hosanna*. Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá.
<https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/2e71b880-2ecc-4243-a549-67a3ec76bd16/content>

Enríquez, D. (2023). Flexibilización curricular: urgente en pandemia, necesaria en la presencialidad. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(1), 249-262.
doi:<https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/169/156>

Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>

Fernández, E. (2016). *El arte de la geometría a través del modelo Flipped Classroom*. Tesis de maestría, Universidad de Cantabria.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8817/FernandezGutierrezElena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guillén, F., Colomo, E., Sánchez, E., & Pérez, R. (2020). Efectos sobre la metodología Flipped Classroom a través de Blackboard sobre las actitudes hacia la estadística de estudiantes de grado de educación primaria: un

estudio con anjova mixto. *Revista Belo Horizonte*, 13(3), 121-139. doi: 10.35699/1983-3652.2020.25107

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.

Jiménez, G. (2022). *Implementación de modelo aula invertida (Flipped Classroom) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de emprendimiento para los estudiantes del bachillerato general unificado*. Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22692/1/UPS-CT009824.pdf>

Mazurkiewicz, H., & Osuna, C. (2022). Instrumento estándar de evaluación de la aplicación de Flipped Classroom en entornos virtuales de aprendizaje. *CIE, Academic Journal*, 1(2), 18-32. doi:<https://revistas.unicyt.org/index.php/cie-academic-journal/article/view/85/84>

Mingorance, á. (2019). Giro del proceso de enseñanza para aprender del pasado y mejorar el presente mediante el modelo Flipped Classroom con futuros maestros. En S. Sánchez, G. Rojas, & Á. Mingorance, *Investigar e innovar para cambiar* (págs. 1-36). COMARES. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/86246/2019%20Giro%20del%20proceso%20de%20E-A%20para%20aprender%20del%20pesado%20y%20mejorar%20el%20presente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montenegro, M., Bernal, A., Vera, Y., Moreira, K., Camacho, V., Quiñones, J., & Poveda, D. (2024). Flipped Classroom: impacto en el rendimiento académico y la autonomía de los estudiantes. *Revista Ciencia Latina*, 8(3), 1-31. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12139

Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 219-240. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4373>

Paredes, J. (2021). *Flipped Classroom como modelo didáctico de innovación educativa*. Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte, Ibarra-Ecuador. <https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/11546/2/PG%20887%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>

Pozuelo, J. (2020). Educación y nuevas metodologías comunicativas:. *UNED. Revista Signa*(29), 681-701.

- Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación y Docencia Universitaria*, 1-21.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>
- Santillán-Aguirre, J. (2022). Flipped Classroom: ¿Enfoque o Metodología? *Polo del Conocimiento*, 7(2), 2039-2059. doi:10.23857/pc.v7i2.3695
- Turón, A., Ortiz, J., Lorenzo, O., & Fernández, F. (2024). Proposal for a Flipped Classroom Program with Massive Open Online Courses to Improve Access to Information and Information Literacy in Primary School Teachers. *Societies*, 14(68), 1-13. doi:<https://doi.org/10.3390/soc14050068>
- UNESCO. (2020). *Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Paris.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Uribe, L., & Yate, A. (2022). *Creencias en torno a la educación inclusiva de docentes de básica primaria ubicados en dos instituciones rurales de Guachetá-Cundinamarca*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
doi:https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/60942/TESIS%202022%20LINDA%20URIBE_ALEJANDRA%20YATE_VFINAL.pdf?sequence=2
- Vadillo, P. (2018). La clase invertida (“Flipped Classroom”), una nueva forma de aprender. *Publicaciones Didácticas*(91), 1-20.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235854335.pdf>

**Formación inicial de maestros: una mirada crítica a la (des)igualdad social
desde los aportes Dubet, Martuccelli y Rawls**

Initial teacher training: a critical look at social (in)equality from the perspective of
Dubet, Martuccelli and Rawls contributions

Nereida González Zambrano

Escuela Normal Superior Cartagena de Indias. Colombia
nereida.gonzalez@escuelanormalsuperiordecartagena.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4447-549X>

Marcela Aravena Domich

Universidad de Panamá. Panamá
domich2@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

recibido: 7 de febrero de 2025

aceptado: 25 de febrero de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.7063>

Resumen

La igualdad de oportunidades es un principio esencial en la formación inicial de maestros. Las miradas de François Dubet, Danilo Martuccelli y John Rawls ofrecen una comprensión profunda y multidimensional de este concepto. Este artículo explora cómo sus postulados pueden ser aplicados a la formación inicial de maestro y cómo estas perspectivas se articulan entre sí para proporcionar un marco integral de justicia y equidad. Al esclarecer las concepciones de desigualdad sin paréntesis de (Des)Igualdad donde el prefijo gramatical Des le abre el camino a una conceptualización distinta relacionándola con la *Igualdad de Oportunidades* desde los aportes de los autores. El trabajo investigativo se desarrolló bajo el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y el análisis documental permite trabajar con los textos de autor. El análisis se realizó trabajando las categorías de (des) igualdad social, justicia social y el aporte de estas a la formación de maestros. Como resultados, se puede señalar que Universidades como Escuelas normales deben garantizar igualdad de oportunidades en los aprendizajes de todo su estudiantado

independiente del lugar desde donde viene cada sujeto. La importancia de la igualdad en la formación lleva a la justicia social.

Palabras clave: educación, formación de docentes, desigualdad social, justicia, equidad

Abstract

Equality of opportunity is an essential principle in initial teacher training. The perspectives of François Dubet, Danilo Martuccelli and John Rawls offer a profound and multidimensional understanding of this concept. This article explores how their postulates can be applied to initial teacher education and how these perspectives articulate with each other to provide a comprehensive framework of justice and equity. By clarifying the conceptions of inequality without brackets of (Dis)Equality where the grammatical prefix Des opens the way to a different conceptualization relating it to Equality of Opportunities from the authors' contributions. The research work was developed under the interpretative paradigm with a qualitative approach and the documentary analysis allows working with the author's texts. The analysis was carried out by working on the categories of social (in)equality, social justice and their contribution to teacher training. As results, it can be pointed out that Universities as well as Normal Schools must guarantee equal learning opportunities for all their students, regardless of the place from where each subject comes. The importance of equality in training leads to social justice.

Keywords: education, teacher education, social (in)equality, justice, equity

Introducción

La educación es un espacio social que permite a los seres humanos desarrollar su vida en plenitud. Para que esta proposición ocurra, cada uno de los actores educativos han de aprender a vivir en equidad, justicia social e igualdad, lo que obliga al sistema educativo actual a superar brechas y tensiones que se han generado para la formación inicial de maestros y a establecer; como un bien

profesional, políticas educativas de cooperación y solidaridad entre los diversos actores educativos.

Para que este espacio social se despliegue, es importante que los maestros y docentes tengan en su formación inicial las mismas oportunidades. En Colombia, las escuelas normales y las universidades son las encargadas de formar los maestros que el país necesita. Sin embargo, cada institución marca su propio carácter generando desde la base, diferencias en la preparación de los maestros.

Las políticas de formación de maestros y de desarrollo profesional docente, se constituyen en una preocupación de los gobiernos de América Latina y el Caribe. La formación inicial se ha convertido en uno de los asuntos centrales en las reformas educativas y en un tema actual en los debates sociales y educativos que se vienen presentando en distintos países latinoamericanos y mundiales (Aravena, 2016). Se deduce, la gran importancia que tiene la educación para el desarrollo de cualquier país.

Este artículo, apunta a las concepciones de desigualdad sin paréntesis de (Des)igualdad con el paréntesis, donde el prefijo gramatical Des le abre el camino a una conceptualización distinta relacionándola con la Igualdad de Oportunidades desde los aportes que hacen François Dubet, Danilo Martuccelli, Jhon Rawls. El propósito es develar miradas de las realidades que se viven en el proceso de formación inicial de los maestros en Colombia. La metodología utilizada es el análisis crítico de los documentos de los autores anteriormente señalados, apuntando a los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan el entramado relacionado a la educación, la (Des)Igualdad social y la formación inicial de maestros. Todo ello, a partir de la tesis doctoral titulada “*(Des)Igualdad Social y Educación: Un Análisis Crítico a las Políticas Públicas para la Formación Inicial de Maestros Implementadas en Colombia*” (González, 2022).

En este documento se desarrollarán los siguientes apartados considerándolos como importantes para abordar la formación inicial de docentes y la igualdad social. Comienza abordando las Concepciones de Desigualdad sin paréntesis y (Des)Igualdad en paréntesis. Continúa la profundizando con la contradicción entre (Des)Igualdad Educativa o (Des)Igualdad social, ¿Concepciones que acercan o alejan la formación inicial de maestros?. Ello se aborda desde los tres autores en cuestión: desde François Dubet: aportes a la Igualdad de Oportunidades. Seguidamente, se aborda con Danilo Martuccelli las contribuciones al concepto de Igualdad – (Des)Igualdad y, para terminar el apartado, Jhon Rawls y Dubet: desde

la equidad a la justicia social. Finalmente, se ofrecen conclusiones importantes para la consideración de la igualdad en la formación de maestros, especialmente en Colombia.

Metodología

La ruta metodológica fue orientada desde la investigación teórica, con un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo. Se trabajó con la técnica de análisis de contenido a partir de una revisión bibliográfica de los documentos directos de autor. La revisión permitió la construcción de un archivo donde se clasificaron las documentaciones seleccionadas de acuerdo a las categorías propuestas. A medida que se avanzaba en la lectura se fueron realizando matrices de análisis conceptual en correspondencia con las categorías de estudio. Mediante el análisis de contenido se contrastó las obras de los autores Francois Dubet, Danilo Martuccelli y Jhon Rawls, considerando el estudio desde las categorías: formación inicial de docentes y la construcción conceptual de (des)igualdad social.

Desarrollo y discusión

Concepciones de Desigualdad sin paréntesis y (Des)Igualdad en paréntesis

Para entender la (Des)Igualdad, se parte por el paréntesis. En necesario dejar claro que en este artículo no es semejante a la concepción de desigualdad que tradicionalmente se conoce; es decir, desde la mirada de Carlos Marx, Karl Weber, la desigualdad se relaciona con las clases en la cual se vinculan la existencia de relaciones de explotación, relaciones de dominación, la distribución desigual del poder el cual responde a un esquema multidimensional de estratificación y, a la existencia de diversos mecanismos que conllevan a diferenciar y ordenar a los grupos sociales que actualmente existen.

De allí que, el morfema Des retome una significación lingüística, la cual posibilita modificar la palabra Igualdad. La partícula (Des) entre paréntesis y antecediendo a la palabra Igualdad; (Des)Igualdad toma la significación del camino hacia la igualdad; es el trayecto de luchas, de problemáticas encaminadas a la Igualdad de Oportunidades. Este recorrido que el maestro en formación transita, en la cual busca de manera constante la formación en Igualdad de Oportunidades; es por ello, que

desigualdad no se equipara a (Des)Igualdad, ya que demuestra que la formación no va a ser igual para todos. Esto quiere decir, que los maestros en formación tanto de las Escuelas Normales Superiores como de las Facultades de Educación en Colombia, no se les oferte la formación de la misma manera; mirado así, una formación que les permita abrir el camino para pensar, aprender a ser distinto y, por consiguiente, la tarea más dura que a todo ser humano le corresponde enfrentar: la lucha por su propia condición. Visto así, (Des)Igualdad, puede irse entendiendo como la oportunidad de formarse de otras maneras, de saber cómo aprender y por qué aprendemos lo que se debe aprender.

La Igualdad Social, es la búsqueda de oportunidades desde otras alternativas, distintas a las que habitualmente a nivel educativo se viene ofertando y, por sus acciones desiguales, no han alcanzado los resultados que se esperan de ellas. De allí que, (Des)Igualdad Social es el camino escabroso y largo, es una vía de infinidades de problemáticas; metafóricamente, es una carretera llena de baches, de muchos vaivenes y altibajos. Lo que ha traído como consecuencia, tal como lo plantea Bourdieu (1996), que la relación entre educación y lo social, se encuentren en riesgo.

(Des)Igualdad Educativa o (Des)Igualdad social ¿Concepciones que acercan o alejan la formación inicial de maestros?

En primera instancia conviene decir que, en el último siglo, han surgido un sin número de cambios políticos, económicos, culturales y sociales que inquietan las diferentes miradas que tienen los maestros en formación desde lo epistemológico y metodológico para atender las exigencias de la educación y la pedagogía, en un contexto atrapado en las (Des)Igualdades y exclusiones, que afecta a niños, niñas y jóvenes que les impide buscar nuevas perspectivas de bienestar, formación y socialización desde todos los escenarios educativos.

De allí que, en términos generales, se pueda indicar que en el hoy existan dos tipos de acciones públicas; una de tipo incluyente orientadas al bienestar de los sujetos, a transformar la formación y calidad de vida de las personas y que busca la *Igualdad de Oportunidades*, y otra, llamada transformista que, debido a los avatares de las mismas políticas, lo que han venido señalando es una amplia y creciente (Des)Igualdad debido a las acciones excluyentes que se ejecutan al interior de los entes educativos que, históricamente han producido reformas superficiales que generalmente producen bajos resultados en la distintas pruebas estandarizadas

impuestas en Colombia para la consecución de la calidad y eficiencia en la educación de los colombianos.

Visto así, ¿qué se puede entender por (Des)Igualdad Educativa?, en primer lugar, aludiendo a Bracho (2002), “se trata de un término desgastado, discutido y a veces olvidado, pero que no deja de ser relevante y recurrente en la literatura educativa” (p. 409); dado que, es aquella que pretende igualar los resultados educativos en el nivel de formación y así obtener altos niveles de aprendizaje en equidad de tiempo y esfuerzo mediante el acceso a una formación de calidad para así alcanzar los resultados exigidos por los entes gubernamentales internacionales y nacionales. En ese sentido, la Igualdad educativa se presenta como las verdaderas oportunidades educativas de los maestros en formación para la permanencia en el sistema educativo y su éxito en la educación superior.

En segunda instancia, la (Des)Igualdad educativa se asocia a las políticas neoliberales, particularmente a los sectores más desfavorecidos del país; como también en aras de superar las brechas impuestas por los sectores más favorecidos. Es decir, acortar las brechas entre los maestros que se forman en la Escuelas Normales Superiores de los que se educan en las Facultades de Educación. Las diferencias presentadas en los niveles de formación desde las instituciones educativas públicas y privadas; donde la primera es considerada de mala calidad y es signada a los maestros de bajos recursos, quienes no acceden a contar con docentes de calidad y a unos planes curriculares, aunque semejantes, según el Ministerio de Educación Nacional no generando los resultados deseados en las pruebas estandarizadas. Mientras que, para los segundos, son considerados de buena calidad donde los licenciados de las distintas universidades privadas del país abordan temáticas afines pero el tinte de universalización financiada por el Estado.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE, 2017) afirma que, a pesar de los esfuerzos del gobierno actual de ofrecer una formación con calidad a los estudiantes, siguen existiendo en los países de América Latina, incluyendo a Colombia, bajos resultados en los aprendizajes no lográndose los estándares mínimos de conocimientos lo que ha puesto en peligro la formación de los maestros de las Normales Superiores y algunas Universidades de carácter público. A pesar del interés de algunos sectores educativos en reducir las brechas educativas e incrementar el gasto educativo, esto ha resultado insuficiente ante los procesos limitantes en las diferentes asignaciones de escasos recursos impactando de manera negativa en la realización de investigaciones

educativas, orientadas a la formación y ampliación de nuevos conocimientos que le posibiliten a los maestros en formación aprendizajes de cómo educar a la niñez no solo de escasos recursos, sino también aquellos que ostentan altos niveles financieros y así mismo el nuevo maestros pueda ampliar sus oportunidades de vida.

Igualmente, hablar de (Des)Igualdad Social, significa que ésta es considerada como una condición de la (Des)Igualdad educativa, entendiendo a la educación como uno de los elementos más importantes para la superación de la pobreza, generar movilidad social, de igualdad, equidad y justicia social así como escenario civilizador ético de los nuevos profesionales del país.

Bourdieu (1990), refiere a las instituciones formadoras como los puntos sociales de encuentro en el que se representan y reproducen esquemas políticos, ideológicos y éticos de la sociedad, donde se construyen y ejercitan las relaciones de (Des)Igualdad debido al modelo social imperante. En este contexto, Bourdieu (1990) afirma que las instituciones educativas precisamente, no es un espacio donde se abra el camino para la igualdad de oportunidades más bien deben ser donde las (Des)Igualdades no se agudicen; las instituciones deben velar por la transformación de las desigualdades sociales previas a las (Des)Igualdades Educativas. El autor, reconoce que:

reducir estas desigualdades en términos de intentar equilibrar los conocimientos se haría a través la implementación de estrategias que permitan tener en cuenta no sólo aquellos aprendizajes llamados “científicos”, sino también aquellos que aprenden empírica y culturalmente. Así se refiere a la democratización de la relación pedagógica. (p.116)

En definitiva, pensar la (Des)Igualdad Educativa y (Des)Igualdad Social implica reflexionar sobre los contenidos de la formación inicial de maestros ubicando la igualdad, equidad y justicia social como aspectos centrales y necesarios que permita además, incluir a los jóvenes de bajos recursos sobre las posiciones y responsabilidades específicas que los nuevos maestros requieren. A partir de ahí, las instituciones formadoras están convocadas a renovar las propuestas curriculares y contenidos basados en los saberes pertinentes que deben tener para educar a los niños y adolescentes colombianos de hoy. Pensar en las Igualdades de Oportunidades significa contribuir a nuevas formas de enseñanza más equitativas y justas.

Por último, es importante saber las nociones que los maestros y las instituciones formadoras poseen acerca de la (Des)Igualdad y exclusión social como visiones pedagógicas que aportan elementos fundamentales para generar interacciones entre las estrategias institucionales de enseñanza y de aprendizaje como medida de darle cumplimiento a los resultados exigidos en la actualidad por el Decreto 1330 de 2019; privilegiando el trabajo pedagógico para una educación con igualdad social.

François Dubet: aportes a la Igualdad de Oportunidades

Para Dubet (2011), quien desde la sociología de la educación, aborda los temas relacionados con la inclusión de los estudiantes en las escuelas; la investigación asume algunas concepciones planteadas por este autor; entre ellas, la Igualdad de Oportunidades que todo sujeto puede tener; en este caso en el proceso de formación de un nuevo maestro.

Es necesario establecer entonces, de qué manera se puede entender a la (Des)Igualdad social, generadas por las políticas públicas, desde los postulados de Dubet (2011), es equivalente a aquellas oportunidades y probabilidades que los futuros maestros llegar a posiciones más avanzadas, independientemente de su punto de partida; es decir, aquellas posiciones que persigue explícitamente la justicia social como un objetivo equitativo para todos.

Cuando Dubet hace referencia a la Igualdad de Oportunidades, es allí se encuentra el encuentro sentido y significado con la (Des)Igualdad social y qué relación, ésta tiene para los sujetos que se forman en las distintas Instituciones de Educación Superior en Colombia.

La (Des)Igualdad social, que para el caso se entiende como Igualdad de Oportunidades, como principio de una sociedad justa, es aquella que busca asegurar que todos aquellos sujetos interesados en la formación como maestros “tengan las mismas posibilidades de acceder a los niveles de bienestar social y que sus derechos no sean vulnerados por motivos de etnia, cultura, identidad sexual y capacidades” (Dubet, 2011 p. 12). Presenciándose así, el creciente distanciamiento y verdadera brecha, entre lo educativo y lo social, como una relación que actualmente en Colombia está en riesgo.

Dubet (2011), al referirse a la Igualdad de Oportunidades, lo hace desde lo que considera, primeramente, como integración de la igualdad meritocrática, la distributiva, la social y la individual. El segundo, como Justicia Social; es decir, que no solamente es dirigir la mirada hacia una cuestión moral y de compasión hacia los más pobres, no; es más bien mirar la manera cómo las políticas educativas puedan ser implementadas de igual manera para todos, donde se generen suficientes razones en querer educarse bajo un sistema educativo que sea, al mismo tiempo, relativamente igualitario, relativamente meritocrático y relativamente justo, que al apostarle a las políticas educativas no se priorice la una de las otras atendiendo a las mismas oportunidades.

En palabras de Cuenca (2011), uno de los factores que recalca es alcanzar la calidad, la igualdad de oportunidades y la meritocracia, planteadas igualmente por Dubet, como formas significativas para enfrentar la (Des)Igualdad social y, por consiguiente, mejorar la puesta en marcha de la justicia social como prioridad, antes de pensar en igualdad o equidad. Se trata entonces de un asunto de gran importancia y prioridad el papel que juega la educación en la reducción de las (Des)Igualdades como una de las exigencias impostergable en la formación de los maestros.

Conviene subrayar que Dubet (2011), afirma que, para que un sistema educativo fortalezca la Igualdad de Oportunidades no solo debe preocuparse por entregar diplomas y certificados de competencias, sino también velar por la formación de unos sujetos aptitudes, actitudes y disposiciones. La educación debe asegurar la integración a la sociedad y la promoción de cada sujeto.

En definitiva, la igualdad de oportunidades desde la mirada de Dubet (2012), permite ver que la formación de los maestros y maestras del país, deben desarrollar su identidad como individuos, transformando sus saberes, conocimientos y principios basados en la educación. Principios, que se espera que los maestros y profesores los representen en valores en una institución, adoptando una vida virtuosa y ejemplar.

A pesar de los beneficios que puede traer la Igualdad De Oportunidades, Dubet también reconoce sus limitaciones. Argumenta que, en la práctica, las desigualdades estructurales, sistémicas y formativas son persistente, y que el acceso equitativo al sistema educativo no siempre garantiza resultados justos. Estas (Des)Igualdades pueden afectar tanto el proceso de formación como los resultados

obtenidos por los estudiantes. La perspectiva del autor se enfoca en garantizar un acceso equitativo a recursos y oportunidades. Sin embargo, Dubet también reconoce que este enfoque, por sí solo, puede no ser suficiente para eliminar las desigualdades sociales. Por esta razón, aboga por una combinación entre la igualdad de oportunidades y la de posiciones, con el objetivo de lograr una sociedad más justa y equitativa.

Desde esta perspectiva, la reproducción de la (Des)Igualdad hoy en día incluye un fuerte componente subjetivo. Según Dubet, la (Des)Igualdad no solo afecta las posibilidades de acceso a la educación superior, sino que también limita la capacidad de los maestros en formación para establecer nuevas metas y las posibilidades de alcanzarlas.

Danilo Martuccelli: contribuciones al concepto de Igualdad – (Des)Igualdad

Danilo Martuccelli, en colaboración con François Dubet, aborda la Igualdad de Oportunidades en la formación de maestros desde una perspectiva sociológica, en su obra “En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar” (1998). Plantea que la Igualdad de Oportunidades debe ir más allá de simplemente proporcionar acceso equitativo a la formación de maestros. Es decir, enfatiza en la importancia de garantizar que todos los sujetos interesados en la formación docente, independientemente de su origen social, tengan acceso equitativo a los programas de formación de maestros; centrada en la necesidad de eliminar barreras sistémicas que impiden el acceso a la formación docente, a causa de las diferencias socioeconómicas y culturales.

Martuccelli (1998) sugiere que la igualdad de oportunidades también implique proporcionar el apoyo continuo de recursos adecuados para que todos los estudiantes puedan completar su formación con éxito. Propone que la evaluación continua de los programas de formación debe asegurar que realmente esté promoviendo la igualdad de oportunidades y adaptarlos según sea necesario. Subraya la importancia de la inclusión y la diversidad en la formación de maestros. De esta manera, aboga por un enfoque integral que no solo se enfoque en el acceso, sino también en la creación de un entorno de formación que promueva la igualdad de oportunidades para todos los futuros a maestros.

Igualmente y partiendo de las preguntas ¿para qué educar?, ¿para qué la educación?, ¿para qué la escuela?, ¿para qué formar maestros en el hoy? Las preguntas no son nada fáciles; y difícil proponer respuestas a la hora de hablar de Igualdad y (Des)Igualdad desde Martuccelli (1998). Señala que, durante muchas épocas se ha entendido que las escuelas (entiéndase Escuelas Normales y Facultades de Educación), han sido los escenarios en el que se trasmiten los conocimientos, se establecen relaciones pedagógicas entre maestros y estudiantes, donde se dan a conocer las políticas y normas para acceder a la educación y a los valores generales de una sociedad.

En el texto mencionado, se interpreta que la escuela, es poseedora del poder de “destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos la educación puede tener sentido... y puede asimismo estar privada de él”. (Martuccelli, 1998, p. 11), teniendo en cuenta esta afirmación, más que igualdad y/o (Des)Igualdad, lo que realmente se ha forjado en los estudiantes es, que transitén por instituciones en las que aspiran a tener el mismo acceso a la educación, a la misma formación y a una buena oferta en el ámbito laboral; sin embargo, el Sistema Educativo lo que ha buscado es formar a un sujeto que responda a las evaluaciones estandarizadas, a la calidad y eficiencia de los programas de formación. “La sociedad industrial, y la lógica de producción de masas, asociadas con el proceso de expansión del consumo, soldaron la ecuación entre la igualdad y la homogeneidad” (Martuccelli, 1998, p.11). Para el autor, “la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores en normas, y las normas en personalidades. La educación debía asegurar simultáneamente la integración de la sociedad y la promoción del individuo”. (p. 12)

Al analizar más ampliamente, lo que plantea Martuccelli alrededor de la educación, se va dejando abierta la brecha de la (Des)Igualdad cuando afirma que

la educación, y más ampliamente la socialización de los niños y de los jóvenes, se inscriben en una relación disímétrica entre los adultos y los niños, entre los que saben y los que no saben, entre los que tienen el poder de construir las jerarquías, los programas y los métodos, y aquellos que son los objetos, aunque el desequilibrio de relaciones nunca signifique que los dominados estén totalmente privados de poder y de recursos. (p. 19)

Poner la mirada en la igualdad y la (Des)Igualdad, y lo que ellas producen en la formación, son la consecuencia de las exigencias de las instituciones en relación

con la oferta y obtención de altas calificaciones y ofertar certificados de competencias con ciertas actitudes y disposiciones que lo que fabrican son sujetos reducidos a las (Des)Igualdades y luchan constantemente por la discriminación que no les ayuda alcanzar el éxito, llevándolos por el camino de las desigualdades de posiciones como resultado de las competencias inequitativas con las que los estudiantes se enfrentan para poder ocupar un lugar social sin restricciones.

Para darle fuerza, al planteamiento anterior y retomando ideas de Martuccelli (1998) es importante constatar

la débil influencia de la igualdad de oportunidades sobre la movilidad social, previene de que los dos fenómenos no son de la misma naturaleza. Las jerarquías escolares resultan de las elecciones racionales de los individuos en función de sus expectativas y de costes anticipados, mientras que las plazas ofrecidas por la estructura social son independientes de esas elecciones, y provienen de mecanismos sociales estructurales. (p. 411)

Las tensiones surgen debido a que las instituciones de educación superior en la actualidad tienen tres grandes acciones para la formación y educación de los estudiantes. La primera, la socialización, es decir, donde los estudiantes aprenden las reglas mínimas como miembros de una sociedad; sin embargo, Dubet y Martuccelli (1998), dicen que para eso no se necesita a la escuela porque todos los seres humanos se socializan estableciendo relaciones sociales desde la vida cotidiana y de las relaciones culturales. La segunda, las instituciones solo tienen el rol de distribuir diplomas, es decir, en la selección de estudiantes. He aquí, una de las situaciones que se presenta en la formación de los maestros, porque esto se ha convertido en el propósito principal del Sistema Educativo; esto ha generado una presión estresante para los jóvenes interesados en ser maestros, asunto que los ha llevado por el sendero de poder insertarse en el ámbito social a través de carreras que les permita alcanzar la igualdad de oportunidades. La tercera, que es la más antigua y la más importante, y que las instituciones de educación superior ya lo hacen cada vez menos, es su función educativa. Esto quiere decir que estas instituciones han dejado de lado que, en el proceso de enseñanza, lo primero

es comprender que las estrategias escolares forman parte de un sistema más amplio, en el que se incluyen todas aquellas prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida de los individuos y las familias, a las que Bourdieu ha denominado estrategias de reproducción social (p. 122).

Una de las dificultades de las instituciones educativas y ésta pueda cumplir su verdadera función educativa, es que exige a los interesados en la formación como maestros, cuidar y trasmisitir ciertos ideales que no coinciden exactamente con los procesos de socialización. En todo ámbito formativo hay unas tensiones entre los ideales como futuro maestro y lo que son los actores sociales y reales. De allí que, la inequidad educativa se haga cada vez más en las instituciones educativas del nivel superior siendo convertidas en una especie de guardería adolescente donde la dimensión educativa está desapareciendo muchas veces radicalmente de los centros de enseñanza.

Jhon Rawls y Dubet: desde la equidad a la justicia social

Las aportaciones de Rawls ponen en relieve los conceptos libertad e igualdad. Reposiciona la justicia social y hace la invitación a considerarla en los proceso de formación, en la Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación, para desarrollar el respeto a los derechos humanos, la conciencia a la solidaridad, la independencia y la justicia, los derechos fundamentales, las libertades básicas: movimiento, de elección de empleo, los ingresos y las riquezas, las instituciones, los poderes y los puestos de responsabilidad.

Hablar de Igualdad de Oportunidades y Justicia Social desde Rawls, implica incursionar por el mundo de las posibilidades y límites que suelen presentarse desde los diversos enfoques sobre igualdad y equidad, y los posibles desafíos y sacrificios que el Ministerio de Educación deberá atender para construir una educación de calidad con justicia social en la formación educativa colombiana.

La llave a la justicia social está en la distribución equitativa de los recursos educativos y sociales en todos los niveles, haciendo que la población en general tenga cubierta sus necesidades básicas y garantice su desarrollo personal y social. De allí, que se diga que no hay justicia social sin justicia para la formación de maestros de cara a la realidad y no hay justicia en la formación de maestros sin justicia social.

La denominada justicia social como equidad educativa, propuesta por Rawls, está cimentada en tres grandes ejes. El primero, hace referencia al principio de igual libertad donde están garantizadas las libertades fundamentales para todos; el segundo, al principio de igualdad equitativa de las oportunidades que ofrece la igual

posibilidad de acceder a los bienes sea cual sea su origen social; y el tercero, al principio de la diferencia el cual hace referencia a la estructura social y contribuye a mejorar la suerte de los miembros más desfavorecidos de la sociedad.

Estas reglas especifican un sistema de cooperación planeado para promover el bien de aquellos que toman parte de él. Se trata de una empresa cooperativa para obtener ventajas mutuas, caracterizada por el conflicto y la identidad de intereses. El conflicto surge de la diversidad de los intereses enfrentados de individuos que desean los mayores beneficios posibles en tanto éstos son medios para alcanzar sus propias metas, y la identidad tiene que ver con el reconocimiento de que la cooperación posibilita un mejor modo de vida que el que tendríamos si tuviéramos que valernos solamente de nuestros propios esfuerzos. (Rawls, 2006. p.18)

Cabe anotar que, para el autor, la justicia es el objeto principal de la estructura básica de la sociedad; es decir, es el modo en que las grandes instituciones sociales, entre ellas las instituciones educativas, vienen a ser las encargadas de hacer cumplir los derechos y deberes fundamentales que todo sujeto tiene; provenientes de la transmisión de conocimientos por parte de un docente. Como grandes instituciones, este autor incluye a la Constitución Política y a las principales Instituciones Educativas y Sociales (protección jurídica, competencia laboral, familia monogámica y disfuncionales, entre otras). Las grandes instituciones son las que se han encargado de definir los derechos y deberes de los sujetos e influyen sobre sus perspectivas de vida.

Rawls (2006) reconoce una teoría de justicia social que apunta, más bien a la acertada implementación de los derechos y deberes por parte de las instituciones que conforman la estructura básica de la sociedad. Surgen entonces, algunas preocupaciones entre ellas: ¿cómo podría ser una sociedad perfectamente justa que permita la formación inicial de los maestros en Colombia? Acercándose a una posible respuesta, desde este autor, se puede pensar en aquellas que, una vez formulados los principios que caracterizan una sociedad justa, se puedan afrontar las inevitables limitaciones y contingencias de la vida humana, las injusticias y la educación misma de los sujetos.

En relación con esto último Rawls (2006), permite interpretar en su planteamiento que, una de las situaciones que se puede observar en las políticas públicas es que

éstas tienden a homogeneizar y aumentar las brechas entre las diferentes instituciones formadoras de maestros; estas situaciones están presentes en los principios de (Des)Igualdad; en este sentido lo que trata es mostrar que la situación actual nace del mismo sistema educativo el cual actualmente está basado en los procesos de competencias generando o no (Des)Igualdad social.

Por otra parte, y siguiendo lo referente a la equidad; Rawls en su Teoría de la Justicia como Equidad Una Reformulación, afirma en este texto que el concepto de justicia es idéntico al de equidad por consiguiente éstos no se pueden separar. De allí, que el concepto de equidad planteado por este autor se encuentre en estrecha relación con el trato que se da entre las personas, la cooperación entre unas y otras; donde las (Des)Igualdades sociales y económicas deben ser resueltas de tal modo que, educarse y formarse estarán abiertas para todas las personas bajo las condiciones de una justa igualdad de oportunidades.

Siguiendo los planteamientos de Rawls (1990),

la equidad es conocida como el conjunto de ideas, creencias y valores sociales como la justicia, la igualdad y la dignidad entre distintos grupos sociales. Algunos otros dirían que la equidad supone la aplicación de los derechos y obligaciones de las personas de un modo que se considera justo y equitativo independientemente del grupo o la clase social a la que pertenezca cada persona. No importan los múltiples significados que se les pueda otorgar, de lo que está seguro es que sin equidad el individuo-sujeto se encontrará inmerso en un entorno injusto, que soslayará poder hacer uso de sus capacidades. El fundamento de la equidad es la justicia, y la idea de justicia en las sociedades modernas está basada en la igualdad. Igualdad tomada como concepto vinculante que significa una relación entre pares o entre iguales. (p. 68)

Para Rawls (1990) la equidad está vista

como fundamental en el concepto de justicia, toda vez que en una sociedad justa, las libertades de la igualdad de ciudadanía se dan por establecidas definitivamente, y los derechos asegurados por la justicia no están sujetos a regateos políticos ni al cálculo de intereses sociales. (p. 17)

Cohen y Franco (2010), apoyándose en el pensamiento de Rawls, existe una cercanía estrecha entre justicia y equidad.

la justicia es un valor inalcanzable, la equidad es viable en un momento histórico que implica ir más allá de la “igualdad para compensar las barreras económicas y sociales que dificultan la realización del potencial individual relacionado con la superación de las desigualdades. (p.43)

Cuando Dubet (2008) aborda la equidad, significa acercarse a la igualdad distributiva, a la igualdad de oferta con el fin de distribuir los recursos de la manera más razonada posible, para lograr una mayor competencia escolar. El autor en relación con lo justo desde las instituciones formadoras, señala la enseñanza obligatoria para igualar oportunidades

Un alivio que vendrá por una escuela sobre la base empírica de tres elementos protectores de los más débiles: *a) una cultura común que todo ciudadano debe poseer, independientemente de su origen; *b) conciencia de los efectos sociales de la escuela generados por sus desigualdades sociales; *c) la educación debe abocarse a reconocer y a formar a los individuos, independientemente de sus desempeños y de sus méritos. Y todo ello porque el fracaso escolar es el preludio de un fracaso social. (Dubet, 2013, p. 205)

Para el autor, la escuela debe promover la justicia en sus bienes educativos, cívicos y culturales y de conocimientos, en este sentido, refiere a la escuela justa.

Visto así, todos los maestros y futuros licenciados en formación tienen la posibilidad de acceder a las distintas oportunidades en el ámbito educativo, sin desconocer, tal como lo plantean Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron y su Teoría de la Reproducción (1977), cuando dicen que las (Des)Igualdades sociales hacen presencia en las instituciones a través de los contenidos que se desarrollan y las prácticas. Dado que estos contenidos no son de carácter arbitrario, sino que son impuestos por los entes gubernamentales que dominan a la sociedad y quienes consideran cuáles son los que verdaderamente están aptos para ser implementados a través de acciones pedagógicas, que en algunas situaciones son desplazados por otro tipo de enseñanzas.

Conclusiones

En Colombia los programas de formación inicial de maestros están regulados por el Ministerio de Educación Nacional tanto para las Facultades de Educación públicas y privadas; e igualmente, para las Escuelas Normales Superiores del país.

Atendiendo a lo anterior y acercándose a encontrar la articulación de la Igualdad de Oportunidades en la Formación Inicial de Maestros desde las perspectivas de François Dubet, Danilo Martuccelli y Jhon Rawls, los postulados de estos autores le aportaron a este artículo una comprensión profunda y multidimensional de este concepto. Este ha explorado cómo sus ideas pueden ser tenidas en cuenta en la formación de futuros maestros y cómo se articulan entre sí para proporcionar un marco integral de justicia y equidad.

Así mismo, la Igualdad de Oportunidades planteada por François Dubet hace un llamado a garantizar que todos los sujetos tengan las mismas posibilidades de luchar por diversas posiciones sociales, incluyendo la formación de maestros. Dubet enfatiza en la eliminación de barreras socioeconómicas y culturales dado que estas impiden el acceso equitativo a la educación. Según su perspectiva, la meritocracia debe ser la base del sistema educativo, donde el éxito se determine por el mérito y las habilidades individuales, en lugar del origen social. Este principio, el de la meritocracia; abre la posibilidad de luchar contra las discriminaciones y la exclusión social.

También Dubet critica el enfoque exclusivo en la competencia individual, ya que lleva a los sujetos por el camino de perpetuar las desigualdades sociales en lugar de eliminarlas, y aboga por una combinación de Igualdad de Oportunidades y de posiciones para lograr una mayor justicia social. De allí que, considere la existencia de dos modelos de justicia social; uno que opta por la Igualdad de Posiciones y el otro, por la Igualdad de Oportunidades. Aunque las políticas educativas están orientadas a que se cumplan las dos, lo que siempre prima es una sobre la otra. Es decir, la Igualdad de Oportunidades, no pone en primer lugar la clasificación social como sí lo hace la de Posiciones, donde los discursos, se han transformado como sinónimos de Justicia Social.

Afirma además que, para que el Sistema Educativo fortalezca la Igualdad de Oportunidades la preocupación no debe centrarse en otorgar títulos y certificados a partir de las competencias que posee un sujeto; más bien debe velar por la formación de unos maestros poseedores de grandes aptitudes, actitudes y disposiciones. La educación permitir la integración a la sociedad y la promoción.

Frente el tema de Justicia Social, Jhon Rawls considera, que ésta debe estar orientada a la acertada implementación de los derechos y deberes que tienen todo los sujetos y que deben ser valorados por las instituciones que conforman la estructura básica de la sociedad. La concepción de Justicia Social propuesta por Rawls, es sinónimo de equidad; es decir, la equidad lleva a los sujetos por el camino del buen trato, la cooperación entre unas y otras; donde las (Des)Igualdades sociales y económicas se resuelvan de tal modo que, educarse y formarse estén abiertas para todas las personas bajo óptimas condiciones a partir de una justa Igualdad de Oportunidades y con el mayor beneficio de las personas menos aventajados de la sociedad (el principio de la diferencia).

Desde los planteamientos de Danilo Martuccelli se puede decir que complementa y amplía las ideas de Dubet al abordar la Igualdad De Oportunidades en la formación de maestros. El autor, enfatiza no solo el acceso equitativo a los programas de formación, sino también la provisión de apoyo continuo y recursos adecuados para que todos los estudiantes puedan completar su formación con éxito. Él sugiere que es crucial eliminar las diferencias sociales que impiden el acceso y la permanencia de los estudiantes provenientes de entornos menos favorecidos.

Martuccelli, desde la perspectiva de inclusión y diversidad subraya la importancia de promoverla en la formación inicial de los maestros. Esto implica crear un entorno educativo que valore y respete las diferencias individuales, y que proporcione las herramientas necesarias para que todos los estudiantes, independientemente de su origen, puedan desarrollarse plenamente. La diversidad en la formación docente, enriquece el proceso educativo y prepara a los futuros maestros para enfrentar una sociedad diversa y multicultural.

Entre otras de las conclusiones se destaca el principio de Justicia como Equidad planteado por John Rawls. Estos principios, según el autor deben ser entendidos como equidad, lo cual se basa en la idea de que las instituciones sociales deben organizarse de manera que las (Des)Igualdades sean permitidas solo si benefician

a los menos aventajados. En el contexto de la formación de maestros, esto implica diseñar programas de formación que reduzcan las desigualdades y proporcionen Igualdad de Oportunidades a todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico.

Danilo Martuccelli (2010), permite concluir que, en el ámbito educativo existen dos tipos de maestros aquellos que con su actitud, elecciones ideológicas y representaciones profesionales, aprende a pensar, a ser distinto, aprenden de la tarea más dura que todo profesional de la educación debe enfrentar y es ¿cómo luchar contra las (Des)Igualdades que generan las políticas educativas para la formación inicial de maestros? Otros que atrapados en el ejercicio y carentes de interés privilegian las representaciones de una institución en función de la selección, el rol de unas relaciones verticales con el estudiante y, la elección de métodos impuestos por los ente gubernamentales el cual se corre el gran riesgo de añadir dos registros de discursos independientes, como si la desigualdad de posiciones tuviera cierta relación con las prácticas de Igualdad, Equidad y Justicia social.

Uno de los conceptos clave de Rawls es el “velo de la ignorancia”, este autor plantea que las decisiones sobre la estructura de la sociedad deben hacerse como si los que toman las decisiones no supieran su propia posición social. Aplicado a la formación de maestros, este enfoque asegura que los programas de formación deben ser diseñados de manera equitativa y justa, beneficiando a todos los estudiantes por igual. Esto implica crear políticas y prácticas que no favorezcan a ningún grupo en particular y que más bien promuevan el bienestar común.

Los planteamientos de Dubet, Martuccelli y Rawls se articulan de tal manera que proporcionan un marco integral de Igualdad de Oportunidades en la formación de maestros. Mientras el primero, enfatiza la eliminación de barreras y la combinación de igualdad de oportunidades y posiciones, el segundo destaca la importancia del apoyo continuo, la inclusión y la diversidad. Rawls, por su parte, proporciona un marco de justicia como equidad que asegura que las desigualdades se reduzcan y beneficien a los menos aventajados. Juntos, estos postulados ofrecen una visión completa y equilibrada de cómo estructurar programas de formación docente equitativos y justos.

La aplicación práctica de estos postulados requiere de un compromiso continuo con una evaluación y adaptación de las políticas y programas de formación docente. Esto implica revisar regularmente los currículos, las políticas de admisión y los

métodos de enseñanza para identificar y corregir posibles desigualdades. También es fundamental proporcionar programas de apoyo y recursos adicionales para aquellos estudiantes que enfrentan mayores desafíos, asegurando que todos tengan las mismas igualdades de oportunidades y alcanzar el éxito.

En síntesis, la Igualdad de Oportunidades en la formación inicial de maestros es esencial para lograr una educación equitativa y justa. Las perspectivas de François Dubet, Martuccelli y Rawls proporcionan un marco teórico y práctico sólido para abordar las desigualdades en este ámbito. Al combinar sus enfoques, se puede garantizar que todos los aspirantes a maestros tengan acceso equitativo a programas de formación de alta calidad, lo que a su vez mejora la calidad de la educación y contribuye a una sociedad más justa. La implementación de estas ideas en la práctica requiere un compromiso continuo con la justicia, la equidad y la inclusión en la formación docente.

Referencias Bibliográficas

- Aravena, M. (2016). Formación Inicial Docente en Investigación Educativa: Estudio de Caso de la Formación en Investigación en las Escuelas de Pedagogía Básica Chilenas. Facultad de Humanidades. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata] Repositorio UNLP [Formación inicial docente en investigación educativa:](#)
- Bourdieu, P; Passeron, JC (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Tribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P. (1996) La Esencia del Neoliberalismo. Le Monde Diplomatique
- Bourdieu, P. (1990). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad educativa. Un tema recurrente Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 7, núm. 16, septiembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Cohen, E. y Franco R. (2010). Gestión Social, cómo Lograr Eficiencia e Impacto en las Políticas Sociales. Siglo XXI Editores

Decreto 1330 del 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación

Dubet, F. (2011). Repensar La Justicia Social Contra El Mito De La Igualdad De Oportunidades. Siglo XXI Editores.

Dubet, F. (2011). "Los Alumnos, la Escuela y la Institución". En La experiencia Sociológica. Gedisa.

Dubet, F; Martuccelli, D. (1998). En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada.

Dubet, F. (2013). La Experiencia sociológica. Gedisa

Dubet, F. (2011). Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. En Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. Propuesta Educativa Número 36. Año 20 – Nov 2011, Vol 2, 79 - 85

Cuenca, A. (2016). Desigualdad de Oportunidades en Colombia: Impacto del Origen Social sobre el Desempeño Académico y los Ingresos de Graduados Universitarios. Candidata a Doctor en Educación, Humboldt-Universität zu Berlin - Estudios Pedagógicos XLII, N°2. 69-93.

González, N. (2022). (Des) Igualdad Social y Educación: Un Análisis Crítico a las Políticas Públicas para la Formación Inicial de Maestros Implementadas en Colombia. [Tesis doctoral] Universidad de Artes y Ciencias Sociales.

Martuccelli, D. (2007). Cambio de Rumbo. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Martuccelli, D. & Seoane, V. (2013). Sociología del Individuo: Socialización, Subjetivación e Individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. Archivos de Ciencias de la Educación, En Memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf

OCDE (2017). Panorama de la educación 2012. Indicadores de la OCED. [Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE | OECD](#)

Rawls, J. (2006). Teoría de la Justicia. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Rawls, J. (1990). Sobre las libertades. Paidós

Incidencia de las TIC en la evaluación educativa antes, durante y después de la pandemia

Impact of ICT in educational evaluation before, during and after the pandemic

Diana María Bastidas Arandia

Universidad de Panamá. Panamá

diana-m.bastidas-a@up.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0004-5031-2990>

recibido: 21 de febrero de 2025

aceptado: 5 de marzo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.7064>

Resumen

El objetivo del presente artículo de reflexión es analizar los enfoques desarrollados en la evaluación educativa antes, durante y después de la pandemia del COVID-19, teniendo en cuenta que el desarrollo de dicha pandemia generó importantes disrupciones en los modelos tradicionales de educación basados en la presencialidad. Se reconoce, por tanto, la relevancia de enfocarse en las trasformaciones que sufrieron los modelos de evaluación del aprendizaje al integrar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en procesos que favorecieron la interacción, la gestión de la información en plataformas educativas y el seguimiento de cada uno de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, pero que además generaron retos importantes asociados con la participación, el control de las actividades por parte de los docentes y la brecha digital. Para ello, se plantea una revisión de literatura que permite integrar y relacionar el análisis de un conjunto de artículos publicados después del 2020

referente al tema de la evaluación educativa y sus trasformaciones en época de pandemia. Se concluye, principalmente, que el desarrollo de modelos de aprendizaje en línea ha ayudado a promover nuevos procesos de reflexión sobre la evaluación educativa, que han permitido transformar de manera significativa la forma en la cual se implementa la evaluación actualmente, por medio de enfoques centrados en el análisis de las competencias y la implementación de diversos recursos y metodologías presenciales y en línea que ayudan a fortalecer el seguimiento en el proceso de cada estudiante.

Palabras clave: Enfoques evaluativos, educación, aprendizaje en línea, brecha digital, Covid-19.

Abstract

The objective of this reflection article is to analyze the approaches developed in educational evaluation before, during and after the COVID-19 pandemic, taking into account that the development of said pandemic generated important disruptions in traditional education models based on presence. Therefore, the relevance of focusing on the transformations that the learning evaluation models underwent when integrating the use of Information and Communication Technologies (ICT) in processes that favored interaction, information management in educational platforms and the monitoring of each of the students in their learning processes, but that also generated important challenges associated with participation, control of activities by teachers and the digital divide. To this end, a literature review is proposed that allows us to integrate and relate the analysis of a set of articles published after 2020 referring to the topic of educational evaluation and its

transformations in times of pandemic. It is concluded, mainly, that the development of online learning models has helped to promote new processes of reflection on educational evaluation, which have made it possible to significantly transform the way in which evaluation is currently implemented, through focused approaches. in the analysis of competencies and the implementation of various in-person and online resources and methodologies that help strengthen monitoring in the process of each student.

Keywords: Assessment Approaches, Education, Online Learning, Digital Divide COVID-19.

Introducción

El desarrollo de la pandemia del COVID-19 entre el 2020 y el 2021, generó como resultado el desarrollo de políticas en todo el mundo para reducir la velocidad de propagación del virus, por medio de estrategias centradas en el distanciamiento social. Esta situación obligó a las escuelas a cerrar temporalmente sus instalaciones y a desarrollar modelos de educación virtual, en un proceso en el cual las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desempeñaron un papel fundamental. De acuerdo con Gajardo y Díez (2020), las TIC favorecieron la continuidad de los procesos de aprendizaje, por medio del uso de plataformas digitales de aprendizaje en línea, herramientas de videoconferencia, blogs interactivos y una gran variedad de recursos educativos en línea dentro de los cuales se destacan los videos, el software educativo, libros electrónicos, contenido multimedia y foros de participación que ayudaron a mantener la comunicación entre docentes y estudiantes, y a generar procesos continuos de retroalimentación y evaluación del desempeño.

En particular, con respecto al tema de la evaluación, autores como Díez y Gajardo (2020) afirman que las TIC le permitieron a los docentes diseñar, usar y adaptar contenidos digitales de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes, lo cual ayudó a orientar el desarrollo de un proceso más personalizado que atendía a las características esenciales en los ritmos de aprendizaje e intereses de cada alumno. Según González-Zamora (2020), las TIC favorecieron procesos de retroalimentación personalizada en el proceso de evaluación, generando cambios importantes que en algunos casos se mantuvieron incluso después de la pandemia, cuando los estudiantes retornaron a los modelos tradicionales basados en la presencialidad.

Se destaca, además, que hubo diversos aspectos que generaron cambios relevantes en los procesos de evaluación educativa durante la pandemia, dentro de los cuales es importante destacar el uso de plataformas en línea por medio de las cuales los docentes administraron actividades de evaluación y proporcionaron una retroalimentación continua a los estudiantes (Kim et al., 2020); el uso de diversos formatos de evaluación gracias a las posibilidades que ofrecían las TIC, dentro de las cuales se destacan exámenes en línea, presentaciones digitales, participación en foros, actividades de gamificación y proyectos colaborativos (St-Onge et al., 2021); además reuniones virtuales entre docentes y estudiantes que podían ser grabadas y almacenadas para favorecer su análisis (Mailizar et al., 2020).

Sin embargo, con el desarrollo de la evaluación en línea también se fue desarrollando en los entornos educativos preocupaciones importantes sobre la eficiencia real de la evaluación en modelos remotos en los cuales el docente no tenía un control directo de lo que estaba haciendo el estudiante en su computadora (Mendiola et al., 2020). En especial, el desarrollo de la supervisión remota durante

los exámenes y las diversas actividades mediadas por el uso de plataformas digitales no siempre era efectiva para prevenir el fraude académico, lo cual planteaba preocupaciones sobre la validez de los resultados de la evaluación (Mendiola et al., 2020). Además, también es importante tener en cuenta que en muchos casos la falta de interacción personal con el docente afectó negativamente la capacidad del estudiante para comprender y mejorar su desempeño académico (Wendelboe et al., 2020). A ello hay que sumarle problemáticas como la brecha digital y la falta de oportunidades, lo cual afectó la participación en las evaluaciones en línea y la capacidad de algunos estudiantes para desarrollar con éxito las tareas asignadas (Kilag et al., 2022).

Teniendo en cuenta este panorama, la idea central que se quiere explorar en el presente artículo es que la pandemia del Covid-19 marcó un antes y un después en el uso de las tecnologías digitales para el desarrollo de la evaluación educativa. Por ello, es importante entender cuáles eran las características de la evaluación antes de la pandemia, cómo dichas características fueron transformadas significativamente debido al cierre de las escuelas y a la necesidad de optar por modelos remotos de enseñanza, y qué cambios se mantuvieron en la evaluación educativa una vez que se reabrieron las escuelas y los estudiantes retornaron a la presencialidad. Para ello, se presenta el desarrollo de este artículo de reflexión, basado en una revisión de literatura que permitió identificar análisis relevantes sobre el papel de la evaluación educativa antes, durante y después de la pandemia, para entender el proceso de transformación que se ha venido presentado y que ha generado nuevas miradas y prácticas en torno a los objetivos, procedimientos, enfoques y recursos empleados en la evaluación.

Para cumplir con este objetivo, el desarrollo del artículo se divide en tres apartados. En el primero se analizan los enfoques tradicionales evaluativos antes de la pandemia. En el segundo se identifican los principales impactos generados durante la pandemia en el proceso de evaluación. Finalmente, en el tercer apartado se analiza el impacto generando por esta situación de emergencia a nivel mundial en la evaluación educativa, que ha trascendido incluso más allá del periodo de tiempo en el cual se implementaron los modelos de educación remota. De esta manera, al abordar los enfoques tradicionales evaluativos antes de la pandemia, los principales impactos generados durante la misma y el impacto más allá de los modelos de educación remota, el artículo proporciona un análisis completo de la evolución de la evaluación educativa en diferentes contextos y períodos de tiempo.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se presenta una revisión de literatura, entendida como una búsqueda, selección y análisis sistemático de artículos conforme a unos criterios de inclusión previamente establecido y a un procedimiento que se detalla a continuación. En particular, este proceso tuvo como finalidad integrar artículos académicos relevantes que abordan las transformaciones en los modelos de evaluación educativa a partir de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) antes, durante y después de la pandemia.

La búsqueda de artículos se llevó a cabo en bases de datos académicas como Google Scholar, Scopus y JSTOR, y ERIC, utilizando los siguientes términos clave:

- "Evaluación educativa y pandemia"
- "Evaluación educativa y TIC"
- "Pandemia y transformaciones en la educación".

Se hizo del operador booleano “Y” para expresar relaciones entre los términos. Los artículos seleccionados fueron publicados a partir de 2020, período en el que se comenzaron a implementar medidas de educación a distancia y en línea debido a la crisis sanitaria mundial. En cuanto a los criterios de inclusión se tienen los siguientes:

- Artículos publicados después del 2020.
- Artículos en idioma inglés o español.
- Artículos revisados por pares, estudios empíricos, informes de investigación y artículos de reflexión
- Artículos que analizaran los temas de evaluación educativa, uso de plataformas digitales, TIC y adaptación de los procesos educativos en contexto de pandemia. Artículos que trataran sobre los impactos de la pandemia en los modelos de evaluación y las tecnologías empleadas.

Una vez seleccionados los artículos, se aplicó el método PRISMA (preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses), para filtrar los artículos identificados en la búsqueda. El proceso de filtrado incluyó la eliminación de los duplicados, pertinencia del tema, texto completo en idioma español e inglés. En total se obtuvieron 31 artículos, los cuales fueron leídos en su totalidad. Posteriormente, el análisis se organizó en tres categorías principales:

1. **Evaluación antes de la pandemia:** Se identificaron los enfoques tradicionales de evaluación educativa, centrados principalmente en métodos presenciales y sin el uso extendido de las TIC.
2. **Impacto de la pandemia en la evaluación educativa:** Se analizaron las transformaciones significativas en los métodos de evaluación debido al cierre

de escuelas y la necesidad de adaptar los procesos educativos a entornos virtuales, con énfasis en el uso de herramientas tecnológicas.

3. **Evaluación después de la pandemia:** Se revisaron las lecciones aprendidas y las permanencias en los enfoques de evaluación híbrida, considerando las innovaciones tecnológicas y las metodologías mixtas que se implementaron después de la crisis sanitaria.

La información fue organizada en un esquema temático para facilitar la comparación de las tendencias y conclusiones de los diferentes estudios revisados. Además, se utilizaron citas directas y resúmenes de los artículos analizados para sustentar las reflexiones presentadas en este artículo. Este enfoque de revisión de literatura permitió integrar una perspectiva global sobre cómo la evaluación educativa se transformó y cómo los docentes y estudiantes adaptaron sus prácticas en un contexto de emergencia sanitaria, destacando tanto los retos como las oportunidades generadas por el uso de las TIC en la educación.

Desarrollo y discusión

La evaluación antes de la pandemia: presencialidad y control directo del docente

Principalmente, en el desarrollo de los procesos evaluativos antes de la pandemia se establecía una modalidad presencial, en la cual los estudiantes respondían sus exámenes en entornos físicos como las aulas de clase. En estos espacios los estudiantes respondían sus exámenes individualmente, o presentaban los trabajos o proyectos por medio de los cuales el docente evaluaba el aprendizaje de los contenidos, lo cual generaba un proceso de interacción y de supervisión directa (Gajardo y Díez, 2020). De esta manera, los docentes tenían un mejor

control para prevenir el fraude, proporcionar la asistencia que fuera necesaria y mantener el orden (Montenegro-Rueda et al., 2021). En este contexto, explican Szopiński y Bachnik (2023), para los estudiantes era más sencillo hacer preguntas, recibir aclaraciones y participar en discusiones con sus maestros durante el proceso evaluativo.

Es importante aclarar que la evaluación en línea también existía antes de la pandemia, pero su uso no era tan común ni prevalente. Generalmente, se usaba en contextos específicos, como en cursos a distancia, pero generalmente no era considerada como una opción relevante cuando los procesos evaluativos podían desarrollarse de manera tradicional y presencial (Chávez y Lamorinas, 2023). En cuanto a la metodología, generalmente se hacía uso de diversos tipos de combinaciones entre modelos de evaluación sumativa y formativa, incluyendo diferentes medios o instrumentos de evaluación.

Se destacaban, principalmente, los exámenes escritos, los cuales podían incluir preguntas abiertas y preguntas de opción múltiple, así como test, actividades de resolución de problemas y ensayos (Christopoulos et al., 2021). También eran usuales las pruebas orales, los trabajos escritos y los proyectos. En el aula se incluían diversos tipos de estrategias de evaluación, como la heteroevaluación o evaluación por pares y la autoevaluación, aunque el principal componente evaluativo era la calificación asignada por el docente de acuerdo con el rendimiento del estudiante, su participación y los resultados obtenidos en las pruebas (Kilag et al., 2022).

En general, explican autores como Cárdenas y Luna (2020), antes del impacto generado en medio de la virtualidad educativa generada debido a la pandemia del Covid-19, los espacios de reflexión y análisis sobre la funcionalidad y

los objetivos de la evaluación educativa eran limitados, y usualmente se implementaban modelos de evaluación en los cuales se medía la capacidad memorística de los estudiantes y los aprendizajes de los cuales podían dar cuenta en pruebas escritas. Por lo tanto, es importante entender que el desarrollo de la pandemia del Covid-19, el cierre prolongado de las escuelas y el desarrollo de modelos de educación virtual, generaron importantes desafíos en la educación en todo lo que respecta a procesos de continuidad del aprendizaje, mantenimiento de la comunicación entre docentes y estudiantes, asignación de tareas y de talleres, enfoques evaluativos y retroalimentación (Montenegro-Rueda et al., 2021).

En particular, estos desafíos generaron como resultado cambios importantes que obligaron a la educación a avanzar en un proceso de reflexión y de transformación, en medio del cual las TIC tuvieron un papel relevante en la construcción de entornos de aprendizaje remotos y en una serie de actividades de gestión de la información y desarrollo de nuevas estrategias de comunicación (Luna, 2020). Todos estos desafíos generaron como resultado cambios significativos en los modelos educativos y en los procesos de evaluación, pues el periodo de la pandemia representó una disrupción significativa que desestabilizó las bases fundamentales de una educación presencial y obligó a fortalecer nuevas habilidades en los estudiantes y en los docentes. A continuación, por tanto, es importante entender cómo la evaluación se transformó durante la pandemia del Covid-19.

Enfoques de la evaluación durante la pandemia: interactividad y seguimiento asincrónico

El desarrollo de la pandemia del COVID-19 obligó a las instituciones educativas a detener los procesos de educación tradicional y a integrar de manera rápida y efectiva en el uso de las TIC como medio para garantizar la continuidad del

aprendizaje (Ismaili, 2021). En medio de este proceso, resultó ser clave la versatilidad en el uso de las herramientas tecnológicas, con la capacidad de brindar diversas opciones para visualizar contenidos, interactuar con la información y promover estrategias que les permitieran a los estudiantes mejorar sus procesos de inmersión en el aprendizaje (Christopoulos et al., 2021). Sin embargo, un aspecto central que se quiere destacar en este apartado, es que durante la pandemia, debido a la situación de emergencia que amenazaba la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el objetivo general en las instituciones educativas no fue el de aprovechar el uso de las TIC para cambiar la esencia pedagógica o reformular los modelos tradicionales de aprendizaje, sino más bien tratar de sobrellevar el desarrollo de los procesos formativos en condiciones de emergencia sanitaria (Chávez y Lamorinas, 2023).

Por ello, explican Mollo y Medina (2020) durante la pandemia hubo mucha improvisación en el uso de herramientas virtuales de aprendizaje. Los colegios y escuelas tuvieron que adaptarse rápidamente a las nuevas necesidades, sin contar en muchos casos con la infraestructura TIC que les permitiera desarrollar actividades de enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. Los estudiantes también tuvieron que afrontar un proceso disruptivo en el cual pasaron de una educación presencial en la cual contaban con un asesoramiento continuo por parte de sus docentes y una interacción cotidiana con sus pares, a una situación en la cual contaban únicamente, y en el mejor de los casos, con una computadora con conexión a Internet y diversos recursos multimedia como el eje central que articulaba sus procesos de aprendizaje y de comunicación con el mundo exterior (Ismaili, 2021).

Sin embargo, con el paso del tiempo, mientras los docentes y estudiantes se acostumbraban a usar las herramientas TIC, se fueron evidenciando importantes cualidades y ventajas que podían ofrecer este tipo de herramientas en los procesos de educación, aprendizaje y evaluación. De acuerdo con Estacio-Chang y Medina-Zuta (2020), el uso cotidiano de herramientas de comunicación en línea como correo electrónico, foros y chats, no solo facilitaron sino que también dinamizaron la interacción entre estudiantes y docentes fuera del entorno tradicional de la clase.

De esta manera, fue posible mantener un enfoque de colaboración virtual que ayudó incluso a entender mejor las necesidades particulares de los estudiantes en cada una de las actividades asignadas. Por otro lado, es importante tener en cuenta con Kalman (2021), que la educación remota abrió la puerta a la posibilidad de observar nuevas maneras de comprender la educación como un proceso que puede desarrollarse de manera sincrónica y asincrónica, por medio de un flujo de información constante que se mantiene organizada y sistematizada en diversos tipos de plataformas y sistemas de gestión de datos, lo cual facilitaba la comprensión de diversos conceptos y el fortalecimiento de un aprendizaje más allá de las aulas tradicionales.

Sin embargo, el aprendizaje en línea también se asoció con importantes dificultades y limitaciones tanto para los estudiantes como para los profesores. En muchos casos, explica Kalman (2021), la pandemia generó como resultado que los estudiantes se sintieran aislados, lo cual afectó su participación en los foros virtuales y en las plataformas de aprendizaje en línea.

Por su parte, Luna (2020) señala que en algunas situaciones los estudiantes tenían poca confianza para interactuar en una comunidad en línea, y que la falta de comunicación no verbal afectó considerablemente la comprensión, asimilación e

interiorización de los mensajes compartidos a través de los foros o chats. En el caso de los docentes, preparar los cursos en línea consumía mucho más tiempo que preparar actividades presenciales en el aula de clases. Además, se les complicaba en gran medida mantener el control en los procesos de aprendizaje, al no tener la posibilidad de ejercer un contacto directo con el grupo de estudiantes (Montenegro-Rueda et al., 2021).

En conjunto, debido a estas razones, los estudiantes y los docentes tuvieron que ir desarrollando con el tiempo nuevas capacidades y habilidades que les permitieran interactuar de manera efectiva en comunidades virtuales de aprendizaje, en medio de un proceso lento y complejo a través del cual se iban descubriendo las nuevas posibilidades que ofrecían las TIC, asociadas con la interactividad y la colaboración. Se puede decir con Kim (2020) que la pandemia ayudó a reconocer la importancia de la innovación y la tecnología en la educación, así como la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas, de fortalecer la infraestructura TIC en todas las ciudades, y de reducir las brechas que afectaban el acceso a la educación. En efecto, la brecha digital se convirtió en un problema importante durante la pandemia, ya que no todos los estudiantes tenían acceso igualitario a la tecnología y a una conexión a Internet confiable. Esto dificultó la participación en las evaluaciones en línea para algunos estudiantes y aumentó las disparidades en el acceso a la educación. La pandemia, además, puso en evidencia las desigualdades en el acceso a la tecnología y la conectividad, especialmente en el sector oficial que atiende al 80% de los estudiantes colombianos. Antes de la pandemia, por ejemplo, más de la mitad de los estudiantes de colegios oficiales en 96% de los municipios del país no tenían computador e internet (Abadia, 2022).

En medio de este contexto, la evaluación también sufrió alteraciones importantes, ya que las instituciones y los docentes tuvieron que adecuar la

evaluación a las condiciones de confinamiento en los hogares, atendiendo por un lado a la necesidad de acreditar y certificar los aprendizajes, y por otro lado la obligación resarcir las afectaciones derivadas por el distanciamiento social y las limitaciones para atender las exigencias de un sistema educativa basado en el desarrollo continuo de pruebas usadas para medir la adquisición de aprendizajes y competencias por parte de los estudiantes (Pérez-Díaz, 2022).

Enfoques de la evaluación después de la pandemia: lecciones, aprendizajes y procesos de transformación

Para desarrollar este apartado es clave partir de la idea de que después de la pandemia, algunos de los cambios que se experimentaron en los procesos de educación y de evaluación persistieron debido a aspectos como la efectividad de las TIC para mediar el aprendizaje, y a la necesidad de las escuelas de adaptarse a nuevas realidades educativas (Bajaña y Bustos, 2022). De acuerdo con Torrego y Fernández (2022), la pandemia se asocia con un proceso complejo y disruptivo que ayudó a reconocer nuevas necesidades, y permitió comprender también la forma en la cual diversos tipos de recursos TIC podían ayudar a mejorar la dinámica de los procesos de aprendizaje, la retroalimentación, el seguimiento de las actividades, la gestión de la información y la comunicación.

Principalmente, autores como Aguaded (2022) destacan que después de la pandemia se generó entre las escuelas una mayor integración de la tecnología, teniendo en cuenta que uno de los efectos centrales de este periodo de distanciamiento social fue acelerar el proceso de adopción digital en la educación. Por ello, las escuelas mantuvieron el uso de plataformas para el desarrollo de tareas, exámenes y mecanismos de evaluación, por medio de un proceso que autores como Torrego y Fernández (2022) califican como mixto, ya que se

integraron a los modelos clásicos de educación presencial herramientas de trabajo online que les han permitido a los estudiantes seguir investigando y aprendiendo por fuera de las aulas de clase, además de mantener un proceso de comunicación continua con los docentes (Pérez, 2021). En efecto, uno de los elementos centrales que se desarrollaron en ese proceso de aprendizaje que implicó la pandemia, fue la importancia de mantener una retroalimentación continua en la evaluación como medio para que los estudiantes puedan mejorar su comprensión y desempeño.

En palabras de Pérez-Díaz (2022), la pandemia destacó la importancia de habilidades como la adaptabilidad, la colaboración y el pensamiento crítico, como aspectos centrales que los estudiantes deben desarrollar para superar crisis y promover el éxito en un mundo cambiante. De esta forma, con la adopción de modelos mixtos o híbridos de educación que han venido combinando el aprendizaje presencial y a distancia, las escuelas han desarrollado sistemas de evaluación que pueden adaptarse a diferentes contextos de aprendizaje, asegurando la coherencia y la equidad en la evaluación (Kalman, 2021). Los cambios drásticos que experimentaron las instituciones educativas durante la pandemia obligaron a desarrollar mecanismos de adaptación y enfoques de transformación y adaptación continua en las prácticas educativas para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un entorno educativo en constante evolución.

De acuerdo con Al-Ansi et al., (2021), la pandemia también ayudó a visualizar y a identificar una serie de limitaciones y falencias en los entornos educativos que afectaban el desarrollo de procesos de aprendizaje complementados y mejorados a través del uso de la tecnología. Por ejemplo, durante la pandemia las escuelas identificaron obstáculos que les impedían realizar un tránsito efectivo de la educación presencial a la educación virtual, debido principalmente a temas como

falta de recursos e infraestructura tecnológica. Sin embargo, más allá de ello, se evidenciaron limitaciones en la experiencia de los docentes para hacer un uso adecuado de la tecnologías, para promover la participación de los estudiantes en los foros, desarrollar actividades adecuadas de seguimiento y evaluación a través de los medios y posibilidades que ofrecían los recursos virtuales de aprendizaje (Pérez, 2021).

También se evidenció una importante resistencia por parte de docentes, padres de familia e incluso estudiantes, que dudaban de las posibilidades que ofrecían las herramientas TIC, y que tenían problemas a la hora de adaptar sus prácticas educativas a una nueva realidad (Aguaded y Ortíz, 2022). Por otro lado, es preciso tener en cuenta que la pandemia también ayudó a identificar brechas tecnológicas relevantes en distintas partes del mundo, lo cual ayudó a comprender cómo la tecnología y el uso eficiente de la misma se establece como una variable relevante que incide en la calidad de los sistemas educativos en el mundo (Afiqah y Naing, 2020).

El tema de la estandarización de la evaluación en los entornos digitales fue todo un desafío para las escuelas, lo cual obligó a desarrollar enfoques centrados no tanto en los resultados obtenidos por los estudiantes, sino más bien en las características de sus procesos, y en la posibilidad de abrir continuamente espacios de retroalimentación para identificar fortalezas y debilidades (Medina, 2022).

En conjunto, la posibilidad que ha teniendo la educación de reconocer sus limitaciones debido a la pandemia, ha generado como resultado que el fin de este periodo no suponga simplemente un retorno a la normalidad, sino más bien un proceso en el cual se deben poner en práctica un conjunto de lecciones aprendidas que permitan enfrentar las limitaciones y problemas percibidos, mejorando de esta

forma la calidad educativa (Afiqah y Naing, 2020). Sin embargo, la pandemia no solo sirvió para identificar problemas, sino también para reconocer una serie de experiencias positivas que deben seguir siendo desarrolladas y mejoradas en un escenario de pospandemia.

Es clave, señalan Spazu de Los Ángeles y Arévalos (2022), que la experiencia positiva que han tenido los estudiantes con la tecnología tenga un impacto duradero en los procesos de planeación de clases y en el desarrollo de las metodologías de aprendizaje (Kalman, 2021). Lo anterior teniendo en cuenta que los estudiantes esperan seguir contando con materiales de instrucción digitales, acceso a plataformas multimedia y procesos de evaluación enfocados en la retroalimentación y en la posibilidad de reflexionar sobre su propio proceso (Senel y Can, 2021).

Los docentes, explican Torrego y Fernández (2022), tuvieron que pasar por un proceso complejo de aprendizaje para usar unas herramientas tecnológicas, y ahora quieren y esperan seguir haciendo uso de la tecnología digital como medio para complementar los procesos presenciales de enseñanza, y para promover el cumplimiento de sus objetivos de enseñanza.

En lo que respecta a la evaluación, la pandemia dejó importantes lecciones relacionadas con la importancia de integrar la participación del estudiante en actividades de reflexión sobre sus propios hábitos de aprendizaje, sus debilidades y fortalezas, a través de enfoques centrados en los procesos más que en los resultados. El camino, por tanto, está abierto para que las escuelas vuelvan a escenarios de educación predigital, o para que en cambio aprovechen las experiencias y aprendizajes generados durante la pandemia para orientar nuevos

enfoques evaluativos centrados en la comprensión de los diversos factores de los cuales depende el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Conclusiones

Antes de la pandemia, los análisis sobre los procesos de desarrollo de la educación enfatizaban la necesidad de repensar los procesos y los métodos de instrucción, por medio de esfuerzos colaborativos entre los miembros de las comunidades educativas, teniendo en cuenta la importancia de integrar de manera efectiva las herramientas TIC a los currículos y a las prácticas escolares. Durante la pandemia, que representó un complejo proceso en el cual la educación virtual se estableció como el componente central para promover la continuidad de los procesos formativos, los docentes reprodujeron un conjunto de prácticas establecidas de enseñanza y aprendizaje a través del uso de la tecnología digital.

Después de la pandemia se evidencia una situación en el cual las vivencias y las experiencias pasadas han dado paso a nuevas expectativas sobre el desarrollo de la educación y de la evaluación. En este sentido, los cambios obligados que sufrió la educación han permitido identificar limitaciones por superar y nuevas posibilidades en el enriquecimiento continuo de los procesos de instrucción, en las diversas alternativas que tienen los docentes para evaluar el proceso de sus estudiantes; y para abrir la posibilidad al desarrollo de enfoques participativos y reflexivos por medio de los cuales se comprendan los diversos elementos que inciden en el aprendizaje de cada estudiante.

La pandemia se configuró como un acelerador importante de la digitalización en las escuelas, y ha generado importantes cambios en los modelos de pensar los procesos de instrucción y de desarrollar las prácticas de enseñanza y aprendizaje,

como resultado a una exposición casi que total por parte de los docentes y de los estudiantes a la tecnología.

Es preciso, por tanto, que el retorno a las clases presenciales no signifique una vuelta a la normalidad, sino más bien un proceso de integración armoniosa de un conjunto de herramientas, enfoques, modelos de enseñanza físicos y digitales que ayuden a promover procesos de aprendizaje más activos, flexibles, participativos y significativos para los estudiantes. Y en este contexto, la evaluación debe seguir reconociendo las posibilidades generadas en la emergencia del aprendizaje en línea, como medio para reconocer las cualidades de los procesos de cada estudiante, a través de enfoques centrados en una evaluación formativa, participativa y reflexiva que se articule de manera efectiva con las estrategias de enseñanza y la forma en la cual los estudiantes aprenden sobre el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Abadía, L. (2022). El impacto de la pandemia sobre la educación. *Escuela y Pedagogía*, 7(4), 1-4. <https://doi.org/10.15716/ep.7.4.1>
- Afiqah, N. A., & Naing, L. (2020). Is online assessment in higher education institutions during COVID-19 pandemic reliable? *Siriraj Medical Journal*, 73, 61–68.
- Aguaded, I., & Ortiz, M. (2022). La educación en clave audiovisual y multipantalla. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 31-39. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.298>
- Al-Ansi, A. M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2021). ICT-based learning during COVID-19 outbreak: Advantages, opportunities and challenges. *Gasasan Pendidikan Indonesia*, 4(2), 33-45.

Bajaña, F., & Bustos, A. (2022). Consecuencias del desarrollo en la educación en tiempos de post pandemia. *Ciencia y Educación*, 3(8), 16-44. <https://doi.org/10.17831/cie.3.8.16>

Cárdenas, F., & Luna, F. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Universidad y Sociedad*, 12(6), 14-33.

Chavez, J. V., & Lamorinas, D. D. (2023). Reconfiguring assessment practices and strategies in online education during the pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(1), 160–174.

Christopoulos, A., Sprangers, P., & Wang, S. (2021). Integration of educational technology during the Covid-19 pandemic: An analysis of teacher and student receptions. *Cogent Education*, 8(1), 19-33.

Díez, E., & Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4654>

Estacio-Chang, M., & Medina-Zuta, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(2), 354-369.

Favale, T., et al. (2020). Campus traffic and e-learning during COVID-19 pandemic. *Computer Networks*, 176, 16-44. <https://doi.org/10.1016/j.comnet.2020.107290>

Gajardo, K., & Díez, E. J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: Una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 319-338. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200319>

Gonzales-Zamora, A., et al. (2020). Videoconferences of infectious diseases: An educational tool that transcends borders. A useful tool also for the current COVID-19 pandemic. *Le infezioni in medicina*, 28(2), 135-138.

Ismaili, Y. (2021). Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (Covid-19): A case study of ELTE University. *On the Horizon*, 27(1), 22-45.

Kalman, J. (2021). Las tecnologías digitales en la escuela: antes y después de la pandemia de Covid-19. *Revista Teias*, 22(67), 23-44.

Kilag, O. K. T., Ignacio, R., Lumando, E. B., Alvez, G. U., Abendan, C. F. K., Quiñanola, N. M. P., & Sasan, J. M. (2022). ICT Integration in Primary School Classrooms in the time of Pandemic in the Light of Jean Piaget's Cognitive Development Theory. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 4(2), 42–54.

Kim, S., et al. (2020). School opening delay effect on transmission dynamics of coronavirus disease 2019 in Korea: Based on mathematical modeling and simulation study. *Journal of Korean Medical Science*, 35(13), 143-156. <https://doi.org/10.3346/jkms.2020.35.e123>

Luna, F. (2020). Ciencias sociales y COVID-19: retos, vicisitudes y oportunidades para la investigación. *FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 6-12.

Mailizar, A., et al. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1860-1899. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8587>

Medina, L. (2022). Procesos reflexivos significantes del profesional de la docencia en tiempos de pandemia. *Red de Investigación Educativa*, 14(1), 51-61.

Mendiola, M., et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.

Mollo, M., & Medina, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 4(3), 77-99.

Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Sustainability*, 13(19), 10-39

Pérez López, M. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.299>

Pérez-Díaz, M. (2022). La docencia: entre la pandemia y la desigualdad. *ConCiencia Boletín*, 3(9), 6-11.

Senel, S., & Can Senel, H. (2021). Remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8, 181–199.

St-Onge, C., Ouellet, K., Lakhal, S., Dubé, T., & Marceau, M. (2021). COVID-19 as the tipping point for integrating e-assessment in higher education practices. *British Journal of Educational Technology*, 12(4), 33-56

Szapu, E., de Los Ángeles, E., & Arévalos, D. (2022). El dolor social en tiempos de pandemia. Miedo y soledad de jóvenes estudiantes ante la pérdida de soportes afectivos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 299-325. <https://doi.org/10.31425/reps.7.2.299>

Szopiński, T., & Bachnik, K. (2023). Student evaluation of online learning during the COVID-19 pandemic. *Technological Forecasting and Social Change*, 18(7), 123-144. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123>

Torrego, A., & Fernández, B. (2022). Tendencias didácticas y tecnológicas en un contexto de pandemia y pospandemia COVID-19. *Documentos de Trabajo*, 68(2), 33-55. <https://doi.org/10.5432/000222>

Wendelboe, A., et al. (2020). Tabletop exercise to prepare institutions of higher education for an outbreak of COVID-19. *Journal of Emergency Management*, 18(2), 183-184. <https://doi.org/10.5055/jem.2020.0450>

La tradición musical y sus potenciales usos en los procesos educativos y comunitarios. Una revisión a los principales aportes de la literatura

Musical tradition and its potential uses in educational and community processes. A review of the main contributions of the literature

Yidwar Ruiz

Universidad de Panamá. Panamá

yidwar_28@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0592-1498>

recibido: 21 de enero de 2025

aceptado: 20 de febrero de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.7065>

Resumen

La música ha sido desde tiempos inmemoriales un elemento esencial en la vida humana, no solo como expresión artística, sino también como medio para fortalecer vínculos sociales y transmitir conocimientos. En las últimas décadas, la investigación científica ha evidenciado el impacto positivo que la tradición musical puede tener en diversos contextos, destacándose su potencial en procesos educativos y comunitarios. Sin embargo, pese a su relevancia cultural y pedagógica, su incorporación en estos procesos sigue siendo limitada, lo que sugiere la necesidad de una revisión sistemática de los principales aportes de la literatura para comprender mejor sus posibilidades y limitaciones. En este marco se propuso este escrito, que tuvo como objetivo analizar los principales aportes de la literatura científica reciente para identificar las oportunidades y desafíos de la tradición

musical como herramienta en procesos educativos y comunitarios. Se realizó una búsqueda bibliográfica acotada al período 2020-2025 en bases de datos académicas, y se llevó a cabo una síntesis narrativa de los hallazgos a partir de dos categorías principales.

Palabras clave

educación, música, interculturalidad

Abstract

Music has been since time immemorial an immemorial times an essential element in human life, not only as an artistic expression, but also as a means to strengthen artistic expression, but also as a means of strengthening social bonds and transmitting knowledge. And transmitting knowledge. In recent decades, scientific research has shown the positive impact that musical tradition can have in different contexts, highlighting its potential different contexts, highlighting its potential in educational and community processes. However, despite its cultural and pedagogical relevance, its incorporation in these processes remains limited, suggesting the need for a systematic review of the main contributions of the literature to better understand its possibilities and limitations. It is within this framework for this paper, which aimed to analyse the main contributions of recent scientific literature in order to identify the opportunities and challenges of the musical tradition as a tool in educational and community processes. A bibliographic search was carried out, limited to the period from 2020-2025 in academic databases, and a narrative synthesis of the findings was carried out from narrative synthesis of the findings based on two main categories.

Keywords

education, music, interculturality

Introducción

La música ha sido desde tiempos inmemoriales un elemento esencial en la vida humana, no solo como expresión artística, sino también como medio para fortalecer vínculos sociales y transmitir conocimientos. En las últimas décadas, la investigación científica ha evidenciado el impacto positivo que la tradición musical puede tener en diversos contextos, destacándose su potencial en procesos educativos y comunitarios (Hanna et al., 2021; Welch et al., 2022). Sin embargo, pese a su relevancia cultural y pedagógica, su incorporación en estos procesos sigue siendo limitada, lo que sugiere la necesidad de una revisión sistemática de los principales aportes de la literatura para comprender mejor sus posibilidades y limitaciones.

En el ámbito educativo, estudios recientes han mostrado cómo la música tradicional puede ser un recurso valioso para desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales en estudiantes (Ruddock & Leong, 2020). A su vez, en contextos comunitarios, la música ha demostrado ser una herramienta poderosa para la cohesión social, la construcción de identidad y la resolución de conflictos (Turino, 2019). No obstante, existe una falta de consenso sobre las estrategias más efectivas para integrar estas tradiciones en programas formales y no formales, lo que dificulta su implementación generalizada.

El problema radica en que, aunque abundan los estudios aislados sobre los beneficios de la música tradicional, pocos análisis sistemáticos han explorado su

aplicación en contextos educativos y comunitarios desde una perspectiva global e interdisciplinaria. Esto deja un vacío en el conocimiento sobre cómo estas prácticas pueden adaptarse a las necesidades contemporáneas, especialmente en comunidades multiculturales y en riesgo de exclusión social.

Por lo tanto, esta revisión tiene como objetivo analizar los principales aportes de la literatura científica reciente para identificar las oportunidades y desafíos de la tradición musical como herramienta en procesos educativos y comunitarios. A través de este enfoque, se busca contribuir al diseño de estrategias más inclusivas y efectivas que reconozcan el valor inherente de la música en la transformación social.

Materiales y métodos

El presente estudio se enmarca en un paradigma cualitativo de carácter interpretativo, dado que se busca comprender y analizar en profundidad los aportes teóricos y prácticos de la tradición musical en los procesos educativos y comunitarios, con especial énfasis en América Latina. El enfoque será descriptivo y exploratorio, permitiendo identificar tendencias, vacíos de conocimiento y oportunidades para integrar la música tradicional en dichos contextos.

El diseño metodológico adoptado es una revisión sistemática de la literatura, centrada en estudios publicados en los últimos diez años (2020-2025). Las fuentes de información incluyen bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC y Dialnet, que garantizan la inclusión de artículos científicos, libros y capítulos de libro relevantes. Se emplearán palabras clave en español e inglés, tales como: "tradición musical", "educación musical", "cohesión social", "procesos comunitarios", "América Latina", "música tradicional", y sus combinaciones mediante operadores booleanos como AND, OR y NOT.

Para garantizar la validez y la exhaustividad de la revisión, se establecerán criterios de inclusión y exclusión. Los estudios seleccionados deberán abordar explícitamente el uso de la música tradicional en contextos educativos o comunitarios, estar publicados en revistas indexadas y presentar datos empíricos o reflexiones teóricas sólidas. Se excluirán trabajos que no estén relacionados con América Latina o que carezcan de rigor metodológico evidente.

El análisis de los datos se llevará a cabo mediante la técnica de análisis de contenido, permitiendo identificar categorías temáticas relacionadas con los usos educativos y comunitarios de la tradición musical. Estas categorías serán contrastadas con los hallazgos de investigaciones previas para establecer patrones comunes y singularidades en la región. La interpretación de los resultados buscará aportar una perspectiva crítica e integradora que contribuya al diseño de estrategias educativas y sociales basadas en la riqueza cultural de la música tradicional latinoamericana.

Resultados y discusión

Música como herramienta educativa transformadora

En la tabla 1, que se presenta a continuación, se muestra la síntesis de los artículos encontrados en la búsqueda para la categoría correspondiente.

Tabla 1.

Síntesis de artículos en la categoría Música como herramienta educativa transformadora

Categoría	Estudio	Objetivo	Metodología	Resultados
Música como herramienta educativa transformadora	Rodríguez -Espinoza (2023)	Implementar tres ritmos latinoamericanos (Perú, Argentina, Colombia) en ciencias sociales, lengua castellana y educación artística.	Entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes.	Aumento del interés y motivación, aprendizaje activo y experiencial, valoración del patrimonio cultural.
	Sanz García & Sanz Ferramola (2022)	Analizar la dimensión pedagógica y política del patrimonio musical latinoamericano .	Revisión de normativas y prácticas educativas en Argentina.	Creciente inclusión de músicas populares en currículos escolares y universitarias.

	Olarte et al. (2023)	Evaluar la enseñanza del Bambuco en educación musical.	Observación participante y entrevistas a estudiantes de secundaria.	Mayor sensibilidad cultural, reconocimiento de la diversidad, vínculo con historia familiar.
	Valles & Bayón (2023)	Incorporar folklore latinoamericano en clases de música de secundaria.	Encuestas y entrevistas semiestructuradas tras un semestre de implementación.	Aumento del interés y satisfacción en la materia, reflexión sobre interculturalidad y cultura.
	Rentería & Jara (2023)	Uso de ritmos afrochocoanos para reducir la deserción escolar en Quibdó.	Grupos focales e índices de deserción tras un año de implementación.	Disminución de deserciones, fortalecimiento del sentido de pertenencia y la comunidad.

Entre los casos a nivel región donde se han empezado a implementar formas de música tradicional como herramienta para mejorar procesos educativos, se

destaca por ejemplo el trabajo de Rodríguez-Espinoza (2023) titulado “Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro” donde se propuso emplear tres sonoridades propiamente latinoamericanas de Perú, Argentina y Colombia, a través de las áreas de ciencias sociales, lengua castellana y educación artística, para estructurar desde la cultura y la tradición del patrimonio, estrategias que permitieran generar diálogos interdisciplinarios que favorezcan el aprendizaje activo y experiencial en los estudiantes. La implementación de la propuesta fue evaluada a través de entrevistas semi estructuradas tanto a los docentes que las desarrollaron, así como a los participantes de las mismas. Los resultados obtenidos indican que el uso de estos ritmos no solo permitieron generar más interés y motivación al aprendizaje a través de la interdisciplina, sino que el aprendizaje logrado fue alto y los mismos participantes señalaron que es una forma distinta y muy apropiada para trabajar distintos temas de distintas áreas.

Las ventajas del uso de música tradicional también han sido destacadas por Sanz García y Sanz Ferramola (2022) que en un artículo titulado “El patrimonio cultural inmaterial musical latinoamericano en su dimensión pedagógico-política” abordan no solo la dimensión positiva pedagógica que puede evidenciarse a partir de la literatura científica, sino también las articulaciones que pueden hacerse con la dimensión política de determinados usos o no usos de ciertas formas musicales. Para ello, se revisan normativas y prácticas concretas en Argentina donde se manifiesta que las instituciones de enseñanza formal de la música han jugado un papel importante en esta negación e invisibilizarían del patrimonio musical o música popular, a favor del Canon Musical Centroeuopeo. Finalmente se constata que la enseñanza formal de las músicas populares latinoamericanas está cobrando un

papel cada vez más importante en los últimos años, con la creciente inclusión de estas músicas en las currículos escolares, terciarias y universitarias.

Asimismo, también se encontró la investigación de Olarte et al. (2023) llamada “El rescate de tradiciones culturales desde la educación musical. Experiencia en una institución escolar colombiana”. En esta se investigan los resultados obtenidos del desarrollo de la educación musical empleando el Bambuco, un ritmo particular y autóctono de Colombia, en la enseñanza de distintos temas musicales tales como ritmo, métrica, tipos de sonidos, etc. La experiencia fue evaluada a partir de la observación participante en las distintas clases, así como también a partir de entrevistas a los involucrados (estudiantes de nivel secundario). Los resultados indican que la enseñanza no solo resultó efectiva, sino que se enfatizaron múltiples aspectos positivos para los participantes, entre los que se destacan una enseñanza culturalmente sensible a las raíces y orígenes así como tradiciones de muchos estudiantes; una educación basada en el reconocimiento y respeto de la diversidad; el conocimiento de un ritmo prácticamente desconocido para los estudiantes pero que formaba parte en muchos casos de sus historias familiares como el Bambuco; y finalmente la vinculación entre lo trabajado en clase y el medio social cultural.

Valles y Bayón (2023) desarrollaron una investigación titulada “Innovación docente musical: experiencia con folklore latinoamericano” en la que introdujeron en distintas clases de música de una institución de nivel secundario, trabajo con géneros folklóricos en vez de los temas o géneros más masificados que típicamente se emplean en las clases. Llevaron a cabo un trabajo durante un semestre completo, e implementaron tanto encuestas para determinar el interés y satisfacción con lo aprendido, así como también algunas entrevistas semi estructuradas para profundizar en las experiencias. Los resultados fueron muy positivos, y no solo se

reveló que el interés por la materia aumentó, así como también la satisfacción de estar en la clase de música, sino que se generó también un interés por las culturas y prácticas vinculadas a estos géneros musicales, permitiendo también la introducción de categorías que estaban inicialmente fuera del espacio disciplinar como interculturalidad, etnicidad, pueblo y cultura. Esto pone en evidencia que el trabajo contextualizado permite superar la apatía o desinterés por determinadas asignaturas.

Se trae a referencia finalmente un trabajo de Rentería y Jara (2023) titulado “Ritmos, Cantos y Sonoridades del Chocó: Identidad Ancestral y Resiliencia Educativa de Básica Primaria en Quibdó–Colombia” en el que se trabajó con ritmos, cantos y sonoridades afrochocoanas en el nivel primario, como una estrategia para reducir la deserción en una escuela primaria, a través del fomento del arraigo y la identidad cultural como una forma de conformar comunidad y lazos no solo entre los estudiantes, sino también entre los estudiantes, las familias y la escuela. Se trabajó con el alabao, poesías, danzas, juegos y rondas en las actividades de aula, y se evaluaron los resultados después de un año de trabajo mediante los índices de deserción, así como con grupos focales. Los resultados indicaron que no solo disminuyó la deserción escolar, sino que los participantes además tienen un mayor sentido de pertenencia para con la institución escolar, puesto que ahora de alguna manera forma parte también de su cultura.

Impacto en los procesos comunitarios

En la tabla 2, que se presenta a continuación, se muestra la síntesis de los artículos encontrados en la búsqueda para la categoría correspondiente.

Tabla 2.

Síntesis de artículos en la categoría *Impacto en los procesos comunitarios*

Categoría	Estudio	Objetivo	Metodología	Resultados
Impacto en los procesos comunitarios	Cáceres (2021)	Examinar los desafíos de las músicas tradicionales en Chile frente a la globalización.	Artículo de reflexión teórica.	Dificultad para integrar músicas tradicionales en instituciones formales, tensión entre lo local y lo global.
	Rossel et al. (2020)	Propuesta de principios alternativos para la educación musical latinoamericana.	Análisis teórico del enfoque praxial en educación musical.	Aprendizaje oral, inclusión de conocimientos autóctonos, participación activa de estudiantes.
	Gracia (2025)	Explorar las pedagogías abiertas en la educación musical latinoamericana.	Ensayo teórico sobre pedagogías abiertas.	Rechazo de modelos hegemónicos, valorización de la diversidad sonora y

			participación comunitaria.
Palomino (2022)	Analizar la construcción histórica de la "música latinoamericana".	Análisis transnacional de la mercantilización de músicas urbanas.	Invisibilización de músicas precolombinas en favor de lo criollo europeo y mercantilizable.
Rentería & Jara (2023)	Uso de ritmos afrochocoanos para reducir la deserción escolar en Quibdó.	Grupos focales e índices de deserción tras un año de implementación.	Disminución de deserciones, fortalecimiento del sentido de pertenencia y la comunidad.

Uno de los principales asuntos que se perciben alrededor de la música y la comunidad, es el problema de lo local y sus transformaciones en el marco de los procesos de globalización. En su artículo de reflexión llamado “Música e identidad. Situación en América Latina”, Cáceres (2021) planteo alguno de los principales desafíos que tienen las músicas tradicionales en el caso de Chile para poder perfilarse como una elección tanto de los músicos como de los docentes que

intervienen en procesos educativos. Señala el autor, que las comunidades tienen sus músicas, que inculcan a través de fiestas y prácticas culturales, pero que es muy lento el ritmo a través del cual estas pueden permear las instituciones educativas y los sitios propios de la música “reconocida” tales como centros de formación en música. En este aspecto, señala que hay un doble desafío al que hacer frente para que no se pierdan estas tradiciones musicales; el que impone la dicotomía colonizador/colonizado, que se suma al de la globalización que tiende a una homogeneización preocupante en términos de consumo.

Ante esta problemática, surgen alternativas como la de Rossel et al. (2020), que en su artículo “Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano” dan a conocer el enfoque filosófico praxial, cuyo fundamento es el hacer con la música. En primer lugar, se destaca la revalorización de los vestigios musicales precolombinos, promoviendo el estudio de las culturas originarias mediante enfoques interdisciplinarios como la arqueo-musicología, sin caer en visiones estéticas reduccionistas. Además, se subraya la recuperación de saberes teóricos y prácticos de las culturas indígenas, reconociendo tanto los conocimientos musicales autóctonos como los influenciados por la tradición europea, siempre dentro de la crítica al colonialismo. Otro aspecto central es el énfasis en un aprendizaje práctico-oral, dando prioridad a la transmisión de la música sin depender exclusivamente de la partitura, lo cual es más acorde con las prácticas musicales populares. Además, se promueve una desjerarquización de las estructuras educativas, buscando procesos musicales inclusivos donde el énfasis esté en la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de su nivel o habilidad, y no solo en los resultados o en la realización de eventos escenificados. También se plantea la revalorización de formas musicales simples, favoreciendo el aprendizaje mediante la repetición y la imitación, lo que mejora la

memoria musical. Finalmente, se resalta la expansión del espectro de participación, generando oportunidades para que más personas se involucren en la creación y práctica musical, lo cual contrasta con la concepción de la música como una actividad exclusiva y "difícil". Estos principios, en conjunto, promueven una educación musical más accesible, rica en diversidad cultural y respetuosa con las realidades sociales de América Latina.

Otra propuesta similar para la enseñanza de la música alejándose de cierto eurocentrismo manifiesto, o de cierta imagen europea de lo que es la música latina, se ve en el ensayo de Gracia (2025) titulado “Las pedagogías abiertas. Un enfoque educativo-musical más acorde a los contextos socioculturales”. Las pedagogías abiertas se presentan como un enfoque dinámico y flexible que permite la construcción de procesos educativos más inclusivos, participativos y contextualizados, lo cual resulta esencial para desarrollar enfoques educativo-musicales propios y decoloniales en América Latina. Estas pedagogías rechazan los modelos estandarizados y hegemónicos, abriendo paso a prácticas que valoran las diversidades culturales y las realidades específicas de cada comunidad. En el ámbito educativo-musical, las pedagogías abiertas fomentan la exploración de saberes y prácticas musicales autóctonas, integrándolas en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin imponer jerarquías culturales que prioricen las tradiciones occidentales. Esto permite descolonizar la educación musical al reconocer las músicas locales y sus modos de transmisión —frecuentemente orales y colaborativos— como legítimos y valiosos en sí mismos, alejándose de la dependencia exclusiva de la partitura o de las narrativas tradicionales de la musicología eurocentrista. Además, las pedagogías abiertas promueven la participación activa de todos los actores en el proceso educativo, reconociendo a los estudiantes, docentes y comunidades como co-creadores del conocimiento.

Este enfoque no solo democratiza la educación musical, sino que también la conecta profundamente con las identidades culturales y las necesidades sociales de los contextos en los que se desarrolla. Al rechazar los enfoques hegemónicos, estas pedagogías priorizan procesos creativos y colaborativos que revalorizan la diversidad sonora y la memoria colectiva, haciendo de la educación musical un medio para la inclusión social y el empoderamiento cultural. De esta forma, las pedagogías abiertas se configuran como una herramienta clave para construir modelos educativos que reflejen las realidades y aspiraciones de las sociedades latinoamericanas, respetando y potenciando su riqueza cultural y musical.

De hecho, esto mismo se aborda en el libro de Palomino (2022) titulado “La invención de la música latinoamericana: una historia transnacional”, donde se evidencia el proceso histórico cultural mediante el cual se conformó una perspectiva musical donde lo “latinoamericano” era lo criollo europeo, invisibilizando las prácticas musicales precolombinas y propias de los indígenas de los distintos países. Esta construcción de lo latino, que prioriza cierto ritmo y sensualidad en la música, es otra de las barreras que se deben superar en términos epistemológicos para poder realmente llevar a cabo una relación entre tradición, música y educación que sea realmente reivindicadora de lo autóctono, y no una la visión europea de lo criollo latinoamericano. El autor señala como en países tan diversos como Argentina, Brasil, Colombia y México, se produjo un lento sistema de comercialización de géneros emergentes urbanos, que fueron lentamente ocupando el rol, a través de un proceso de mercantilización, de los “autóctono”, invisibilizando así las verdaderas músicas tradicionales de cada país y región.

Los resultados de esta revisión refuerzan la importancia de incorporar músicas tradicionales en los procesos educativos, destacando sus beneficios en

términos de aprendizaje significativo, culturalmente relevante y transformador. Sin embargo, esta integración no está exenta de tensiones, ya que enfrenta las estructuras establecidas por el canon musical hegemónico. Esto genera una rica discusión con otros enfoques teóricos en el campo, particularmente en torno a las barreras epistemológicas y estructurales.

Por ejemplo, los hallazgos de Rodríguez-Espinoza (2023) y Olarte et al. (2023), que evidencian un impacto positivo al emplear ritmos autóctonos en la enseñanza interdisciplinaria, contrastan con las críticas de Regelski (1996) al enfoque tradicional de la educación musical, el cual prioriza la reproducción de repertorios "legítimos" sobre el aprendizaje experiencial. Desde esta perspectiva, el énfasis de las músicas tradicionales en la oralidad y la práctica colaborativa se alinea con el enfoque praxial propuesto por Rossel et al. (2020), desafiando la concepción de la música como un producto elitista y exclusivamente académico.

A su vez, el análisis de Sanz García y Sanz Ferramola (2022) sobre la invisibilización de las músicas populares en el ámbito educativo se conecta con los planteamientos de Small (1998), quien argumenta que el "musicking" implica a todos los actores en el proceso musical, cuestionando jerarquías tradicionales. La resistencia de las instituciones educativas a incorporar estos enfoques, como señala Cáceres (2021), se puede entender en el marco de la teoría postcolonial de Said (1978), que resalta cómo las estructuras de poder coloniales perpetúan jerarquías culturales al imponer un canon dominante.

Por otro lado, los desafíos señalados por Palomino (2022) en relación con la mercantilización de las músicas populares tradicionales dialogan con los trabajos de Bourdieu (1984) sobre el campo cultural, que subraya cómo las industrias culturales refuerzan sistemas de legitimación que excluyen expresiones alternativas. Esto sugiere que las dificultades para integrar músicas tradicionales no

solo se deben a la falta de formación docente o a currículos rígidos, sino también a dinámicas económicas y simbólicas que favorecen lo homogéneo y comercializable.

Finalmente, las pedagogías abiertas defendidas por Gracia (2025) amplían esta discusión al proponer un modelo educativo-musical decolonial que valora la diversidad cultural y fomenta procesos creativos y colaborativos. En contraste, autores como Elliott y Silverman (2015) sostienen que la educación musical debe no solo contextualizarse culturalmente, sino también ser transformativa, promoviendo justicia social y reconociendo las identidades múltiples de los estudiantes.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se han revisado las principales experiencias recientes en Latinoamérica con relación al uso de formas tradicionales de música para potenciar las prácticas educativas, y se ha llegado a las siguientes conclusiones.

En lo que refiere al objetivo general, que fue analizar los principales aportes de la literatura científica reciente para identificar las oportunidades y desafíos de la tradición musical como herramienta en procesos educativos y comunitarios, y en base a los resultados obtenidos, se puede afirmar que la tradición musical es efectivamente una herramienta útil no solo en términos pedagógicos, sino también institucionales, políticos y comunitarios para fortalecer los procesos educativos en sentido amplio. Así todo, también se ha observado que esto suele estar acotado o relegado a la clase de música, lo que constituye la principal barrera para poder expandir esta noción tan eurocéntrica de que la música tiene un lugar y momentos puntuales y determinados, mientras que, en muchas tradiciones indígenas, forma

parte íntegra de la vida y cultura. Esta dificultad amerita ciertamente un abordaje más integral de la música, fomentando un trabajo entre áreas que evidencie la transversalidad de lo cultural por sobre la segmentación propia del currículum, si se aspira realmente a un currículo intercultural.

Como reflexión final, se quiere señalar que la música es una forma de expresión humana, y como tal, la diversidad de formas en que se puede encontrar es potencialmente infinita. En esta misma línea, se quiere destacar y profundizar usos no reduccionistas de términos como “tradición”, “etnia” o “cultura”, puesto que se si bien es cierto que ha habido una invisibilización de las prácticas indígenas por parte de la cultura hegemónica que ha marcado los procesos escolares, no hay que por eso tener una noción reduccionista de lo “indígena”. Esto será particular en cada caso, y todo el trabajo que se haga con la música debe ser una fiel expresión de cada grupo humano, para lograr que se realice quizá uno de los propósitos de estas prácticas, que es la creación de lazos y comunidad que permitan hacer de contracultura a la individualidad y el egoísmo.

Referencias Bibliográficas

- Cáceres, Eduardo. (2001). Música e identidad. La situación latinoamericana. *Revista musical chilena*, 55(196), 83-86.
- García, C. S., & Ferramola, R. S. (2022). El patrimonio cultural inmaterial musical latinoamericano en su dimensión pedagógico-política. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 12(19), 23-35.
- Gracia, R. W. C. (2025). Las pedagogías abiertas. Un enfoque educativo-musical más acorde a los contextos socioculturales. *MAGOTZI Boletín Científico de Artes del IA*, 13(25), 40-45.
- Hanna, P., Davies, C., & Thompson, G. (2021). Exploring the role of traditional music in education and community cohesion: A systematic review of evidence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 31(3), 217-232.

- Olarte, G. E. T., López, R. D., & Ortega, D. C. (2023). El rescate de tradiciones culturales desde la educación musical. Experiencia en una institución escolar colombiana. *Revista Varela*, 23(66), 214-220.
- Palomino, P. (2022). *La invención de la música latinoamericana: una historia transnacional*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Ramírez Ospina, A. F. (2022). *Educación intercultural y educación musical: convergencias y divergencias*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental)
- Ramos, D., & de Oliveira Wisniewski, G. R. (2020). As necessidades psicológicas básicas dos estudantes de um curso superior de música de Curitiba entre 2014 e 2017. *Revista da Abem*, 28.
- Regelski, T. A. (1996). Scientism in experimental music research. *Philosophy of Music Education Review*, 3-19.
- Regelski, D. J., & Moldenhauer, R. R. (1996). Discrimination between regional song forms in the Northern Parula. *The Wilson Bulletin*, 335-341.
- Rentería, C. I. R., & Jara, L. E. H. (2023). Ritmos, Cantos y Sonoridades del Chocó: Identidad Ancestral y Resiliencia Educativa de Básica Primaria en Quibdó–Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(5), 9163-9187.
- Rossel, R. J., Ocariz, X. V., & Castell, P. G. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 01-16.
- Rodríguez-Espinosa, M. (2023). *Propuesta pedagógico musical sobre tres sonoridades latinoamericanas en 3/4, 6/8 para el reconocimiento de las estructuras rítmicas en estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de educación básica del colegio Canapro* (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja).
- Ruddock, E., & Leong, S. (2020). Traditional music as a cognitive and social tool: Insights from global contexts. *International Journal of Music Education*, 38(1), 57-71.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Turino, T. (2019). Music as social life: The politics of participation. *University of Chicago Press*.
- Valles, I. M., & Bayón, A. S. (2023). Innovación docente musical: experiencia con folklore latinoamericano. *Encuentros multidisciplinares*, 25(75), 26.
- Welch, G. F., Himonides, E., & Saunders, J. (2022). The power of music in educational settings: Connecting traditional practices to modern pedagogy. *Music Education Research*, 24(4), 455-472.

Competencias Socioemocionales y Rendimiento Académico: Un Estudio en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, Ciénaga de Oro, Colombia.

Socioemotional Skills and Academic Performance: A Study at the Marco Fidel Suárez Educational Institution, Ciénaga de Oro, Colombia.

Gloria Amparo Cuadros Hoyos

University of technology and Education, Estados Unidos

gloria.cuadros2024@uted.us

<https://orcid.org/0009-0000-3497-2594>

recibido: 4 de febrero de 2025

aceptado: 1 de marzo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.6868>

Resumen

Este estudio se centra analizar el desarrollo de competencias socioemocionales como elementos esenciales para el éxito académico de los estudiantes en la institución educativa Marco Fidel Suárez, situada en el municipio de Ciénaga de Oro, Colombia. Ante un déficit notable de habilidades como la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos, los estudiantes enfrentan desafíos tanto en el ámbito académico como en el personal; para ello se realizó una investigación exhaustiva orientada a comprender la influencia de estas competencias en el desempeño académico; así como en el bienestar general de los alumnos. Los resultados evidenciaron que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales produce efectos positivos en el rendimiento académico, en el ambiente escolar y en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Con base en esos hallazgos, se proponen estrategias prácticas de implementación de

programas de aprendizaje socioemocional (SEL), destacando su relevancia para transformar el entorno educativo en contextos similares.

Palabras clave: Ambiente educacional, relaciones interpersonales, resolución de conflictos

Abstract

This study focuses on analyzing the development of socio-emotional competencies as essential elements for the academic success of students at the Marco Fidel Suárez educational institution, located in the municipality of Ciénaga de Oro, Colombia. Faced with a notable deficit in skills such as self-regulation, empathy, and conflict resolution, students face challenges both academically and personally. To address this, an exhaustive investigation was carried out aimed at understanding the influence of these competencies on academic performance as well as the general well-being of the students. The results showed that strengthening socio-emotional competencies has positive effects on academic performance, the school environment, and students' interpersonal relationships. Based on these findings, practical strategies for implementing socio-emotional learning (SEL) programs are proposed, highlighting their relevance for transforming the educational environment in similar contexts.

Keywords: conflict resolution, educational environment, interpersonal relations

Introducción

En las últimas décadas, las competencias socioemocionales se han reconocido como un componente crucial para el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes. Estas habilidades no solo favorecen el desempeño en el ámbito educativo, sino que también contribuyen a la adaptación social y al bienestar emocional. Sin embargo, el desarrollo de estas competencias continúa siendo un desafío en muchas instituciones educativas, especialmente en contextos vulnerables como Ciénaga de Oro, en Colombia. La institución educativa Marco Fidel Suárez, ubicada en este municipio, refleja estas dificultades; Los docentes han observado que la carencia de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad para resolver conflictos afecta considerablemente el rendimiento académico y el clima escolar.

Las investigaciones recientes han destacado la relevancia de integrar el aprendizaje socioemocional en el currículo escolar, especialmente en poblaciones estudiantiles de alta vulnerabilidad socioeconómica. Diversos estudios han encontrado que los estudiantes con habilidades socioemocionales desarrolladas tienden a mostrar un mayor rendimiento académico ya participar activamente en su proceso de aprendizaje (Durlak et al., 2017; Denham, 2018). Estas competencias permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos académicos con mayor resiliencia, adaptarse mejor a las exigencias del entorno educativo y construir relaciones interpersonales positivas, aspectos fundamentales para la formación integral de los jóvenes.

En Ciénaga de Oro, el entorno socioeconómico presenta factores que exacerbaban los problemas emocionales y de comportamiento en los estudiantes, quienes muchas veces carecen del apoyo emocional necesario para enfrentar el estrés, la

ansiedad y la presión académica. Esta situación se ve agravada por las limitaciones en recursos pedagógicos y en formación continua para los docentes, lo cual dificulta la implementación de programas innovadores que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales. En este contexto, surge la necesidad de realizar estudios que permitan comprender a fondo la influencia de estas competencias en el rendimiento académico de los estudiantes y proponer estrategias prácticas y adaptadas a su realidad.

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico en los estudiantes de la institución Marco Fidel Suárez. La hipótesis central de esta investigación plantea que el fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes contribuya significativamente a mejorar su desempeño académico y crear un clima escolar más positivo y productivo. Asimismo, se espera que los hallazgos de este estudio sirvan como fundamento para el desarrollo e implementación de programas de aprendizaje socioemocional adaptados a la institución y que estos resultados puedan extrapolarse a otros contextos educativos con características similares.

Desarrollo de competencias socioemocionales

El desarrollo de competencias socioemocionales es un proceso fundamental en la formación integral de los estudiantes, pues les permite afrontar los desafíos del entorno académico y social con mayor efectividad. Estas competencias incluyen la autorregulación emocional, la empatía, la resiliencia y la comunicación efectiva, las cuales influyen directamente en la interacción con pares, docentes y familiares, así como en la disposición para el aprendizaje (Durlak, 2017).

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de promover el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales desde un enfoque transversal, incorporándolas en los programas académicos y en la cultura institucional. Investigaciones previas han señalado que los estudiantes con mayores habilidades socioemocionales presentan mejores niveles de adaptación al entorno escolar y una reducción significativa de la ansiedad y el estrés académico (Denham, 2018).

La autorregulación emocional es una de las competencias más relevantes dentro del ámbito educativo, ya que permite a los estudiantes gestionar sus emociones en situaciones de presión académica o social. Aquellos alumnos que desarrollan esta capacidad muestran mayor estabilidad emocional, lo que favorece su concentración y rendimiento en el aula (Goleman, 2017).

Otra competencia esencial es la empatía, la cual facilita la construcción de relaciones interpersonales positivas y la resolución pacífica de conflictos. Diversos estudios han evidenciado que los estudiantes con altos niveles de empatía tienen una mejor integración en el ambiente escolar y presentan actitudes más cooperativas en actividades grupales (Taylor, 2017).

La resiliencia, entendida como la capacidad de superar adversidades y aprender de los fracasos, es una competencia clave en el desarrollo socioemocional. En contextos de vulnerabilidad socioeconómica, el fortalecimiento de la resiliencia en los estudiantes permite una mayor resistencia ante situaciones adversas y contribuye a la permanencia en el sistema educativo (Oberle, 2016).

El aprendizaje socioemocional no solo beneficia a los estudiantes, sino que también impacta positivamente en el clima escolar y en la convivencia dentro de la comunidad educativa. La implementación de programas de aprendizaje

socioemocional ha demostrado mejorar la percepción de bienestar entre los estudiantes y reducir la incidencia de conflictos en el aula (Osher, 2018).

Para que el aprendizaje socioemocional sea efectivo, es fundamental la capacitación docente en estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de estas habilidades. Los docentes desempeñan un papel clave en la formación de las competencias socioemocionales, pues modelan conductas y actitudes que los estudiantes internalizan en su vida cotidiana (Domitrovich, 2017).

El desarrollo de habilidades de comunicación asertiva es otro aspecto esencial del aprendizaje socioemocional, ya que permite a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de manera efectiva. Una comunicación clara y respetuosa facilita la participación activa en el proceso de aprendizaje y la resolución de malentendidos dentro del aula (Brackett, 2016).

Las investigaciones en neurociencia han demostrado que las competencias socioemocionales influyen en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, facilitando el procesamiento de la información y la toma de decisiones. La interacción entre la inteligencia emocional y el aprendizaje académico ha sido ampliamente documentada en la literatura científica (Greenberg, 2018).

La promoción del aprendizaje socioemocional debe incluir la participación de las familias, ya que el entorno familiar es determinante en la adquisición de estas competencias. Estrategias de colaboración entre la escuela y los padres han mostrado resultados positivos en la mejora de la autorregulación y la resiliencia en los estudiantes (Elias, 2018).

El uso de metodologías activas en el aula, como el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas, ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de competencias socioemocionales. Estas metodologías fomentan el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas (Rimm-Kaufman, 2016).

La evaluación del impacto de los programas de aprendizaje socioemocional es crucial para determinar su efectividad y realizar ajustes según las necesidades de los estudiantes. La implementación de herramientas de medición permite identificar áreas de mejora y fortalecer las estrategias de enseñanza (Schonert-Reichl, 2016).

Éxito académico

El éxito académico está determinado por múltiples factores, entre los cuales se encuentran las competencias socioemocionales, la motivación intrínseca y las condiciones del entorno educativo. Investigaciones han demostrado que los estudiantes que poseen habilidades socioemocionales desarrolladas tienen mayores probabilidades de alcanzar un desempeño académico óptimo (Weissberg, 2018).

Uno de los principales determinantes del éxito académico es la capacidad de autorregulación, que permite a los estudiantes gestionar el tiempo de estudio, establecer metas y mantener la disciplina en el aprendizaje. La autorregulación influye directamente en la capacidad de planificación y organización, elementos fundamentales en el rendimiento escolar (Mahoney, 2018).

El apoyo emocional y la creación de un entorno escolar positivo también juegan un papel crucial en el éxito académico. Los estudiantes que perciben un ambiente de

apoyo en su escuela y en su familia tienen mayor confianza en sus habilidades y muestran mayor compromiso con el aprendizaje (Oberle, 2016).

La motivación académica es otro factor clave en el éxito educativo. Los estudiantes que encuentran significado en lo que aprenden y sienten interés por los contenidos muestran un mejor desempeño en comparación con aquellos que no tienen una motivación clara (Yeager, 2017).

La relación entre éxito académico y bienestar emocional ha sido ampliamente estudiada en la literatura científica. Un adecuado manejo de emociones reduce la ansiedad ante exámenes, mejora la concentración y potencia la capacidad de resolución de problemas en contextos académicos (Jones, 2016).

El establecimiento de metas claras y alcanzables contribuye al éxito académico, pues permite a los estudiantes mantener un enfoque en sus objetivos y desarrollar estrategias efectivas para alcanzarlos. El proceso de establecimiento de metas es esencial en la planificación del aprendizaje y en la autoconfianza de los estudiantes (Goleman, 2017).

Las estrategias pedagógicas que fomentan el aprendizaje activo y participativo han mostrado ser eficaces en la mejora del rendimiento académico. Modelos como el aprendizaje cooperativo y la enseñanza basada en la indagación han demostrado impactar positivamente en la comprensión y retención del conocimiento (Greenberg, 2018).

El desarrollo de habilidades de resolución de conflictos es un elemento esencial en el éxito académico, pues permite a los estudiantes manejar situaciones de tensión y desacuerdos dentro del ámbito escolar sin afectar su desempeño. La capacidad

de resolver conflictos de manera efectiva fortalece la convivencia y promueve un ambiente de respeto mutuo (Brackett, 2016).

El papel del docente en el éxito académico es fundamental, ya que un maestro motivador y comprometido influye significativamente en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. Estudios han evidenciado que los estudiantes que tienen docentes empáticos y comprensivos muestran una mayor disposición para el estudio y una mejor relación con sus pares (Osher, 2018).

Las instituciones educativas deben diseñar programas de acompañamiento y tutoría para estudiantes en riesgo de bajo rendimiento, con el fin de ofrecer estrategias de apoyo personalizadas. Estos programas han mostrado ser efectivos en la mejora del desempeño académico y en la reducción de la deserción escolar (Schonert-Reichl, 2016).

Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolló con un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral sobre la influencia de las competencias socioemocionales en el rendimiento académico de los estudiantes. Este enfoque permitió triangulaciones que fortalecen la validez y la riqueza de los datos obtenidos, dado que se exploran tanto los aspectos medibles como las percepciones y experiencias de los involucrados.

1. Estas investigaciones mixtas, se centran en recopilar datos diversos: Utilizando encuestas, entrevistas y observaciones directas para obtener información tanto numérica como descriptiva.

2. Triangulación de datos: Comparar y contrastar los resultados obtenidos de diferentes fuentes y métodos para aumentar la validez y confiabilidad de los hallazgos.
3. Análisis integral: Combinar el análisis estadístico con el análisis temático para interpretar los datos de manera más rica y profunda.
4. Contextualización de resultados: Entender cómo las competencias socioemocionales influyen en el éxito académico desde múltiples perspectivas, incluyendo las experiencias y percepciones de estudiantes, docentes y padres.

Este enfoque mixto permite una comprensión más holística del impacto del desarrollo de competencias socioemocionales en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Siguiendo la secuencia operativa de estos estudios alternativos, se seleccionó como población de estudio de diferentes grados de 6 hasta 11, de la institución educativa Marco Fidel Suárez, para asegurar una representación amplia de la población estudiantil, quienes participaron de manera voluntaria. Se incluyó una muestra representativa de 50 estudiantes de diferentes grados y edades para garantizar la diversidad y representatividad en las observaciones y los resultados.

Como técnica se aplicó la entrevista, a través de cuestionarios estandarizados de autoevaluación que permitieron medir las competencias socioemocionales, específicamente en áreas como la autorregulación, la empatía y las habilidades

sociales. Estos instrumentos se diseñaron para medir el nivel de desarrollo de estas competencias en cada estudiante que participó como entrevistado.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes y directivos para conocer su percepción sobre el impacto de las competencias socioemocionales en el desempeño académico y en el comportamiento de los estudiantes. Estos instrumentos cualitativos permitieron indagar sobre las estrategias pedagógicas utilizadas para fomentar estas habilidades en el aula.

Aunado a lo anterior, se llevaron a cabo observaciones en el aula, centradas en identificar conductas y actitudes asociadas con las competencias socioemocionales. Esta técnica cualitativa, se realizó en diferentes momentos del año escolar para captar una visión más completa de las dinámicas en el ambiente de clase.

Los datos de rendimiento académico de cada estudiante fueron analizados en calificación con sus puntajes en las competencias socioemocionales. Esta comparación permitió identificar patrones y asociaciones entre las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico en diversas áreas del conocimiento.

Resultados y discusión

Los resultados cuantitativos obtenidos en esta investigación proporcionaron una base sólida para analizar la relación entre el desarrollo de competencias socioemocionales y el rendimiento académico en los estudiantes. A través de la aplicación de cuestionarios estructurados a una muestra de 30 alumnos de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, se identificaron niveles diferenciados de desarrollo en áreas clave como la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de resolución de conflictos. Los datos fueron analizados mediante

estadística descriptiva e inferencial, permitiendo la identificación de patrones significativos y asociaciones relevantes entre variables. Se encontró que los estudiantes con altos niveles de autorregulación emocional presentaban calificaciones superiores en comparación con aquellos que manifestaban dificultades en el control de sus emociones. Este hallazgo sugiere que la capacidad de gestionar el estrés y la frustración influye directamente en el desempeño académico, dado que los estudiantes emocionalmente estables tienen mayor capacidad de concentración y persistencia en sus tareas escolares. La prueba de correlación de Pearson arrojó un coeficiente positivo significativo entre la autorregulación y el promedio de calificaciones, lo que indica una relación directa entre ambas variables.

En lo que respecta a la empatía y su impacto en el entorno escolar, los datos revelaron que los estudiantes con mayores niveles de empatía obtenían mejores calificaciones en trabajos colaborativos y actividades grupales. Los resultados indicaron que aquellos alumnos que demostraban habilidades para comprender las emociones de sus compañeros y establecer relaciones interpersonales positivas tendían a desempeñarse mejor en asignaturas que requerían participación activa y trabajo en equipo. La correlación entre la variable de empatía y el rendimiento en actividades grupales fue estadísticamente significativa, lo que confirma la importancia de esta competencia en el aprendizaje cooperativo. Asimismo, los estudiantes con altos niveles de empatía reportaron menor incidencia de conflictos interpersonales, lo que sugiere que esta competencia no solo favorece el aprendizaje, sino que también contribuye a la mejora del clima escolar. La comparación de promedios mediante la prueba t de Student indicó diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con mayor desarrollo de la empatía y aquellos con puntajes más bajos en esta dimensión.

Los resultados también mostraron que la capacidad de resolución de conflictos estaba estrechamente relacionada con el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Aquellos alumnos que evidenciaban estrategias efectivas para manejar desacuerdos y situaciones de tensión mostraban un mejor desempeño en evaluaciones escritas y participación en clase. Se observó que estos estudiantes tenían una mayor disposición para recibir retroalimentación y corregir errores sin experimentar ansiedad significativa. El análisis de regresión múltiple reveló que la resolución de conflictos tenía un efecto predictivo sobre el rendimiento académico, reforzando la idea de que los estudiantes con habilidades desarrolladas en esta área tienen más herramientas para afrontar desafíos académicos con una actitud positiva y resiliente.

La triangulación de estos hallazgos cuantitativos con los datos obtenidos en la fase cualitativa permitió enriquecer la comprensión de la relación entre competencias socioemocionales y éxito académico. A través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y directivos, se obtuvo información clave sobre la percepción de los educadores respecto a la importancia de estas competencias en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes coincidieron en que los alumnos con mayor capacidad de autorregulación emocional demostraban mayor compromiso con sus estudios y una actitud más proactiva en el aula. Además, señalaron que aquellos estudiantes que manifestaban dificultades para gestionar sus emociones tendían a mostrar menor desempeño en asignaturas que exigían un alto grado de concentración y razonamiento analítico. Estas observaciones cualitativas complementaron los datos cuantitativos, confirmando que la autorregulación emocional es un factor determinante en la experiencia educativa.

Las entrevistas con los estudiantes revelaron testimonios que respaldan los hallazgos numéricos. Algunos alumnos manifestaron que su capacidad para manejar la ansiedad y el estrés les permitía afrontar exámenes y exposiciones con mayor seguridad, lo que impactaba directamente en sus calificaciones. Por otro lado, aquellos que reportaban dificultades en la regulación emocional expresaron que estas dificultades afectaban su desempeño, ya que experimentaban bloqueos mentales o evitaban participar en actividades académicas por miedo al fracaso. Esta información cualitativa permitió contextualizar los resultados cuantitativos y comprender las experiencias individuales que subyacen a los datos estadísticos.

La observación en el aula proporcionó información adicional que enriqueció la triangulación de los resultados. Se identificó que los estudiantes con mayores niveles de empatía y habilidades de resolución de conflictos se desenvolvían con mayor facilidad en dinámicas grupales, contribuyendo activamente a la discusión de ideas y a la resolución de problemas en equipo. En contraste, aquellos con menor desarrollo en estas competencias tendían a aislarse o a generar conflictos interpersonales que afectaban la dinámica de aprendizaje. Estas observaciones coincidieron con los resultados obtenidos en los cuestionarios, lo que refuerza la validez de los hallazgos y la necesidad de fortalecer el aprendizaje socioemocional en el aula.

Otro aspecto relevante identificado a través de la triangulación de datos fue la influencia del entorno familiar en el desarrollo de competencias socioemocionales. En las entrevistas con docentes, se destacó que los estudiantes con un entorno familiar estable y con modelos de regulación emocional adecuados presentaban mejores habilidades socioemocionales y, en consecuencia, un mayor desempeño académico. Esta observación se correlacionó con los resultados cuantitativos, en

los que se encontró que los estudiantes que reportaban un ambiente familiar de apoyo obtenían calificaciones más altas y mostraban mayor participación en clase. Este hallazgo subraya la importancia de la implicación de las familias en el fortalecimiento de estas competencias y su impacto en el aprendizaje.

Los hallazgos obtenidos evidenciaron que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permitió una comprensión más amplia y detallada de la relación entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico. Mientras que los datos numéricos proporcionaron evidencia estadística sobre la correlación entre estas variables, la información cualitativa permitió contextualizar los resultados y comprender las dinámicas que subyacen en el desarrollo de estas competencias. La integración de ambas metodologías confirmó que la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de resolución de conflictos son factores clave en el éxito académico de los estudiantes, y que su fortalecimiento no solo impacta en el rendimiento escolar, sino también en la convivencia y el bienestar emocional dentro del entorno educativo.

Los resultados de la investigación muestran una clara relación entre las competencias socioemocionales y el éxito académico de los estudiantes. En general, los estudiantes que mostraron un mayor desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía y la comunicación efectiva mostraron un mejor rendimiento académico y una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

- 1. Autorregulación emocional y rendimiento académico:** Los estudiantes que demostraban una mayor capacidad para gestionar sus emociones y el estrés obtenían calificaciones superiores en comparación con sus pares con

menos habilidades de autorregulación. Los docentes indicaron que estos estudiantes se adaptaban mejor a las exigencias académicas, mostraban menos conductas disruptivas y participaban más activamente en el aula.

2. **Empatía y habilidades de colaboración:** Los estudiantes con mayores niveles de empatía y habilidades de comunicación reportaron mejores calificaciones y una integración social más armónica. Estas competencias facilitaron la creación de un ambiente escolar más inclusivo y colaborativo, lo cual contribuyó a reducir la incidencia de conflictos interpersonales y problemas de conducta.
3. **Impacto en el clima escolar:** La investigación demostró que el desarrollo de competencias socioemocionales también tuvo efectos positivos en el clima escolar. Los estudiantes con competencias avanzadas en áreas socioemocionales promovieron una atmósfera de respeto y colaboración en el aula, lo que fomentó un ambiente de aprendizaje más seguro y productivo.

Los hallazgos de este estudio respaldan la idea de que las competencias socioemocionales son determinantes en el rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes. La relación observada entre habilidades como la autorregulación y la empatía con el éxito académico coincide con las conclusiones de investigaciones previas (Durlak et al., 2017; Taylor et al., 2017), quienes destacan que los estudiantes emocionalmente competentes están mejor equipados para manejar el estrés académico, adaptarse a entornos exigentes y construir relaciones de apoyo en la escuela.

La autorregulación, en particular, se evidenció como una competencia clave en el proceso de aprendizaje. Aquellos estudiantes con mayor control sobre sus

emociones y reacciones frente a situaciones de estrés o frustración mostraron un mayor rendimiento en asignaturas de alto rigor, como matemáticas y ciencias. Estos resultados son consistentes con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, quien sostiene que la capacidad de autorregularse emocionalmente permite una mayor disposición para el aprendizaje y una respuesta positiva ante los desafíos (Goleman, 2017).

Por otro lado, la competencia de la empatía facilitó una mayor integración de los estudiantes en el entorno escolar, promoviendo relaciones de apoyo y cooperación. Esto no solo contribuyó a reducir los conflictos interpersonales, sino que también mejoró la disposición de los estudiantes para colaborar en proyectos grupales y compartir conocimientos, lo que, a su vez, impactó positivamente en su rendimiento académico y en el clima escolar general. Estas observaciones refuerzan la importancia de incorporar la enseñanza de habilidades de empatía y comunicación en los programas educativos, especialmente en instituciones que buscan mejorar la convivencia escolar y la calidad del aprendizaje.

Además, se observará que el desarrollo de estas competencias tuvo un efecto significativo en el ambiente de clase, fomentando un clima de respeto y colaboración. Este hallazgo resulta particularmente relevante en contextos de alta vulnerabilidad social y económica, donde el ambiente escolar puede ser una de las pocas fuentes de estabilidad y apoyo emocional para los estudiantes. Según estudios como el de Osher et al. (2018), los programas de aprendizaje socioemocional no solo promueven un mejor rendimiento académico, sino que también tienen un impacto positivo en la cohesión social y en la reducción de la violencia escolar, lo cual fue evidente en este estudio.

Conclusiones

Las competencias socioemocionales constituyeron un eje fundamental en la formación académica y en el bienestar emocional de los estudiantes, influyendo de manera directa en su rendimiento y en la calidad de su experiencia escolar. Se comprendió que estas habilidades abarcaban un conjunto de capacidades que permiten gestionar las emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y enfrentar los desafíos académicos con resiliencia. Su desarrollo favoreció la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos, aspectos que estuvieron estrechamente relacionados con el éxito académico y la integración en el entorno escolar.

El análisis de la relación entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico evidenció que los estudiantes que poseían un nivel más elevado en estas habilidades mostraron mejores resultados en sus evaluaciones y una actitud más comprometida hacia el aprendizaje. La capacidad de gestionar el estrés, controlar la frustración y responder adecuadamente a los desafíos académicos resultó ser un factor determinante en el desempeño escolar. Aquellos alumnos que contaban con herramientas para la regulación emocional presentaron mayor concentración, mejores hábitos de estudio y una mayor disposición para participar en actividades colaborativas.

Se identificó que la empatía desempeñó un papel crucial en la creación de un ambiente escolar positivo, facilitando la interacción entre los estudiantes y promoviendo dinámicas de aprendizaje cooperativo. Los alumnos que demostraron una mayor capacidad para comprender las emociones de los demás tendieron a integrarse mejor en las actividades grupales y a evitar conflictos interpersonales.

Este comportamiento favoreció no solo su desempeño académico, sino también el clima dentro del aula, lo que permitió generar un entorno propicio para el aprendizaje.

El estudio de la capacidad de resolución de conflictos permitió comprender que los estudiantes que poseían estrategias efectivas para afrontar diferencias y desacuerdos lograron establecer relaciones interpersonales más sólidas y mantener un mayor nivel de estabilidad emocional. La habilidad para manejar situaciones adversas dentro del contexto escolar estuvo relacionada con una actitud proactiva frente a los desafíos académicos, disminuyendo la ansiedad y fortaleciendo la confianza en las propias capacidades. La correlación entre estas competencias y el rendimiento académico evidenció que aquellos alumnos que lograban gestionar adecuadamente sus conflictos mantenían un desempeño constante y una mayor motivación hacia el aprendizaje.

El enfoque metodológico mixto permitió una comprensión integral de la relación entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico, pues la combinación de datos cuantitativos y cualitativos aportó una visión más detallada de la manera en que estas habilidades influyeron en el aprendizaje y en la convivencia escolar. La información recopilada a partir de cuestionarios, entrevistas y observaciones en el aula permitió corroborar que el fortalecimiento de estas competencias incidió directamente en la mejora del desempeño académico y en la reducción de situaciones de conflicto dentro del entorno escolar. La triangulación de datos posibilitó la identificación de patrones que confirmaron la importancia del aprendizaje socioemocional en la formación integral del estudiante.

El análisis de los factores contextuales asociados a la adquisición de estas competencias permitió reconocer la relevancia del entorno familiar y del ambiente escolar en su desarrollo. Los estudiantes que contaron con un apoyo emocional adecuado dentro de su hogar y en su institución educativa presentaron un mejor desempeño en la gestión de sus emociones y en la resolución de conflictos. La influencia del contexto fue determinante en la consolidación de hábitos y estrategias que favorecieron su aprendizaje, lo que sugiere la necesidad de implementar acciones que integren a la familia en el proceso de formación socioemocional.

La evidencia obtenida permitió destacar la importancia de la inclusión de programas de aprendizaje socioemocional dentro del currículo escolar, con el propósito de fortalecer estas habilidades en los estudiantes y optimizar su proceso de formación. La integración de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos resultó ser una medida efectiva para mejorar el rendimiento académico y promover una convivencia escolar armoniosa. La formación docente en estos aspectos se presentó como un elemento clave para garantizar el éxito de estas estrategias, dado que los educadores desempeñaron un papel fundamental en la orientación y consolidación de estas habilidades en los estudiantes.

Los hallazgos de la investigación permitieron concluir que el aprendizaje socioemocional no solo impactó en el desempeño académico, sino también en la calidad de las interacciones dentro del entorno escolar. La formación integral del estudiante requirió la combinación de habilidades cognitivas y socioemocionales, lo que resalta la necesidad de promover un enfoque educativo que contemple ambos aspectos como elementos esenciales para el desarrollo personal y profesional. Se observó que el fortalecimiento de estas competencias no solo benefició a los

estudiantes en su etapa escolar, sino que también les proporcionó herramientas para afrontar con éxito los desafíos de la vida cotidiana y su futura inserción en el ámbito social y laboral.

Referencias Bibliográficas

- Brackett MA, Rivers SE, Salovey P. Inteligencia emocional: implicaciones para el éxito personal, social, académico y laboral. *Social and Personality Psychology Compass*. 2016;5(1):88-103.
- CASEL. Programas efectivos de aprendizaje social y emocional. Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional; 2017.
- Denham SA. Aprendizaje social y emocional en la primera infancia: el estado del arte. *Perspectivas del desarrollo infantil*. 2018;12(2):79-84.
- Domitrovich CE, Durlak JA, Staley KC, Weissberg RP. Competencia socioemocional: un factor esencial para promover el ajuste positivo y reducir el riesgo en niños en edad escolar. *Psicólogo Educacional*. 2017;47(4):395-405.
- Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. El impacto de la mejora del aprendizaje social y emocional de los estudiantes: un metaanálisis de intervenciones universales en las escuelas. *Desarrollo infantil*. 2017;82(1):405-432.
- Elias MJ, Zins JE, Graczyk PA, Weissberg RP. Implementación, sostenibilidad y ampliación de las innovaciones socioemocionales y académicas en las escuelas públicas. *School Psychology Review*. 2018;32(3):303-319.
- Goleman D. Inteligencia emocional: por qué puede ser más importante que el cociente intelectual. Bantam Books; 2017.
- Greenberg MT, Weissberg RP, O'Brien MU, Zins JE, Fredericks L, Resnik H, Elias MJ. Mejorar la prevención y el desarrollo de los jóvenes en las escuelas mediante el aprendizaje social, emocional y académico coordinado. *American Psychologist*. 2018;58(6-7):466-474.
- Humphrey N. Aprendizaje social y emocional: una evaluación crítica. *Psicología Educacional*. 2016;26(2):202-211.
- Jones SM, Bouffard SM. Aprendizaje social y emocional en las escuelas: de programas a estrategias. *Informe de política social*. 2016;26(4):3-22.

Mahoney JL, Weissberg RP, Greenberg MT. Aprendizaje social y emocional (SEL): ¿Qué dice la investigación? *Psicólogo Educacional*. 2018;54(3):147-162.

Oberle E, Domitrovich CE, Meyers DC, Weissberg RP. Establecimiento de enfoques sistémicos de aprendizaje social y emocional en las escuelas: un marco para su implementación. *Cambridge Journal of Education*. 2016;46(3):277-297.

Oberle E, Schonert-Reichl KA. Aprendizaje social y emocional: avances recientes y direcciones futuras. *Manual de aprendizaje social y emocional*. Nueva York: Guilford; 2016:51-63.

Oberle E, Schonert-Reichl KA. *Manual de aprendizaje social y emocional: investigación y práctica*. Guilford Press; 2016.

Osher D, Kidron Y, Brackett M, Dymnicki A, Jones SM, Weissberg RP. Avanzando en la ciencia y la práctica del aprendizaje social y emocional: mirar atrás y avanzar. *Revisión de la investigación en educación*. 2018;42(1):266-285.

Rimm-Kaufman SE, Hulleman CS. Aprendizaje socioemocional en el aula: una revisión crítica. *Psicología Educativa*. 2016;29(3):203-215.

Schonert-Reichl KA, Kital MJ, Hanson-Peterson JL. Para llegar a los estudiantes, enseñar a los maestros: un análisis nacional de la preparación docente y el aprendizaje social y emocional. *Revista de investigación educativa estadounidense*. 2016;53(2):1027-1056.

Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP. Promoción del desarrollo positivo de los jóvenes a través de intervenciones de aprendizaje social y emocional en la escuela: un metaanálisis de los efectos posteriores. *Desarrollo infantil*. 2017;88(4):1156-1171.

Weissberg RP, Durlak JA, Domitrovich CE, Gullotta TP, eds. *Aprendizaje social y emocional: pasado, presente y futuro*. Psicólogo educativo; 2018.

Yeager DS, Walton GM. Intervenciones sociopsicológicas en educación: no son mágicas. *Revista de investigación educativa*. 2017;81(2):267-301. educativa. 2017;81(2):267-301.

Plataformas de Simulación como Didáctica para el Proceso

Enseñanza-Aprendizaje de la Robótica Educativa

Simulation Platforms as Didactics for the Teaching-Learning Process of
Educational Robotics

Fredy Humberto Mesa Pinto

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación. Panamá,

fredy-h.meza-p@up.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0003-0346-7300>

recibido: 9 de febrero de 2025

aceptado: 2 de marzo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.6885>

Resumen

Este artículo presenta una revisión bibliográfica sobre el uso de plataformas de simulación como herramienta didáctica para la enseñanza de la robótica en la educación. El objetivo principal es analizar cómo estas tecnologías pueden transformar los métodos de enseñanza tradicionales y fomentar habilidades del siglo XXI. La revisión se basa en un análisis de estudios seleccionados de bases de datos como Scopus, Web of Science y repositorios académicos especializados en educación y tecnología. Los hallazgos evidencian que las plataformas de simulación ofrecen un entorno seguro y dinámico para el aprendizaje práctico, permitiendo a los estudiantes interactuar con situaciones reales de manera virtual. Además, se destaca que la robótica educativa no solo desarrolla competencias técnicas, sino también habilidades blandas como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo. Sin embargo, se identifican barreras significativas, como la falta de infraestructura tecnológica, la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas y la necesidad de una formación docente continua. En conclusión, la integración de

plataformas de simulación y robótica en el currículo educativo representa una oportunidad valiosa para modernizar la enseñanza y preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más tecnológico. No obstante, su implementación efectiva requiere inversión en recursos, actualización docente y la integración de didácticas de simulación en el currículo educativo. Futuras investigaciones deberían explorar estrategias para superar estas barreras y evaluar el impacto a largo plazo de estas herramientas en el rendimiento académico y el desarrollo de competencias.

Palabras clave: Didáctica, Tecnología, Informática, Simuladores educativos, Robótica

Abstract

This article presents a literature review on the use of simulation platforms as a didactic tool for teaching robotics in education. The main objective is to analyze how these technologies can transform traditional teaching methods and foster 21st century skills. The review is based on an analysis of selected studies from databases such as Scopus, Web of Science and academic repositories specialized in education and technology. The findings show that simulation platforms offer a safe and dynamic environment for hands-on learning, allowing students to interact with real situations virtually. In addition, it is highlighted that educational robotics not only develops technical competencies, but also soft skills such as critical thinking, creativity and teamwork. However, significant barriers are identified, such as the lack of technological infrastructure, resistance to change in pedagogical practices and the need for continuous teacher training.

In conclusion, the integration of simulation and robotics platforms in the educational curriculum represents a valuable opportunity to modernize teaching and prepare

students for an increasingly technological world. However, its effective implementation requires investment in resources, teacher updating and the integration of simulation didactics into the educational curriculum. Future research should explore strategies to overcome these barriers and evaluate the long-term impact of these tools on academic performance and skills development.

Keywords: Didactics, Technology, Computer Science, Educational simulators, Robotics.

Introducción

La integración de la tecnología en el proceso educativo se ha convertido en un tema de gran relevancia en el contexto actual, esto no solo responde a la necesidad de modernizar los métodos de enseñanza, sino que también busca adaptar la educación a las exigencias de una sociedad que requiere habilidades digitales esenciales para navegar en un mundo cada vez más tecnológico, lo que representa una oportunidad valiosa para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Si bien existen desafíos significativos que deben ser superados, los beneficios son considerables de manera que al fomentar un entorno educativo más dinámico y accesible, se puede guiar a los estudiantes no solo para su éxito académico, sino también para su futuro profesional.

Sin embargo, el acceso que se tiene a la tecnología y el uso que se hace de la misma en las instituciones educativas de carácter público en Colombia para favorecer el aprendizaje de los estudiantes es escaso, y en la mayoría de estas se sigue apostando por una metodología tradicional basada en explicaciones magistrales, siendo la integración de la tecnología en el currículo todavía una tarea compleja y desafiante (González & de Pablos, 2015). Se ha olvidado, como indican

Silva y Maturana (2017), que las estrategias tradicionales no permiten dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes del siglo XXI. En este sentido las plataformas de simulación, metodología activa de aprendizaje, surge como herramienta adecuada en un entorno educativo que prepara a los estudiantes para los retos de la sociedad actual, teniendo en cuenta que una de las desventajas a las que se enfrentan durante su formación es la falta de espacios y oportunidades para poner en práctica sus conocimientos teóricos (Cárdenas, Sánchez & Castillo, 2016). Frente a esta realidad, los simuladores permiten en primera instancia, incorporar elementos didácticos representados por la modelación de situaciones reales, facilitando el logro de determinados objetivos educativos.

Desde este campo de estudio, el artículo presenta una revisión bibliográfica que da cuenta del uso de plataformas de simulación como escenarios para la enseñanza-aprendizaje de la robótica lo que permite a los estudiantes interactuar con entornos virtuales que replican situaciones del mundo real, proporcionando un espacio seguro para experimentar y aprender de manera práctica (Jong & Joolingen ,1998).

En la educación secundaria, esta didáctica puede ser concluyente para desarrollar competencias y habilidades propias del siglo XXI. La integración de tecnologías avanzadas en el currículo representa una valiosa oportunidad para enriquecer la educación, permitiendo el desarrollo de un diseño pedagógico innovador que incorpore herramientas como las plataformas de simulación. Este enfoque no solo potencia el aprendizaje, sino que también se adapta a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes.

La implementación de plataformas de simulación en las aulas, especialmente en el estudio de la robótica, abre una excelente oportunidad para fortalecer la formación

docente y potenciar la enseñanza. Al enfocarse en la capacitación continua de los profesores en el uso didáctico de tecnologías emergentes, se puede maximizar el potencial de estas herramientas y garantizar una integración efectiva en las diferentes áreas del conocimiento. Este proceso enriquece las prácticas pedagógicas y permite a los educadores liderar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. (Hernández y Quiñonez, 2018)

Asimismo, la disponibilidad y accesibilidad a los recursos tecnológicos representan una oportunidad clave para transformar la enseñanza de la robótica mediante el uso de plataformas de simulación. Al invertir en equipos y software actualizados y especializados, las instituciones educativas pueden potenciar las prácticas pedagógicas y ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje más innovadoras y enriquecedoras.

Teniendo en cuenta estas oportunidades, que competen directamente a la función docente, es de carácter inminente la integración de didácticas de simulación en el currículo educativo y la actualización constante de los docentes en herramientas tecnológicas para mejorar la calidad educativa.

De ahí la necesidad de tener claro desde el ámbito pedagógico los siguientes aspectos claves para comprender la importancia de las plataformas de simulación como didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la robótica.

Didáctica

La didáctica refleja una evolución constante influenciada por cambios sociales, psicológicos y tecnológicos de ahí que existen numerosas y diversas definiciones sobre el concepto de didáctica, elaboradas por diferentes autores, lo que refleja la

evolución del término a lo largo del desarrollo del conocimiento. Desde sus inicios hasta las corrientes críticas contemporáneas y las innovaciones tecnológicas actuales, la didáctica sigue adaptándose para responder a las necesidades educativas.

Juan Amós Comenio (1592-1670) la define como disciplina formal. Comenio propuso un enfoque sistemático para la enseñanza, defendiendo el ideal de "enseñar todo a todos". Su obra sentó las bases para una educación accesible y estructurada, proponiendo métodos que incluían la simultaneidad, gradualidad y alianza entre educadores y padres. Más adelante, en el siglo XIX, Herbart amplió las ideas de Comenio al enfatizar la importancia de seguir pasos sistemáticos en el proceso educativo. Herbart introdujo el concepto de "instrucción" como un proceso que debía ser cuidadosamente planeado y ejecutado, marcando un cambio hacia una didáctica más estructurada y centrada en el estudiante; a medida que avanzaba el siglo XX, las teorías psicológicas comenzaron a influir en la didáctica. Investigadores como Jean Piaget estudiaron el desarrollo cognitivo infantil, lo que llevó a un enfoque más centrado en el niño, en el proceso educativo donde se priorizaban experiencias de aprendizaje activas y significativas (Camacho & Gómez, 2022).

A mediados del siglo XX, surgió una corriente tecnicista que ponía énfasis en las estrategias y técnicas educativas. Este enfoque se basaba en la premisa conductista de que, si los docentes aplicaban las técnicas correctas los estudiantes responderían de manera predecible y positiva. Durante este período se desarrolló el concepto de currículum como un conjunto organizado de contenidos a impartir. En los años setenta comenzaron a surgir corrientes críticas que cuestionaban el enfoque tecnicista, argumentando que el acto didáctico involucra más factores que

simplemente el docente y el estudiante. Estas corrientes abordaron la educación desde una perspectiva social y cultural, considerando el aula como una microsociedad.

Actualmente, la didáctica ha tomado relevancia al abordar un problema humano particular: el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograrlo, se apoya en otras disciplinas cuyas áreas de estudio la enriquecen desde una perspectiva tanto teórica como práctica. Garrido, González, & Soto, (2002) consideran que hablar de la didáctica es hacer referencia a la ciencia y tecnología de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de un contexto social; este concepto sitúa el artículo en la relación ciencia, tecnología-sociedad, como concepto de didáctica.

Como ciencia, la didáctica busca fundamentar tanto el conocimiento como la capacidad de aplicarlo, enriqueciendo así la acción didáctica con un conjunto de saberes teórico-prácticos que permiten abordar problemas en contextos específicos. Es fundamental que esta ciencia integre las contribuciones de las nuevas tecnologías en su acervo de conocimientos. La tecnología complementa la didáctica al facilitar la aplicación de saberes científicos para resolver problemas prácticos.

Una vez definido el ámbito de acción de la didáctica, ahora nos enfocaremos en presentar las conexiones y relaciones que esta establece con la Tecnología e Informática Educativa.

Tecnología e Informática Educativa

La Ley General de Educación de Colombia, Ley 115 (1994), reconoce en sus artículos 23 y 31 a la Tecnología e Informática (T&I) como una área esencial y

obligatoria en el currículo de las instituciones educativas colombianas. Esta disciplina escolar contribuye a la formación de niñas, niños y adolescentes, ayudándolos a desarrollar competencias que les permitan estudiar, reflexionar y comprender la naturaleza, evolución y repercusiones ético-políticas de la Tecnología y la Informática en su vida diaria. En este marco, el área de T&I asume la responsabilidad de formar ciudadanos críticos y competentes en el uso, participación y creación de procesos de transformación e innovación tecnológica en el país. Por ello, se enfoca en analizar diversas expresiones y manifestaciones tecnológicas a nivel, local, regional, nacional e internacional.

En este contexto, el área de Tecnología e Informática debe actualizar sus directrices curriculares para fomentar las competencias necesarias que permitan enfrentar los cambios en el sistema educativo colombiano, así como las disruptivas individuales, sociales, económicas y culturales que el avance continuo de la tecnología y la informática trae consigo en el mundo.

Martin Heidegger (2023), filósofo existencialista, ve la tecnología como un modo de revelación que enmarca y controla la relación del ser humano con el mundo, transformando todo en un recurso utilizable y reduciendo la experiencia a una simple utilidad y Jacques Ellul (2014) citado por Marian, M. (2020) agrega que la tecnología es el conjunto de técnicas, métodos y procesos que se utilizan para alcanzar fines específicos, donde la tecnología no es simplemente un conjunto de herramientas, sino una fuerza que moldea la cultura y la sociedad.

De esta manera se puede inferir que la tecnología constituye un conjunto de conocimientos, tanto fácticos como lógicos, que se manifiestan a través del diseño, la planificación y la creación de sistemas. Esta actividad cognitiva, realizada por

individuos o comunidades, tiene como objetivo encontrar soluciones que mejoren la calidad de vida de las personas, sus sociedades y otras especies que cohabitan el planeta (Coccia, 2021). La tecnología abarca tanto artefactos físicos y tangibles, como también elementos digitales e intangibles, tales como software o estructuras organizativas. Además, incluye a las personas, la infraestructura y los procesos necesarios para diseñar, fabricar, operar, reparar y optimizar estos sistemas.

La tecnología, entendida como un tipo de conocimiento, nos motiva a reflexionar sobre el fenómeno tecnológico y su esencia. Esto nos permite actualizarlo y reinventarlo con el propósito de mejorar, utilizar, manipular, investigar y crear nuevas innovaciones tecnológicas.

Como una actividad humana, la tecnología no se limita únicamente a su uso y apropiación, puesto que también tiene un vínculo temporal y geográfico, lo que significa que sus manifestaciones reflejan el avance de un grupo humano específico en aspectos culturales, intelectuales y técnicos (Gómez, 2012).

Por esta razón, las soluciones que ofrece pueden variar para un mismo problema, son temporales y siempre susceptibles de mejora a lo largo del tiempo. Por lo tanto, es fundamental reconocer su naturaleza, evolución e impactos en relación con los contextos y períodos.

Ahora bien, la informática es el motor de la innovación en todos los campos de la ciencia y tecnología. Ninguna otra disciplina ha evolucionado tanto de una forma tan rápida, hasta convertirse motor de la sociedad, ni ha tenido tanta influencia en la calidad de vida de las personas. La informática es una de las áreas que deben estar presentes en todos los niveles del sistema educativo de manera transversal.

Esta área fundamental de la educación, según el Ministerio de Educación Nacional (2022), se entiende como

la representación artificial de orden algorítmico computacional, digital electrónico, que pretende, entre otras acciones, emular el pensar humano con el fin de alcanzar una inteligencia aumentada, brindando herramientas de control sobre los fenómenos propios del contexto, aportando insumos para tomar decisiones y ampliar los modos de participación y experiencia como individuos y sociedad.

Esta definición subraya su capacidad para brindar herramientas que permiten controlar fenómenos propios del contexto, aportar insumos para la toma de decisiones y ampliar las formas de comunicación integrando un conjunto de saberes tecnológicos.

Autores como Seymour Papert, pionero en el campo de la informática educativa, han destacado la importancia de integrar la informática en la educación. Papert (1980) argumenta que el uso de herramientas computacionales no solo facilita el aprendizaje de conceptos complejos, sino que también motiva a los estudiantes para que se conviertan en creadores activos de conocimiento, en lugar de ser meros consumidores pasivos. Por su parte, Negroponte (1995), enfatizó cómo la digitalización está transformando la sociedad, y cómo la informática se ha convertido en un lenguaje universal que trasciende fronteras y disciplinas.

Esto demuestra la importancia de la tecnología e informática, ahora, como parte de ella, el uso de plataformas de simulación en el ámbito educativo ha permitido un avance como mecanismo de estudio en distintos temas, los casos de éxito

analizados a partir de la literatura evidencian una tendencia creciente en su aplicación.

Simuladores en el ámbito educativo

Los simuladores educativos son herramientas para crear entornos de aprendizaje interactivos que permiten generar nuevas dimensiones para el análisis de las relaciones entre didáctica, tecnología y conocimiento. Según Valarezo, Sánchez, Bermúdez, & García (2023) la simulación se concibe como una herramienta educativa que utiliza un programa de software para crear o modelar fenómenos de la realidad; de esta forma, permiten al usuario interactuar y explorar un entorno que imita o reproduce virtualmente situaciones reales, facilitando la construcción de conocimiento y el aprendizaje a través de la experimentación y descubrimiento, constituyendo una representación segura que ofrece experiencias guiadas para replicar aspectos importantes del mundo real, lo que optimiza el rendimiento académico al crear experiencias similares a las de la vida cotidiana.

Estas herramientas también permiten a los estudiantes experimentar situaciones reales de manera controlada, lo que facilita la comprensión de conceptos complejos, así pues, la tecnología e informática constituyen elementos básicos en el uso efectivo de los simuladores educativos. Estas no solo potencian su funcionalidad, sino que también facilitan su integración en diversos contextos.

Otra ventaja de los simuladores como herramienta educativa está dada desde la posibilidad de adquisición de nuevos conocimientos al promover el trabajo en equipo, potenciar el pensamiento crítico, fortalecer habilidades, retroalimentar conceptos, y mejorar la comprensión de los contenidos. (Torres, Alarcón, & Castro, 2023)

A su vez, Morán & Monasterolo (2009) aseguran que el uso de simuladores ayuda al estudiante a construir y apropiar los conocimientos, mediante el uso de esta herramienta se desarrollan diferentes propuestas de solución a las problemáticas planteadas, esto confirma que son escenarios sencillos, fáciles para que el profesor integre a sus estudiantes en la resolución de problemas.

Es así como los simuladores educativos proporcionan una retroalimentación rápida gracias a los resultados instantáneos que surgen de los cambios realizados en ciertos parámetros de la simulación, esto facilita la corrección o confirmación de las acciones del estudiante. En este sentido, Gelves & Moreno (2012) señalan que el aprendizaje ocurre a través de la posibilidad de modificar valores de variables para inferir el comportamiento del modelo o para probar hipótesis. Estos simuladores también permiten incorporar un elemento lúdico que ayuda a mantener el interés de los estudiantes. Este beneficio se debe a que la información presentada en los applets es dinámica, interactiva y multimedia, algo que no se puede lograr con medios tradicionales como el papel, el tablero o diapositivas.

Estas plataformas de simulación reafirman el nuevo rol del docente, el cual no solo selecciona lo que se debe aprender, sino que involucra factores motivacionales. Martínez & Valderrama (2010) mencionan a los factores motivacionales en los estudiantes como parte fundamental en sus aprendizajes. Echeverría et al., (2011) aseguran que los estudiantes requieren de una gran motivación para poder desempeñarse de manera correcta en sus actividades escolares, por tanto, la inclusión de herramientas basadas en tecnologías da un panorama nuevo el cual puede ser un factor motivacional.

Teniendo en cuenta la relación tecnología e informática, didáctica, simuladores, es importante puntualizar estos amplios conceptos en la enseñanza de la robótica que, durante el siglo XXI, ha tomado un rol significativo como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias y el pensamiento computacional.

Robótica educativa

Según Márquez, Marcelino, Sosa, & García (2014), "la robótica es una ciencia o rama de la tecnología, que estudia el diseño y construcción de máquinas capaces de desempeñar tareas realizadas por el ser humano o que requieren del uso de inteligencia" (p. 30). Según Porcelli (2021), esta ciencia está en constante evolución debido a los avances de la Inteligencia Artificial y el diseño de sensores cada vez más sofisticados que les permite a los robots hacer actividades y acciones cognitivas cada vez más complejas, con un nivel de adaptación altamente eficiente.

La robótica, según Bogue (2020), va mucho más allá de simplemente diseñar y construir robots. Se entrelaza con los sistemas de control y la forma en que estos interactúan con su entorno. En este contexto, conforme lo expresa Porcelli (2021) nos dice que esta ciencia "consiste en crear sistemas donde diferentes elementos como actuadores, manipuladores, controles, sensores, fuentes de energía y programas trabajan juntos para que el robot cumpla su tarea" (p. 68).

Imaginemos un robot que pinta coches en una fábrica. No solo necesita brazos mecánicos (actuadores y manipuladores), sino también un "cerebro" (sistema de control) que le diga dónde y cómo pintar, "ojos" (sensores) para ver la forma del

coche y asegurarse de que no haya errores, y una fuente de energía para funcionar. Todo esto, junto con el software que lo dirige, hace posible la tarea.

Groover (2008) añade que la robótica combina de manera lógica la mecánica, electrónica y programación para crear máquinas capaces de realizar tareas repetitivas o peligrosas de manera eficiente. Pensemos en un robot que trabaja en una línea de montaje ensamblando piezas: realiza la misma acción una y otra vez, sin cansarse ni cometer errores. Porcelli (2021) también destaca que la robótica se nutre de diversas áreas del conocimiento, como matemáticas, física, electrónica, mecánica e informática eso sin contar el área propia de la aplicación (p. 123).

Ahora bien, la robótica en el ámbito educativo, Bravo y Forero (2012) la establecen como un recurso valioso que facilita la enseñanza y el aprendizaje. Ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades como la iniciativa, la creatividad y la capacidad de trabajar en equipo, cualidades esenciales para desenvolverse en el mundo actual que cambia constantemente.

La idea no es convertir a los niños en ingenieros robóticos, sino aprovechar la robótica para crear espacios de aprendizaje donde los estudiantes adquieran herramientas para resolver problemas de la vida real, siendo capaz de imaginar, diseñar, construir y poner en práctica soluciones posibles.

Da Silva y González (2017) señalan que "la robótica puede ser una forma divertida y motivadora de acercar a los niños a los conocimientos STEAM" (p. 3). Y González et al. (2021) refuerzan esta idea al explicar que la robótica educativa es una metodología que integra diferentes aspectos de STEAM(Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) para generar un aprendizaje práctico y

experimental que mejore la comprensión de los conceptos complejos donde la teoría es insuficiente.

Esto significa que los estudiantes no solo leen sobre ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas, sino que también las aplican para construir y programar robots. Esto hace que los conceptos complejos sean más fáciles de entender y el aprendizaje más emocionante.

Ahora bien, la robótica utilizada en el proceso enseñanza – aprendizaje en la escuela desempeña un papel decisivo en el siglo XXI, puesto que aporta múltiples beneficios que van más allá del simple aprendizaje de programación y construcción de robots. La robótica educativa no solo enseña habilidades técnicas, sino que también desarrolla competencias blandas, la creatividad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, estas competencias cada vez más valoradas en el ámbito laboral actual; estimulan el pensamiento crítico y lógico al requerir que los estudiantes analicen problemas complejos y busquen soluciones innovadoras; guía a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro laboral, donde las competencias digitales y tecnológicas son esenciales; potencia el aprendizaje interdisciplinario, entre otros. Su integración en el currículo escolar no solo mejora la calidad educativa, sino que también despierta el interés por las ciencias y la tecnología.

Según Bravo y Forero (2012), el aprendizaje se desarrolla mejor en un entorno donde los estudiantes puedan activar sus procesos cognitivos y sociales. De esta manera, se genera un aprendizaje significativo y se adquieren las habilidades necesarias para desenvolverse en un mundo diverso y complejo.

En este sentido, la enseñanza de la robótica busca transformar el aula en un laboratorio donde la exploración y la experimentación sean protagonistas. Los estudiantes pueden plantearse preguntas sobre los fenómenos que observan y cómo estos impactan su entorno.

Metodología

Para llevar a cabo la elaboración de este artículo, se empleó una metodología basada en la revisión de documentos, en la cual se exploraron y recopilaron las ideas centrales de diversas investigaciones, artículos académicos, libros y publicaciones disponibles en distintas bases de datos. Estos recursos se enfocaron en áreas como la didáctica, la tecnología, la informática, los simuladores educativos y la robótica aplicada a la educación. A partir de esta recopilación, se pudo identificar la importancia de examinar el diseño didáctico que utiliza plataformas de simulación como herramienta para el estudio de la robótica. Este análisis resulta importante para comprender las oportunidades de aprendizaje que estas herramientas ofrecen a los estudiantes de educación básica y media en Colombia, así como para reflexionar sobre su impacto en el proceso educativo y en la formación de habilidades en estos niveles académicos.

Desarrollo y discusión

La relación entre tecnología e informática como área obligatoria y fundamental (art.23,ley 115, 1994); la didáctica entendida como la ciencia y tecnología de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto social (Garrido, et.al, 2002) y la enseñanza-aprendizaje de la robótica a través de simuladores en educación secundaria son temas cada vez más relevantes en el contexto actual puesto que son elementos que convergen en mejorar el aprendizaje y están

transformando radicalmente el aprendizaje científico-tecnológico en instituciones educativas, dado que el uso combinado de estas herramientas no solo mejoran significativamente el proceso educativo sino que también preparan a los jóvenes para enfrentarse a desafíos futuros.

En consecuencia la integración de tecnología e informática, didáctica innovadora y enseñanza práctica de la robótica a través de simuladores en educación secundaria abre un amplio abanico de posibilidades para el crecimiento pedagógico al tener un impacto significativo en el desarrollo interdisciplinario e integración curricular puesto que la robótica puede ser utilizada para conectar diferentes áreas como matemáticas, ciencias, tecnología e idiomas (Garrido et al., 2002;) lo que fomenta una comprensión más integral del conocimiento.

Otro beneficio se muestra desde la innovación didáctica promoviendo un aprendizaje activo, al permitir a los estudiantes mediante los simuladores participar activamente en el proceso educativo mediante experimentos virtuales que replican situaciones reales.

Desde este razonamiento es importante destacar que la revisión bibliográfica presentada evidencia grandes beneficios como posibilidades en fortalecimiento de la integración de plataformas de simulación en la educación, especialmente en el ámbito de la robótica, como una oportunidad significativa para transformar los métodos de enseñanza tradicionales.

Sin embargo, se identifican desafíos importantes, como la falta de acceso a tecnología en instituciones públicas en Colombia, conectividad y la resistencia al cambio hacia metodologías más innovadoras. Esto sugiere que, aunque las

plataformas de simulación y la robótica tienen un potencial transformador, su implementación efectiva requiere superar barreras estructurales y culturales.

Ahora bien, los hallazgos de esta revisión están en línea con estudios previos que destacan los beneficios de la tecnología en la educación. Por ejemplo, González & de Pablos (2015) y Silva & Maturana (2017) coinciden en que las estrategias tradicionales no responden a las necesidades formativas del siglo XXI. Además, Jong & Joolingen (1998) y Cárdenas, Sánchez & Castillo (2016) respaldan la idea de que los simuladores son herramientas efectivas para fomentar el aprendizaje práctico y la experimentación.

No obstante, también se observan contradicciones en la literatura. Mientras algunos autores enfatizan los beneficios de la tecnología, otros, como Heidegger (2023) y Ellul (2014), advierten sobre los riesgos de una dependencia excesiva de la tecnología, sugiriendo que puede reducir la experiencia humana a una mera utilidad. Esto subraya la necesidad de un enfoque equilibrado que integre la tecnología sin perder de vista los aspectos humanos y sociales de la educación.

Desde una perspectiva teórica, esta revisión refuerza la idea de que la didáctica debe evolucionar para incorporar las nuevas tecnologías, tal como lo sugieren Garrido, González & Soto (2002). La integración de plataformas de simulación y robótica en el currículo no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más tecnológico.

En términos prácticos, se destaca la necesidad de invertir en infraestructura tecnológica y en la capacitación docente. Como señalan Hernández y Quiñonez (2018), la formación continua de los profesores es decisiva para maximizar el

potencial de estas herramientas. Además, se sugiere que las instituciones educativas adopten un enfoque interdisciplinario, integrando áreas como STEAM para fomentar un aprendizaje significativo.

A pesar de ello, esta revisión tiene varias limitaciones. En primer lugar, la mayoría de los estudios revisados se basan en experiencias puntuales, lo que dificulta el análisis de resultados a gran escala. Finalmente, la falta de acceso a tecnología en muchas instituciones públicas puede sesgar la percepción de los beneficios de estas herramientas.

Conclusiones

La tecnología genera productos que incluyen artefactos analógicos y digitales, procesos, sistemas, servicios, saber y conocimiento tecnológico que el ser humano ha desarrollado para dar solución a todo tipo de necesidades y problemas de la vida diaria. La informática se ha convertido en la manifestación tecnológica de mayor incidencia en la sociedad, al punto de modificar la gran mayoría de las actividades humanas, afectando ámbitos tan variados como el laboral, social, político, económico, y por supuesto, el educativo; de allí que le reconozcamos como una disciplina tecnológica emergente. Este extraordinario desarrollo dio paso al surgimiento de diversos tipos de tecnologías de información y comunicación transformando nuestro modo de comunicarnos, de generar información y construir conocimiento, en forma individual y colectiva, así como la manera en que nos relacionamos, participamos, divertimos y hasta el modo en que trabajamos y nos educamos.

Ahora bien, hablar de tecnología en el currículo educativo es fundamental para preparar a los estudiantes en un mundo de constante evolución. La integración de

herramientas tecnológicas en la enseñanza no solo mejora el aprendizaje, sino que también transforma el papel de los educadores y estudiantes.

Dentro de este gran reto educativo, al hablar del uso de plataformas de simulación como didáctica, se reconoce que esta es una rama fundamental de la pedagogía centrada en el estudio y la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que tiene como objetivo principal desarrollar métodos, técnicas y estrategias innovadoras para transformar la enseñanza tradicional al integrar tecnología avanzada en el aula. La combinación de interactividad, accesibilidad y desarrollo de habilidades, hace que sea especialmente efectiva en la educación contemporánea.

Los antecedentes indican que, las plataformas de simulación tienen un gran potencial para mejorar el aprendizaje de la robótica en la educación secundaria, pese a ello, su éxito depende en gran parte de un diseño didáctico bien estructurado, una adecuada capacitación de los docentes y la disponibilidad de los recursos tecnológicos requeridos. Así se hace imperante la necesidad de abordar estos desafíos para potenciar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y prepararlos en las demandas tecnológicas del siglo XXI. La clave está en formar a los docentes adecuadamente y diseñar un currículo que refleje las demandas del mundo actual, asegurando así una educación relevante y significativa para todos.

Referencias Bibliográficas

- Bogue, R. (2020). The role of augmented reality in robotics. *Industrial Robot: An International Journal*, 47(2), 226-231.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IR-01-2020-0017](https://doi.org/10.1108/IR-01-2020-0017)

Bravo, F. Á., & Forero, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 120-136. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390007.pdf>

Camacho, L. C. P., & Gómez, J. B. (2022). Didáctica: desde su definición e historia hasta su fundamento en el diálogo. *Research, Society and Development*, 11(7), e42811729783-e42811729783. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973066>

Coccia, E., & Ires, P. (2021). *Metamorfosis*. Ediciones Cactus.

Comenio, J. A. (1998). Didáctica Magna (9^a ed.). Editorial Porrúa. (Trabajo original publicado en 1638)

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214, 8 de febrero de 1994

Cárdenas López, G., Sánchez, B., & Castillo, E. (2016). Desarrollo y evaluación de simuladores virtuales para la enseñanza de competencias en el campo de la salud. *Assensus*, 1(1), 59-73. <https://doi.org/10.21897/assensus.1284>

Da Silva, M., & González, C. (2017). Pequebot: Propuesta de un sistema ludificado de robótica educativa para la educación infantil. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, 1-9. https://doi.org/https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6677/CIVE17_per_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y

De Jong, T., y Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, 68(2), 179–201. <https://doi.org/10.2307/1170753>

Echeverría, J., Pacenza, M. I., & Urquijo, S. (2011). Participación de estudiantes en actividades académicas. Motivación y nivel de información. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3(2), pp. 82–93. <https://doi.org/10.5872/psiencia/3.2.23>

Garrido, M. F., González, J. M. J., & Soto, Á. P. G. (2002). Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. *Acción pedagógica*, 11(1), 28-39.

Gelves, G. A. C., & Moreno, P. C. (2012). Simuladores en el ámbito educativo: un recurso didáctico para la enseñanza. *Ingenium Revista de la facultad de ingeniería*, 13(25), 107-119.

Gómez Ferri, J. (2012). Cultura: sus significados y diferentes modelos de cultura científica y técnica. *Revista Iberoamericana de educación*.

González, M. O., Flores, Y. A., & Muñoz, C. (2021). Panorama de la robótica educativa a favor del aprendizaje STEAM. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(2), 230101-230118. <https://www.redalyc.org/journal/920/92065360002/92065360002.pdf>

González Pérez, A., & De Pablos Pons, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401–417. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>

Groover, M. P. (2008). Automation, Production Systems, and Computer-integrated Manufacturing. Pearson international edition.

Hernández, R., Orrego, R., & Quiñonez, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente formación docente. Propósitos y Representaciones Vol. 6, Nº 2, 671-701.

Heidegger, M (2023), La teoría existencialista. Psicología y mente. <https://psicologiamente.com/psicologia/teoria-existencialista-martin-heidegger>

Jacques,E. (2014) Entre el pesimismo sociológico y la esperanza bíblica. *Boletín CF+S*, 37, 123-134. <https://polired.upm.es/index.php/boletincfs/article/view/2392>

Marian, M. (2020). El concepto de técnica en Jacques Ellul. *Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas.*, (9), 153-175.

Márquez, C., Silva, R., Marcelino, M., Antonio, M., Sosa, C., & García, J. (2014). Robots móviles de ruedas: generalidades. *Boletín UPIITA-IPN*, (45).

Martinez-Hernandez, A. C., & Valderrama-Juarez, L. E. (2010). Revista Electrónica Nova Scientia Motivación para Estudiar en Jóvenes de Nivel Medio Superior Motivation to Study in High School Students. *Nova Scientia*, 3, 164–178.

Ministerio de Educación Nacional (2022) Orientaciones Generales para el área de Tecnología e Informática en Educación básica y media. ISBN: 978-958-785-381-0. Bogotá, Colombia

Morán, O. D., & Monasterolo, R. R. (2009). Enseñanza-Aprendizaje en Robótica. Construcción de Simuladores como Actividades de Comprensión. Formación universitaria, 2(4). <https://doi.org/10.4067/s0718-50062009000400005>

Negroponte (1995), Being Digital.
<https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierrez/cursos/INV/serDigital.pdf>

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. Basic Books, Inc. <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/mindstorms.pdf>

Porcelli, A. (2021). La inteligencia artificial aplicada a la robótica en los conflictos armados. Debates sobre los sistemas de armas letales autónomas y la (in) suficiencia de los estándares del derecho internacional humanitario. *Estudios Socio-Jurídicos*, 23(1), 483-530.

Silva Quiroz, Juan, & Maturana Castillo, Daniela. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 117-131. Recuperado en 09 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.

Torres, Á. F. R., Alarcón, K. E. O., Campoverde, M. E. D., Carrera, P. A. C., & Castro, H. A. B. (2023). La simulación clínica en la formación de profesionales de la salud: una oportunidad para aprender a aprender. *Dominio de las Ciencias*, 9(Esp), 438-454.

Valarezo-Guzmán, G. E., Sánchez-Castro, X. E., Bermúdez-Gallegos, C., & García-Alay, R. (2023). Simulación y realidad virtual aplicadas a la educación. *RECMUNDO*, 7(1), 432-444.

Factores de riesgo y de protección que influyen o previenen en el bullying y ciberbullying y que afectan la salud mental de los estudiantes en los entornos escolares: revisión documental

Risk and Protective Factors Influencing or Preventing Bullying and Cyberbullying and Their Impact on Students' Mental Health in School Environments: A Documentary Review

Alba Mabel Lagos Sánchez

University of Technology and Education. Estados Unidos

mabelagos@outlook.es

<https://orcid.org/0009-0003-8686-1759>

Bertha Beatriz Castillo Manzano

University of Technology and Education. Estados Unidos.

castillomanzano22@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0006-8454-7442>

Lisbeth Janet Durango Contreras

University of Technology and Education. Estados Unidos

lisbeth.durangoc2024@uted.us

<https://orcid.org/0009-0003-3362-9833>

recibido: 8 de febrero de 2025

aceptado: 26 de febrero de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.7067>

Resumen

El estudio analiza los factores de riesgo y protección que influyen en el bullying y ciberbullying en entornos escolares, así como su impacto en la salud mental de los estudiantes. A través de una revisión documental de 60 artículos publicados entre

2020 y 2023, se identificaron los principales factores que agravan o mitigan la incidencia de estas formas de acoso. Se evidencia que el bullying y el ciberbullying afectan el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, generando ansiedad, depresión y, en casos graves, pensamientos suicidas. Se destacan los factores de riesgo como la falta de supervisión, la disfuncionalidad familiar y el entorno escolar hostil, mientras que los factores de protección incluyen el apoyo familiar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y políticas escolares preventivas. Finalmente, se recomienda la implementación de programas de sensibilización, formación docente y apoyo psicológico para mitigar los efectos del acoso escolar y fomentar un entorno educativo seguro y respetuoso.

Palabras clave: acoso escolar, ambiente educacional, bienestar.

Abstract

The study examines the risk and protective factors that influence bullying and cyberbullying in school environments, as well as their impact on students' mental health. Through a documentary review of 60 articles published between 2020 and 2023, key factors that either worsen or mitigate the prevalence of these forms of harassment were identified. Findings indicate that bullying and cyberbullying significantly affect students' emotional and psychological well-being, leading to anxiety, depression, and, in severe cases, suicidal thoughts. Risk factors such as lack of supervision, family dysfunction, and hostile school environments were highlighted, while protective factors include family support, social-emotional skills development, and preventive school policies. Finally, the study recommends implementing awareness programs, teacher training, and psychological support to reduce school bullying and foster a safe and respectful educational environment.

Keywords: school harassment, educational environment, well-being.

Introducción

En la sociedad contemporánea, los cambios sociales, tecnológicos y culturales han transformado profundamente las formas en que las personas interactúan, creando nuevas oportunidades pero también nuevos riesgos. En este contexto, el acoso escolar, tanto en su modalidad tradicional (bullying) como en su forma digital (ciberbullying), se ha convertido en uno de los problemas más urgentes dentro de los entornos educativos. Estos fenómenos no solo afectan el rendimiento académico de los estudiantes, sino que impactan profundamente su salud mental y emocional, con repercusiones que pueden durar toda la vida (Garaigordobil et al., 2023).

El bullying ha sido históricamente un fenómeno de violencia repetida en el que un estudiante es agredido física, verbal o psicológicamente por uno o varios compañeros. Sin embargo, en las últimas décadas, con el auge de las tecnologías digitales y las redes sociales, ha emergido una nueva modalidad de acoso: el ciberbullying. Este tipo de violencia, aunque similar en sus efectos al bullying tradicional, presenta características distintivas, como su capacidad para perpetuarse las 24 horas del día a través de plataformas digitales, lo que la hace más difícil de controlar y más dañina para los y las niñas (Bravo et al., 2020).

La persistencia y expansión de estas prácticas de acoso en los entornos escolares ha aumentado de manera alarmante en los últimos años, siendo un desafío constante para los profesores, las familias y las autoridades educativas. El bullying y ciberbullying pueden manifestarse de diversas formas: acoso verbal,

agresión física, exclusión social, humillación pública e incluso amenazas a través de internet. La prevalencia de estas conductas agresivas genera un ambiente de miedo, inseguridad y angustia para los estudiantes, afectando su bienestar emocional y psicológico (Ruiz y Pérez, 2024). Las víctimas, que suelen ser más vulnerables debido a su perfil social, emocional o físico, se ven sometidas a un proceso de victimización constante que les impide desarrollarse de manera adecuada, afectando su identidad y autoestima (López et al., 2023).

Los efectos psicológicos del bullying y ciberbullying son desgarradores. Los estudios han demostrado que los estudiantes que sufren de acoso escolar son más propensos a desarrollar trastornos de ansiedad, depresión, trastornos del sueño, y en casos más graves, pensamientos suicidas (Zea Gómez, 2023). Los problemas emocionales derivados de estas agresiones a menudo se traducen en dificultades para establecer relaciones interpersonales saludables, lo que puede generar un círculo vicioso de aislamiento social y nuevas agresiones. Además, las víctimas suelen experimentar una disminución de la confianza y una alteración en su percepción de sí mismos, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico y en su capacidad para establecer metas personales y profesionales (Sánchez y López, 2023).

Sin embargo, las consecuencias del bullying y ciberbullying no sólo se limitan a los y las afectadas de manera directas. Los efectos de estos fenómenos se extienden al entorno escolar en su conjunto. Las escuelas que experimentan altos índices de bullying y ciberbullying suelen ser lugares donde la violencia se convierte en un problema crónico, afectando la dinámica social entre los estudiantes. Un clima escolar negativo reduce la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, genera un aumento de la apatía y la desconfianza hacia la institución

educativa y también fomenta la deserción escolar. De acuerdo con Calderón Guerrero (2020), la falta de medidas eficaces para enfrentar el acoso escolar contribuye a la perpetuación de un entorno educativo tóxico, en el que los estudiantes no se sienten seguros ni apoyados, lo que finalmente afecta la calidad educativa.

Por otro lado, un aspecto fundamental que agrava la gravedad de este problema es la falta de recursos y estrategias eficaces para prevenir y abordar el bullying y ciberbullying en las aulas. A pesar de los esfuerzos, muchas veces las intervenciones se quedan en planes superficiales o en la implementación de medidas que no son adecuadas para tratar las dinámicas de violencia en las escuelas. La intervención frente al bullying requiere enfoques multidimensionales, que involucren tanto a los estudiantes como a los docentes, las familias, los servicios de salud mental y las políticas públicas (Martínez et al., 2023).

Por lo tanto, la identificación de los factores que incitan y perpetúan el bullying, así como los factores que pueden actuar como protección, son cruciales para diseñar estrategias de intervención más efectivas. Los factores de riesgo incluyen variables como el aislamiento social, la baja autoestima, el estrés familiar, y las características individuales como la timidez o las diferencias culturales (Sánchez y López, 2023). Estos factores se ven agravados por la falta de una red de apoyo adecuada y por el entorno escolar que no promueve el respeto y la inclusión. En cambio, los factores de protección como el apoyo familiar, el desarrollo de habilidades emocionales y el fomento de actitudes proactivas y empáticas dentro de las escuelas se han demostrado efectivos para prevenir el acoso y mitigar sus efectos en los niños y las niñas en las instituciones educativas (García et al., 2023).

Una mayor comprensión de estos factores de riesgo y protección es fundamental para crear programas de prevención que no solo se enfoquen en la resolución de casos individuales, sino que también busquen cambiar las actitudes y creencias a nivel colectivo dentro de la comunidad educativa. Además, la promoción de un clima escolar positivo que fomente la inclusión, el respeto mutuo y la convivencia pacífica es un elemento clave para la prevención del bullying.

En este sentido, se hace necesaria la implementación de enfoques integrales y coordinados, que incluyan la colaboración activa de todos los actores involucrados: los estudiantes, los padres, los profesores y los profesionales de la salud mental. Solo mediante un compromiso conjunto y la creación de estrategias adaptadas a las realidades de cada contexto, será posible reducir los casos de bullying y ciberbullying y, en consecuencia, mejorar el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes.

La tesis de maestría, estrategia para la prevención del acoso escolar en los estudiantes de la Unidad Educativa San Francisco de las Pampas, universidad tecnológica Indoamérica. Ambato, Ecuador (Tipantuña Basantes, 2021) tuvo como objetivo general diseñar una estrategia para la prevención del acoso escolar en la Unidad Educativa San Francisco de las Pampas; la investigación empleó un enfoque de carácter mixto con un método descriptivo. La población que se seleccionó fue de 181 estudiantes del nivel básico y superior. Entre las técnicas para la recopilación de información se utilizaron la entrevista, la encuesta y la revisión documental de datos secundarios.

En cuanto a los hallazgos y conclusiones, se determinó que el acoso escolar es un fenómeno social en el que se involucran acciones de violencia que causan daños físicos, psicológicos y emocionales que afectan de forma directa la integridad

del estudiante. Sumado a ellos, en la Unidad Educativa San Francisco de las Pampas las acciones de acoso con mayor frecuencia son las burlas, el robo y los sobrenombres, principalmente en los grados de noveno, primero, segundo y tercero de bachillerato, en las edades de 14, 15, 16 y 17 años. Finalmente, como elemento detonante del acoso escolar, se identificó la escasa vigilancia por parte de los docentes, la falta de espacios socialización y de resolución de conflictos.

Pineda y Donis (2020), en su investigación: estado situacional de la educación secundaria ante el uso de redes sociales digitales, Universidad de San Carlos de Guatemala. Plantearon como objetivo general determinar el estado situacional de la educación secundaria ante el uso de las redes sociales digitales. El estudio se trabajó bajo un enfoque de investigación mixto con un método transversal de tipo exploratorio-descriptivo. La muestra se conformó con dos estratos de la siguiente manera: 424 estudiantes, 42 docentes de secundaria del sector privado, 377 estudiantes y 25 docentes de secundaria del sector público. Para la recolección de información se emplearon los instrumentos de encuesta y la revisión documental.

Los hallazgos y conclusiones revelaron que entre los riesgos o beneficios derivados del uso de redes sociales (y concuerda con algunos estudios) son varios los elementos desfavorables como el tiempo en pantalla, el porcentaje de amigos desconocidos, el cyberstalking y el cyberbullying pasivo. Este fenómeno exige la necesidad de implementar regulaciones parentales y mediar pedagógicamente el tema de las redes sociales en las aulas. Frente a las acciones institucionales para orientar pedagógicamente el uso de las redes sociales, se determinó la carencia de dinamizar espacios pedagógicos en currículum de secundaria, por tal razón se

establece como urgencia el implementar proyectos educativos a corto plazo que orienten al estudiantado hacia el uso responsable de esas aplicaciones web.

La autora Zuloeta de Eugster (2022) en su tesis de maestría titulada: Bullying y rendimiento académico en los estudiantes de 3° de secundaria de la Institución Educativa Horacio Zevallos Gámez, Chiclayo, Universidad Cesar Vallejo. Propuso, como objetivo general, determinar la relación entre la variable bullying y la variable rendimiento académico en los educandos de 3° de secundaria de la I. E Horacio Zevallos Gámez, de Chiclayo. La investigación se sustentó bajo el enfoque cuantitativo – descriptivo, analizando las dimensiones de la variable del bullying y su relación con el rendimiento académico. Esta investigación se implementó en un total de 22 alumnos de 3° grado de secundaria, los cuales se hallan inscritos en el S.I de Apoyo a la Gestión de la I. E (SIAGIE); sus edades comprenden entre los catorce y quince años. La técnica de recolección de información utilizada fue la encuesta y como instrumento el cuestionario.

Posteriormente, en los hallazgos se encontró que no se presenta ningún relacionamiento significativo entre el bullying y rendimiento académico, la dimensión verbal, la dimensión psicológica y la dimensión física en los educandos. Como resultado estadístico se concluye que 7 de cada 10 educandos refieren niveles bajos de bullying y ningún educando se ubica en el nivel alto. El 68% de los educandos indican bajo nivel de bullying y más del 27% presentan un nivel medio en agresiones correspondientes a amenazas, insultos, humillaciones.

En la tesis de Mosquera Cadena (2020) Estrategias de comunicación para reducir el bullying entre adolescentes de un plantel educativo municipal de la ciudad de Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador. El objetivo general de esta investigación fue diseñar un plan de Comunicación Estratégica Integral con

líneas de acción específicas para disminuir la situación de bullying presente en las aulas de la población encuestada. Metodológicamente, esta investigación parte del enfoque mixto y seleccionó alrededor de 356 jóvenes (hombres y mujeres) de un colegio del centro de la ciudad de Quito, comprendidos en las edades de 13 a 15 años, quienes participaron de manera voluntaria. En cuanto al instrumento de recolección de información, se empleó la encuesta con el fin de tener un acercamiento a las principales causas que originan el bullying y, posteriormente, implementó la técnica de “análisis de contenido” para conocer cuáles son los canales adecuados de comunicación que permitan llegar con el mensaje.

El autor menciona, en los apartados de hallazgos y conclusiones, que la población estudiantil necesita ser escuchada e incluida en las estrategias de mejora de la comunicación de manera que beneficie sus procesos convivenciales, por tanto, se deben diseñar mecanismos democráticos de participación para alcanzar estrategias efectivas y transformadoras. En ese orden, se concluye que los formatos multicanal y multimediales de mayor impacto en la comunidad educativa son especialmente Facebook o YouTube, las cuales facilitarán la puesta en marcha de estrategias efectivas, dinámicas y creativas que centren a la comunicación como el ente generador de mejora permanente. Finalmente, la propuesta de comunicación propone confluir todas las voces para ofrecer una mediación integral y holística entre las personas y la información que requieren para encontrar alternativas de mejora y crecimiento individual y colectivo.

En la Universidad Autónoma de Baja California, México, Salazar Millan (2020) realizó una investigación titulada "Factores asociados a la violencia escolar en estudiantes de educación secundaria". El objetivo principal fue analizar la relación entre la violencia escolar y diversas variables personales, escolares y

familiares en estudiantes de secundaria. La metodología utilizada fue mixta, combinando análisis correlacionales, de segmentación y modelamiento multinivel. La investigación se llevó a cabo inicialmente con una muestra de 1,200 estudiantes de primaria, secundaria y media superior en la ciudad de Ensenada, y posteriormente se expandió a municipios como Mexicali, Tijuana y Rosarito. Los instrumentos utilizados para recopilar información fueron bases de datos, cuestionarios y encuestas.

El estudio reveló, en materia de hallazgos y conclusiones, las correlaciones positivas entre la violencia escolar y fenómenos como la delincuencia juvenil, conductas de riesgo entre pares y disruptión en el aula. A medida que aumentaba la frecuencia de estas variables, también lo hacía la percepción de violencia escolar. Por otro lado, la convivencia escolar se correlacionó positivamente con la interacción familiar y el seguimiento de reglas en el aula.

En Colombia, se estima que el 25% de los estudiantes de básica secundaria han experimentado algún tipo de bullying en el último año (Ministerio de Educación, 2022). Esta cifra refleja la magnitud de la problemática, que no sólo afecta la salud mental de los estudiantes, sino que también tiene repercusiones significativas en su rendimiento académico, su autoestima y sus relaciones interpersonales. El bullying y ciberbullying, es un fenómeno que va más allá de un problema individual, convirtiéndose en una cuestión de salud pública que requiere la acción conjunta de gobiernos, instituciones educativas y la sociedad en general (Garaigordobil et al., 2023).

En este contexto, el Estado colombiano ha reconocido la importancia de abordar el bullying como un problema integral que afecta la convivencia y la salud mental de los estudiantes. A partir de la promulgación de leyes y decretos, se han

establecido mecanismos y marcos normativos que orientan las acciones preventivas y de intervención. En particular, la Ley 1620 de 2013, que establece las disposiciones para la convivencia escolar, promueve la creación de ambientes educativos seguros y respetuosos. Esta ley contempla la prevención del acoso escolar como parte de su estrategia, y subraya la importancia de trabajar desde el ámbito educativo para erradicar cualquier forma de violencia, incluyendo el bullying y el ciberbullying. De manera complementaria, el Decreto 1995 de 2002 establece lineamientos específicos sobre la convivencia escolar, la prevención de la violencia y la promoción de ambientes escolares que favorezcan la integración y el bienestar de todos los estudiantes.

Además, la investigación se enmarca dentro de un proceso de revisión documental rigurosa, lo que permite desarrollar una comprensión integral y multidisciplinaria del fenómeno del bullying. Este enfoque permite considerar diversos marcos teóricos y perspectivas disciplinarias, para así obtener un panorama completo sobre sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Al abordar el bullying desde una perspectiva holística, se busca entender no solo los factores inmediatos que propician la violencia escolar, sino también las condiciones estructurales y culturales que perpetúan este fenómeno.

Uno de los aspectos centrales abordados es el impacto del bullying en la salud mental de los estudiantes. Los y las niñas víctimas de bullying experimentan una serie de consecuencias emocionales y psicológicas que pueden perdurar a lo largo del tiempo. Entre los efectos más comunes se encuentran la depresión, la apatía académica, la baja autoestima, el aislamiento social, la autolesión y, en casos extremos, el suicidio. Estas secuelas son devastadoras tanto para los estudiantes afectados como para la comunidad educativa en general. De esta manera, la

investigación contribuye al debate sobre la necesidad de implementar políticas públicas que aborden este fenómeno desde un enfoque de salud mental y convivencia social.

El objetivo de este estudio es identificar los factores preventivos y de riesgo asociados al bullying, con un énfasis particular en la identificación de estrategias efectivas que puedan implementarse tanto en el ámbito escolar como en el entorno familiar. Es clave que las instituciones educativas, las familias y la sociedad trabajen de manera conjunta para fortalecer los factores protectores que contribuyen a la prevención de la violencia escolar. El papel de la familia y los padres, en particular, resulta fundamental para prevenir el acoso escolar y apoyar la salud emocional de los estudiantes, creando entornos seguros en los cuales los niños y adolescentes puedan desarrollarse sin temor a ser víctimas de bullying.

A través de esta investigación, se pretende aportar al diseño de estrategias multidimensionales que involucren a los estudiantes, las familias, los educadores y la comunidad en general. De este modo, se contribuirá a la construcción de ambientes escolares más seguros, saludables y respetuosos, lo que, en última instancia, favorecerá el bienestar integral de los estudiantes y mejorará la convivencia escolar en todos los niveles educativos.

Acoso escolar: un fenómeno complejo y multidimensional que afecta la cotidianidad de los estudiantes

El acoso escolar es una problemática social y educativa que afecta a estudiantes de diferentes edades, configurándose como una de las formas más prevalentes de violencia dentro de las instituciones educativas. Se trata de un fenómeno complejo que no solo involucra a las víctimas y agresores, sino también

a otros actores de la comunidad escolar, como observadores y testigos, que desempeñan un papel importante en la perpetuación o prevención de estos comportamientos. El bullying se manifiesta en diversas formas, como el acoso verbal, físico, psicológico o social, mientras que el ciberbullying, en su forma más común, incluye el uso de plataformas digitales para difundir rumores, amenazas o agresiones (Castiblanco y González, 2020). Es fundamental comprender que el acoso escolar no se reduce simplemente a una interacción directa entre un estudiante agresor y un estudiante víctima, sino que se configura dentro de un contexto social más amplio donde factores culturales, estructurales y tecnológicos intervienen. Por ejemplo, la cultura escolar, la influencia de la tecnología y las relaciones interpersonales dentro del aula, contribuyen al clima de violencia y exclusión.

La dinámica de roles que se establece dentro del acoso escolar es particularmente relevante. En este sentido, no solo existen víctimas y agresores, sino que también se identifican a quienes cumplen roles de "reforzadores", que apoyan y estimulan al agresor, y "espectadores", que observan pasivamente las situaciones de acoso sin intervenir, legitimando así la agresión. Este fenómeno refleja la necesidad de abordarlo desde una perspectiva colectiva, involucrando a toda la comunidad educativa en la creación de un entorno seguro y respetuoso, donde se fomente la cultura de la empatía y la resolución pacífica de los conflictos (Balluerka et al., 2023). Las consecuencias del acoso escolar son múltiples y pueden tener efectos a largo plazo en la salud emocional, social y académica de los y las estudiantes (Gómez y Correa, 2022). Por ello, es crucial que las instituciones educativas implementen políticas y estrategias de intervención que no solo respondan al fenómeno, sino que también trabajen en la prevención activa y en la construcción de una cultura escolar de convivencia respetuosa.

Factores de riesgo: la vulnerabilidad de los y las estudiantes en el entorno educativo

Los factores de riesgo son aquellas condiciones o circunstancias que incrementan la probabilidad de que un estudiante sea víctima de bullying o ciberbullying. Estos factores pueden estar presentes a nivel individual, familiar, escolar o social, y su identificación temprana es fundamental para implementar estrategias de prevención y protección efectivas. En el ámbito individual, la baja autoestima y las dificultades para establecer relaciones sociales son factores determinantes que pueden hacer que un estudiante se convierta en blanco fácil para el acoso. Estudiantes con características que los diferencian de la norma, como aquellos que pertenecen a grupos minoritarios (por raza, orientación sexual, estrato socioeconómico, capacidades diversas, etc.), también se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad debido a la discriminación y la intolerancia presentes en muchos entornos escolares (López Tafall, 2020).

A nivel familiar, un entorno disfuncional o la falta de supervisión y apoyo emocional de los padres aumenta el riesgo de que los estudiantes sean tanto víctimas como agresores en situaciones de bullying. Factores como el maltrato familiar, la inestabilidad emocional o económica y la ausencia de comunicación entre padres e hijos son condiciones que favorecen la perpetuación de conductas violentas dentro del ámbito escolar (Gallego et al., 2021). La presencia de problemas emocionales en los padres, como la depresión o la ansiedad, también puede influir negativamente en el comportamiento de los hijos, ya que pueden no ser capaces de proporcionar el apoyo necesario en situaciones de acoso.

A nivel escolar, la falta de políticas claras contra el bullying, la existencia de un ambiente escolar hostil o intolerante, y la ausencia de formación en habilidades

sociales y emocionales para los estudiantes, son factores de riesgo cruciales. La cultura de "no intervenir" en situaciones de acoso o el desconocimiento por parte de los docentes sobre cómo manejar estas situaciones pueden permitir que el bullying se perpetúe, afectando no solo a los estudiantes víctimas, sino que también a los agresores. Es por lo que las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la identificación de estos factores de riesgo y en la creación de un ambiente escolar seguro y respetuoso (Gómez y Hernández, 2022).

Factores de protección: promoviendo un entorno seguro de la mano de la familia

Se conoce como factor de protección a aquellos que ayudan a mitigar o reducir la probabilidad de que un estudiante experimente bullying o ciberbullying. Por eso, la presencia de factores protectores puede ser determinante en la prevención del acoso y en la reducción de sus efectos negativos. La autoestima positiva, las habilidades sociales y emocionales son factores clave que protegen a los estudiantes de los efectos del bullying. Los estudiantes con una alta autoestima suelen tener una mayor capacidad para defenderse de las agresiones, buscando apoyo en sus amigos o en adultos confiables, lo que reduce la probabilidad de que se conviertan en víctimas (Aguirre et al., 2022). Asimismo, los programas de educación emocional y de habilidades sociales en las escuelas pueden ayudar a los estudiantes a manejar conflictos de manera constructiva y a fortalecer su capacidad de resiliencia frente a situaciones adversas, sin embargo, muchas de las instituciones educativas carecen de estos programas o son tan precarios que terminan por no ser eficaces a la hora de abordar el fenómeno del acoso escolar en la institución.

Se reconoce que el papel de la familia es otro de los factores protectores más importantes. La intervención de los padres, a través del establecimiento de una comunicación abierta y el acompañamiento emocional, puede tener un impacto positivo en la prevención del bullying. Los padres que apoyan activamente a sus hijos en la resolución de conflictos y les enseñan estrategias de afrontamiento frente a situaciones de acoso, contribuyen a reducir la vulnerabilidad de los estudiantes ante estas situaciones. Además, la supervisión y el control en el uso de las tecnologías también son esenciales para prevenir el ciberbullying, asegurándose de que los estudiantes no se expongan a contenidos violentos o inapropiados en línea (Valdés y Vera, 2015). O que usen estos medios para ejercer violencia hacia sus compañeros; además de la importancia de la comunicación entre la familia y la escuela en el abordaje, promoción y prevención del fenómeno del acoso escolar.

A nivel escolar, las políticas claras y los programas de prevención son fundamentales para proteger a los estudiantes. Las escuelas deben promover un ambiente inclusivo y respetuoso, capacitar a los docentes para detectar y manejar casos de bullying, y fomentar la solidaridad y el apoyo entre los estudiantes. La implementación de programas de intervención que involucren a la comunidad educativa en su totalidad, incluyendo a padres y miembros de la comunidad local, puede generar un entorno más seguro y protector para todos los estudiantes (De la Hoz, 2017).

Salud mental: los impactos psicológicos del acoso escolar; en aras de prevenir el acoso escolar.

La salud mental de los estudiantes es un componente esencial del bienestar general. El acoso escolar como el bullying y ciberbullying, tiene efectos profundos sobre la salud emocional y psicológica de los estudiantes. Las consecuencias más

comunes incluyen ansiedad, depresión, estrés postraumático, y problemas de autoestima. Estos trastornos pueden perdurar a lo largo del tiempo, afectando no solo el rendimiento académico de los estudiantes, sino también su capacidad para establecer relaciones interpersonales y su calidad de vida en general (Landazabal y Larrin, 2020).

En este sentido, la resiliencia juega un papel crucial. Los estudiantes con alta resiliencia tienen una mayor capacidad para sobreponerse a los efectos negativos del acoso, utilizando estrategias como la reevaluación positiva de las experiencias traumáticas y la búsqueda activa de apoyo social (Zea Gómez, 2021). La resiliencia, por lo tanto, debe ser promovida desde una edad temprana, a través del aula, donde se fortalezcan las habilidades emocionales y sociales, ayudando a los estudiantes a afrontar los desafíos de manera más efectiva.

El entorno educativo también tiene una influencia significativa sobre la salud mental de los estudiantes. Según Etxebarria et al. (2023), la calidad del entorno escolar está directamente relacionada con el bienestar emocional de los estudiantes. Las instituciones educativas deben ser espacios donde los estudiantes se sientan escuchados, seguros, apoyados y valorados. La creación de espacios saludables, la implementación de programas de bienestar emocional y la capacitación de docentes y padres en el manejo de las emociones de los estudiantes son estrategias fundamentales para prevenir los efectos negativos del acoso escolar sobre la salud mental.

Metodología

Con el objetivo de desarrollar una serie de acercamientos teóricos frente a las amenazas latentes del bullying y sus impactos en la salud mental, se propone

un enfoque epistemológico basado en el paradigma investigativo hermenéutico. Este enfoque busca analizar las narrativas académicas existentes sobre la problemática del bullying, con el fin de identificar rutas de análisis que permitan desarrollar estrategias efectivas de atención, prevención y mitigación en los contextos escolares. De esta manera, se busca profundizar en la comprensión de la problemática y encontrar soluciones prácticas para abordarla.

De tal manera, la hermenéutica, como enfoque metodológico, propone en términos generales, la capacidad de generar procesos de comprensión frente a un fenómeno determinad. Este método propone como variables analíticas la composición lingüística como búsqueda y camino para alcanzar un conocimiento científico. El enfoque hermenéutico rechaza la lógica instrumental del método científico, ya que se pregunta por los fines y no solo por los medios. Sumado a lo anterior la hermenéutica se debe entender como una teoría general de interpretación, la cual toma como punto de referencia la indagación del autor o la composición textual del mismo, por tanto, focaliza su esfuerzo en alcanzar procesos interpretativos a partir de narrativa y análisis argumental, logrando la incorporación de las propias ideas, opiniones y prejuicios propios.

Según Arráez et al. (2006) la hermenéutica, indica no sólo el procedimiento de algunas ciencias, o el problema de una recta interpretación de lo comprendido, sino que se refiere al ideal de un conocimiento exacto y objetivo, siendo la comprensión el carácter ontológico originario de la vida humana que deja su impresión en todas las relaciones del hombre con el mundo, pues el comprender no es una de las posibles actitudes del sujeto, sino el modo de ser de la existencia como tal.

En concordancia con lo anterior, este trabajo investigativo se enmarca en un enfoque cualitativo en cuanto a la búsqueda de desarrollar acercamientos de comprensión, análisis y abordaje teórico-conceptual de un fenómeno particular. Los métodos cualitativos de investigación proponen desarrollar una lectura de la realidad a partir un cumulo de significado y símbolos, los cuales construyen múltiples e interpretaciones en la sociedad. De esta manera el elemento principal de dichas reflexiones parte de la intersubjetividad, pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales.

La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta. Bajo lo formulado por Sampieri y Mendoza (2018) el enfoque cuantitativo emplea la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

Para la presente investigación se hará uso del enfoque metodológico cualitativo, el cual permitirá establecer un marco de comprensión frente al fenómeno de bullying y el cyberbullying en los escenarios escolares. Esta problemática se presenta como un gran reto para la sociedad, en la medida que involucra el desarrollo identitario, la salud mental, el fortalecimiento de autoestima, el

rendimiento académico y, en especial, la construcción de un proyecto de vida de los estudiantes.

Finalmente, la estrategia seleccionada para alcanzar los propósitos metodológicos es la revisión documental, la cual se comprende como el conjunto de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos o bibliografía en general con el fin de establecer un proceso de clasificación y selección sistemática, coherente de nueva información con un propósito científico. También, dicha técnica propone una recolección datos a partir de un orden lógico, utilizando procesos analíticos, sintéticos y de deducción.

Kaufman (2008), plantea que la investigación documental se debe abordar como la particularidad de utilizar una fuente primaria de insumos, más no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales; los textos monográficos no necesariamente deben realizarse únicamente sobre la base consultas bibliográficas; se puede recurrir a otras fuentes como, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados, o de especialistas en el tema. Las electrónicas, por su parte, son fuentes de mucha utilidad, entre estas se encuentran: correos electrónicos, base de datos, revistas y periódicos en línea y páginas Web.

Para esta revisión documental se parte de la creación de una matriz bibliográfica con 60 artículos publicados entre 2020 y 2023, en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Costa Rica, España, México, Perú y Venezuela, clasificándolos dentro de cuatro categorías conceptuales: acoso escolar, factores de riesgo, factores de protección y salud mental, de manera que facilitar la clasificación de la información; en la búsqueda de los artículos se tuvo en

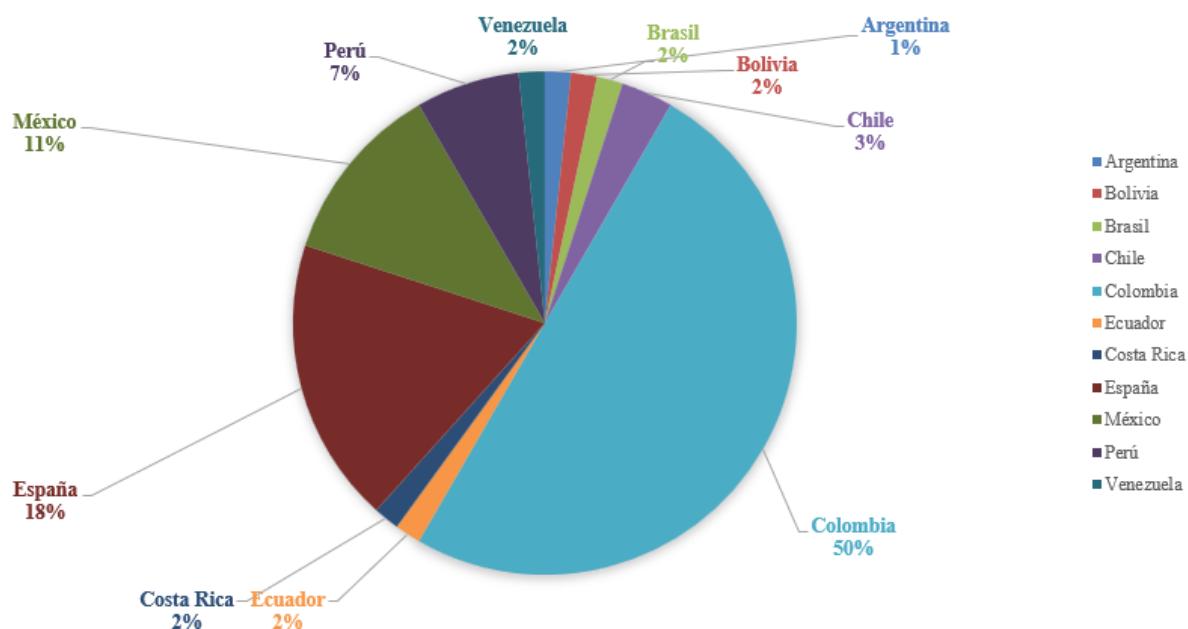
cuenta los repositorios institucionales y bases de datos digitales, como: Scielo, Redalyc, Dialnet, entre otras. De esta manera, el arqueo documental se desarrolló bajo la búsqueda de fuentes primarias, las cuales hubiesen desarrollado análisis conceptuales sobre el bullying, los factores de riesgo y preventivos y la salud mental en el contexto escolar. Se priorizaron fuentes académicas, tesis de maestría o doctorado, revisión de prensa, artículos investigativos y estudios, de caso.

En la matriz realizada se destacaron aspectos clave como: el año de publicación del artículo; el país en el que se desarrolla y publica la investigación; las metodologías empleadas; el nombre de la publicación; se realizó una clasificación de esos 60 referentes con base a los cuatro referentes conceptuales que se propone esta revisión documental; además, se realiza un ejercicio de lectura, en el cual se destaca una cita textual del texto, con su respectiva citación y, posteriormente, un párrafo de análisis o comentarios sobre la lectura realizada; es importante destacar que la matriz contiene el URL de la publicación y la referencia bibliográfica de la misma en normas Apa 7.

La información copilada en la matriz permite destacar elementos fundamentales para la problemática abordada, con el fin de sintetizar la información y ayudar a la consecución de los objetivos propuestos, de los elementos a destacar, se encuentran los siguientes:

Figura 1

Artículos seleccionados por país.



Nota. La figura muestra los resultados de la matriz clasificados por país.

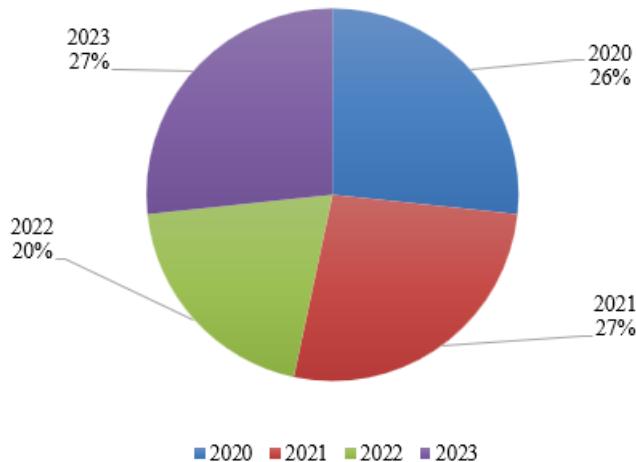
La figura anterior muestra los resultados de la búsqueda y selección de investigaciones, clasificados por país, obteniendo como resultado que de Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Costa Rica y Venezuela se toma como referente un artículo por país, lo que representa el 2% (cada una) con respecto al total de las investigaciones seleccionadas; Chile ocupa el 2%, con dos artículos elegidos; seguido de Perú, que con cuatro publicaciones seleccionadas ocupa el 7%; de México se eligen siete publicaciones, que representa un 11%; seguida de España, con 11 artículos destacados, ocupando el 18%; y, finalmente, de las 60

investigaciones seleccionadas 30 fueron de Colombia, lo que equivale al 50% del total de referencias contenidas en la matriz de revisión documental.

Otro aspecto relevante es que para dicha revisión se toma un rango de años que van desde el 2020 hasta el 2023, es decir, no se seleccionaron investigaciones con más de cuatro años de publicación, procurando que las investigaciones en el tema abordado sean recientes, vigentes, que direccíonen la revisión documental hacia perspectivas actualizadas en cuanto al Bullying y el ciberbullying, además de las otras interrogantes que se propone esta investigación

Figura 2

Artículos seleccionados por año.



Nota. La figura muestra los resultados de la matriz clasificados por año.

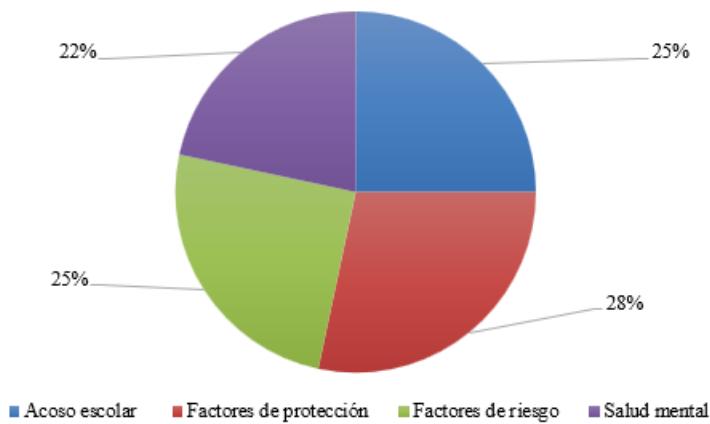
Como lo muestra la figura anterior, del año 2020 se toman como referentes 16 investigaciones, lo que equivale al 26% (por aproximación matemática, para obtener como resultado la suma del 100%); posteriormente, del 2021 se seleccionaron 16

publicaciones, equivalentes al 27%; seguidas del 20%, con 12 artículos elegidos del año 2022; y, por último, 16 investigaciones cuya publicación se realizó en el 2023, representando el 27% restante.

Esta revisión documental se propuso cuatro categorías conceptuales que permitieran agrupar el problema de investigación y alcanzar el objetivo propuesto, dichas categorías son: acoso escolar, factores de riesgo, factores de protección y salud mental; y, a partir de estas cuatro categorías, se agruparon las fuentes indagadas y seleccionadas en la matriz, lo que facilita la conceptualización y fundamentación de la problemática abordada. La clasificación de las publicaciones se sintetiza en la siguiente figura

Figura 3

Artículos seleccionados por categoría.



Nota. La figura muestra los resultados de la matriz clasificados por categoría.

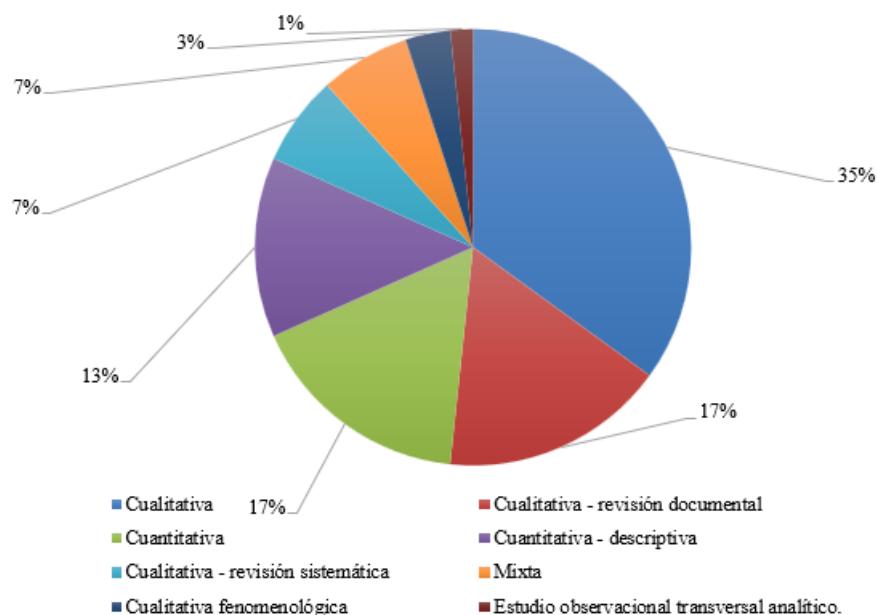
De lo anterior se concluye que en la clasificación de los artículos, por categoría conceptual, 15 investigaciones se agrupan en acoso escolar, lo que

representa un 25% del total; en la categoría factores de protección se seleccionaron 17 artículos, dando como resultado un 28%; seguida de factores de riesgo, con un 25% obtenido de la identificación de 15 publicaciones; y, el 22% restante, equivale a 13 investigaciones relacionadas a la salud mental.

Otro aspecto relevante en la matriz es la clasificación de las referencias a partir de sus metodologías aplicadas, la figura 4 permite estructurar gráficamente la información obtenida en la matriz bibliográfica, mostrando metodologías aplicadas como: la cualitativa, cuantitativa, cualitativa – revisión sistémica, cualitativa – fenomenológica, cualitativa – revisión documental, cuantitativa – descriptiva, mixta y estudio observacional transversal analítico, como se muestra a continuación

Figura 4

Artículos seleccionados por metodología aplicada.



Nota. La figura muestra los resultados de la matriz clasificados por metodología aplicada..

En cuanto a la metodología aplicada en los estudios clasificados en la matriz, se encontró que la cualitativa abarca el 35%, a partir de 21 investigaciones seleccionadas; posteriormente, se obtiene la selección de 10 artículos cualitativos – revisión documental y 10 cuantitativos, que representa el 17% cada uno; luego, se identificaron ocho artículos cuantitativos – descriptivos, que equivale al 13%; posteriormente, los estudios cualitativos – revisión sistémica y mixtos se eligieron ocho (cuatro por metodología) dando como resultado el 7% respectivamente; dos de las publicaciones aplicaron una metodología cualitativa – fenomenológica, equivalente al 3%; y, para finalizar, los estudios observacionales transversales analíticos obtuvieron el 1%, resultado de la selección de una investigación.

Desarrollo y discusión

La revisión de los 60 artículos seleccionados entre 2020 y 2023 ha permitido obtener una panorámica detallada sobre las investigaciones actuales acerca del bullying y el ciberbullying, destacándose especialmente en las categorías de acoso escolar, factores de riesgo, factores de protección y salud mental. La distribución geográfica de los artículos mostró una alta concentración de investigaciones de Colombia, con 30 artículos (50% del total), lo que indica una importante preocupación por el tema en este país. Esto puede estar relacionado con la implementación de diversas políticas educativas que intentan reducir los casos de bullying en los colegios. En comparación, España (18%), México (11%) y Perú (7%) también destacaron por el número de investigaciones, lo que refleja un interés

generalizado en toda Iberoamérica, pero con un foco particular en ciertos países que se destacan en la investigación del tema (García y Rodríguez, 2020).

En cuanto al frecuencia de publicación, los estudios revisados abarcan principalmente los últimos años, con un 27% de los artículos provenientes de investigaciones publicadas en 2023, un 26% en 2020, y un 27% de 2021, lo que resalta la persistencia de la problemática del bullying y ciberbullying en las escuelas. El análisis de estos artículos mostró que la investigación sobre bullying continúa evolucionando, con un énfasis particular en los efectos a largo plazo del bullying sobre la salud mental de los estudiantes, además de las repercusiones del ciberbullying. Este fenómeno ha cobrado relevancia debido a la rápida expansión de las plataformas digitales y la creciente exposición de los jóvenes a las redes sociales, lo que multiplica las posibilidades de que los estudiantes sean objeto de acoso virtual, y que este tipo de agresiones continúe durante la jornada escolar y fuera de ella (Pérez y Soto, 2023).

En cuanto a las categorías conceptuales abordadas en los artículos revisados, se observó que la categoría de acoso escolar abarca el 25% de los estudios, evidenciando que el bullying continúa siendo un problema común en las escuelas, que afecta principalmente a la población estudiantil más vulnerable, tales como aquellos con diferencias en su aspecto físico, orientación sexual o desempeño académico (Sampieri y Mendoza, 2018). Este problema sigue siendo ampliamente documentado en la literatura científica, ya que a pesar de las campañas de sensibilización, sigue presente en la mayoría de las instituciones educativas (García y Rodríguez, 2020).

Por otro lado, los factores de riesgo también tienen una gran relevancia en los estudios, representando el 25% de los artículos. Estos factores incluyen, entre otros, la falta de intervención temprana, la ausencia de protocolos claros para

manejar casos de bullying, el desconocimiento de los efectos del acoso escolar sobre la salud emocional de los estudiantes, y la cultura de violencia que puede prevalecer en algunas instituciones. Estos estudios destacan que un entorno escolar que no favorece la intervención o que no cuenta con la formación adecuada para los docentes puede agravar el problema, haciéndolo más difícil de mitigar o prevenir (Pérez y Soto, 2023). A su vez, en la misma proporción (28%), los factores de protección fueron ampliamente abordados, identificando que los programas educativos que promueven el respeto, la empatía, y la inclusión tienen efectos positivos en la reducción de los casos de bullying. La creación de espacios seguros y de apoyo para los y las estudiantes víctimas dentro de la escuela es esencial, así como la integración de herramientas para el desarrollo emocional de los estudiantes (Hernández et al., 2014).

La salud mental de los alumnos que padecen de bullying es otro tema fundamental tratado en el 22% de los estudios revisados. Los efectos psicológicos del bullying, en especial del ciberbullying, se reflejan en el aumento de trastornos como la depresión, la ansiedad, el estrés postraumático, y otros trastornos emocionales. Estos problemas pueden persistir incluso después de que el acoso haya cesado, debido a la internalización de la violencia sufrida (Sampieri y Mendoza, 2018). Los estudios subrayan la necesidad de contar con un sistema de apoyo psicológico dentro de las instituciones educativas para los estudiantes víctimas de bullying, de manera que se mitigue el impacto negativo sobre su salud emocional.

En cuanto a las metodologías empleadas en los estudios, se observó una prevalencia del enfoque cualitativo con un 35%. Esto refleja un interés por comprender de manera profunda las experiencias subjetivas de los estudiantes involucrados en casos de bullying, ya sean víctimas, agresores o testigos. Este

enfoque permite acceder a las narrativas individuales de los sujetos, obteniendo información más detallada sobre las causas, los efectos y las posibles soluciones a este fenómeno. Un 17% de los estudios emplearon revisión documental cualitativa, lo cual sugiere un esfuerzo significativo por sistematizar los hallazgos previos y sintetizar conocimientos sobre el tema, mientras que un 17% de los estudios aplicaron una metodología cuantitativa descriptiva, enfocada en medir la prevalencia y los efectos del bullying en las instituciones educativas (Sampieri & Mendoza, 2018). Otros estudios combinados, como los mixtos u observacionales transversales analíticos, también proporcionan una visión integral del fenómeno, pero con un porcentaje más bajo (7%).

Conclusiones

A partir del análisis realizado sobre los estudios revisados, es evidente que el bullying sigue siendo una problemática persistente y compleja en las instituciones educativas a nivel mundial, especialmente en el contexto latinoamericano. Si bien en la última década han aumentado los esfuerzos para sensibilizar y prevenir este fenómeno, los resultados muestran que aún no se han alcanzado los niveles de eficacia necesarios para erradicarlo completamente. En particular, el ciberbullying ha emergido como una forma cada vez más prevalente y peligrosa de acoso, que se extiende más allá del horario escolar y tiene efectos dañinos en la salud emocional de los estudiantes. Es crucial reconocer que este tipo de bullying digital crea un ambiente de vulnerabilidad permanente, ya que los agresores pueden acceder a sus víctimas en cualquier momento a través de las redes sociales y otras plataformas digitales (García y Rodríguez, 2020).

Un aspecto destacado en los estudios revisados es la identificación de factores de riesgo que perpetúan el bullying. Estos factores incluyen la falta de

intervención temprana, la insuficiencia de programas educativos preventivos, y la carencia de protocolos claros para tratar los casos de acoso. En muchos casos, las escuelas no cuentan con el personal capacitado ni los recursos adecuados para manejar las situaciones de bullying de forma efectiva, lo que incrementa la probabilidad de que el acoso persista o se agrave. Pérez y Soto (2023) mencionan que es fundamental que las políticas educativas de cada país, así como las normativas escolares, reconozcan este vacío y trabajen para implementar medidas más eficientes y coherentes en la detección y atención de casos de bullying.

Además, los estudios resaltan que la falta de apoyo emocional y psicológico en los entornos escolares es uno de los elementos más críticos para la resolución de esta problemática. Hernández et al. (2014) dicen que la presencia de profesionales de la salud mental en las escuelas es esencial para proporcionar acompañamiento a los estudiantes que sufren de acoso, así como para promover un entorno más saludable emocionalmente, tanto para las víctimas como para los agresores. El apoyo psicológico no debe limitarse solo a los casos de bullying ya detectados, sino que debe ser una parte integral del ambiente escolar, a través de programas de prevención que fomenten el desarrollo emocional y el bienestar de todos los estudiantes.

Otro hallazgo importante es la relevancia de los factores de protección en la prevención del bullying. Los programas de educación emocional y formación en resolución de conflictos son esenciales para reducir la incidencia del acoso escolar. Estos programas deben ser implementados de manera sistemática y progresiva a lo largo de la educación básica y media, involucrando tanto a estudiantes como a docentes y familias. El fortalecimiento de estos factores de protección, a través de actividades que promuevan la empatía, el respeto y la resolución pacífica de

conflictos, puede transformar los espacios educativos en ambientes más seguros y colaborativos. Además, estos programas pueden generar una cultura escolar que valore la diversidad y la inclusión, contribuyendo a la disminución de conductas agresivas y discriminatorias.

La importancia de contar con protocolos claros para la intervención ante casos de bullying es otro de los temas recurrentes en la literatura. Muchos estudios coinciden en que, en ausencia de procedimientos bien definidos y protocolos de actuación, quienes sufren de bullying suelen quedar desprotegidos, mientras que los agresores no enfrentan las consecuencias adecuadas. La creación e implementación de protocolos de actuación eficaces es crucial, no solo para proteger a los estudiantes, sino también para garantizar que todos los involucrados (estudiantes, profesores, padres y autoridades escolares) comprendan sus roles en la prevención y resolución de conflictos relacionados con el bullying. Estos protocolos deben ser revisados y actualizados regularmente para adaptarse a los nuevos desafíos, como el aumento de las agresiones ciberneticas, y para incorporar las mejores prácticas basadas en la evidencia.

Metodológicamente hablando, la prevalencia de estudios cualitativos indica un interés por comprender las experiencias subjetivas de los involucrados en casos de bullying. El enfoque cualitativo permite captar la complejidad de la situación, explorando las emociones, percepciones y perspectivas de los estudiantes, tanto quienes lo sufren, como quienes lo ejercen, además de los efectos a largo plazo del acoso. Sin embargo, también es importante destacar que un enfoque cuantitativo, que permita medir la prevalencia del bullying y sus impactos en términos estadísticos, es igualmente necesario para obtener datos representativos que respalden la toma de decisiones políticas y educativas. De este modo, los estudios

futuros deberían seguir explorando la complementariedad de ambos enfoques, cualitativo y cuantitativo, para ofrecer una visión más amplia y precisa de la problemática (García y Rodríguez, 2020).

Por último, la implicación de las familias en los programas de prevención es otro factor determinante. Los estudios sugieren que la colaboración entre padres y educadores es crucial para identificar señales tempranas de bullying y proporcionar el apoyo necesario a los estudiantes. Las familias deben ser parte activa en la sensibilización sobre los riesgos del bullying y en la implementación de estrategias de prevención y resolución. Los padres pueden desempeñar un papel esencial en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en sus hijos, lo que contribuye a reducir las conductas agresivas tanto dentro como fuera del entorno escolar (Hernández et al., 2014). Es por ello que el bullying, en sus diferentes formas, sigue siendo un problema serio que requiere la colaboración de todos los actores involucrados en la educación. A pesar de los avances, aún queda mucho por hacer en términos de intervención, prevención y apoyo psicológico. La clave está en un enfoque integral que involucre a estudiantes, docentes, familias, y autoridades educativas, para crear un entorno escolar más seguro, inclusivo y emocionalmente saludable.

Recomendaciones

Para prevenir y abordar el bullying y el ciberbullying, es fundamental desarrollar programas educativos que fomenten el respeto, la inclusión y la empatía desde temprana edad. Estas iniciativas deben ser continuas y adaptadas a los distintos niveles escolares, abordando tanto el acoso presencial como el digital. Asimismo, es crucial capacitar a los docentes y al personal educativo para que

puedan identificar los primeros signos de bullying y actuar de manera efectiva, promoviendo estrategias de resolución de conflictos y el bienestar emocional de los estudiantes.

Además, es necesario fortalecer las políticas públicas mediante la creación de protocolos claros de intervención, asegurando que docentes, directivos y psicólogos escolares sepan cómo proceder ante casos de acoso. Las escuelas también deben contar con sistemas de apoyo psicológico que ayuden a las víctimas a superar las consecuencias emocionales del bullying y facilitar su integración. Por último, la colaboración con las familias es esencial, involucrándolas en la prevención y resolución del acoso a través de talleres y programas que les enseñen a detectar señales de alerta y brindar apoyo a sus hijos.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre Ocaña, G. N., Caffo Marruffo, M. E., Galarza Soto, K. V., Dueñas Zúñiga, H. F., & Rojas Gutiérrez, W. J. (2022). Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(26), 1941–1950. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/706>
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181.
- Balluerka, N., Aliri, J., Goni-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). Asociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: el efecto mediador de la autoestima. *Revista de psicodidáctica*, 28(1), 26-34. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103422000302>
- Bayona, Y., Jaimes, X., y Peña, C. (2022). Efectos del acoso escolar en la salud mental de los adolescentes [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Cúcuta. Colombia]. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/9a079083-8ac1-4203-8f67-d2e8c28682d7/content>
- Bravo Romero, B. B., & Márquez Ochoa, M. T. (2020). Consecuencias psicológicas del bullying en adolescentes.

<https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/00048019-8411-4605-9e0f-695cbf5dc205>

- Calderón Guerrero, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios*, 17(43), 345-366. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/778>
- Castiblanco Hernández, L. N., & González-Santos, B. J. (2020). Bullying y estilos de afrontamiento en víctimas de una institución educativa, Colombia. *Indagare*, (8). <https://revistas.unibague.edu.co/indagare/article/view/262>
- Cortés, A. F. M., De los Río, O. L. H., & Pérez, A. S. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el ciberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del psicólogo*, 40(2), 109-124. <https://www.redalyc.org/journal/778/77864948004/77864948004.pdf>
- De La Hoz Blanco, J. E. (2017). Estilos de gestión y cultura institucional en las organizaciones escolares. *Encuentros*, 15(1), 61-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655855004>
- De Olivardia, Y. B. Técnicas de investigación documental (Doctoral dissertation).
- Devis-Morales, J. V. (2015). El acoso escolar en un colegio de Bogotá: una alternativa de intervención desde la investigación acción participativa.
- Dueñas Parada, S. P. (2023). Diagnóstico de la presencia de prácticas restaurativas en los procesos de atención institucional de las situaciones conflictivas y acoso escolar (bullying) que se presentan en una institución educativa distrital.
- Etxebarria Pérez, O., Morales, M., Gómez, R, y López-Vélez, A. L. (2023). La realidad trans en el sistema educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 104-114. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103423000011>
- Ferrel Ortega, F. R., Cuan Ardila, A., Londoño Celis, Z., & Ferrel Ballestas, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372015000100015
- Gallardo Gómez, G. O. (2020). Prevención de la violencia escolar y fomento de la ciudadanía participativa en el Colegio San José del Trigal del municipio de Cúcuta [Tesis de maestría, Universidad de Pamplona]. Repositorio Hulago Universidad de Pamplona.
- Gallego Jiménez, G., Rodríguez Otero, L. M., & Solís, P. (2021). Relaciones entre familia y bullying: una revisión bibliográfica.

- <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/11515/Relaciones%20entre%20familia%20y%20bullying.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Garaigordobil Landazabal, M. T., & Larraín Mariño, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación.* <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/193411/Acoso%20y%20ciberacoso.pdf?sequence=1>
- García Álvarez, W., Luzuriaga Mera, J. C., & Álvarez Saquinala, D. (2023). Abordaje psicoterapéutico frente a situaciones de bullying y cyberbullying entre adolescentes: *Psychotherapeutic approach to bullying and cyberbullying situations among adolescents.* *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 5243–5263. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/979>
- García-Pérez Febles, R., Santana-Vega, L. E., & Ruiz-Alfonso, Z. (2023). Programas de educación emocional en la etapa de Educación Primaria: Una revisión sistemática. *REIDOCREA*, 12(32), 418-431. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/85868/12-32.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- García, C., & Rodríguez, A. (2020). Impacto del bullying en la salud mental de los adolescentes: Un análisis teórico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(3), 202-210. <https://doi.org/10.14349/rpsp.2020.52.3.202>
- Gómez-Tabares, A. S., & Correa Duque, M. C. (2022). El efecto de la desvinculación moral sobre el acoso escolar, el ciberacoso y otros comportamientos disruptivos en niños (as) y adolescentes. Una revisión de la literatura. *Psicogente*, 25(48), 204-230. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v25n48/0124-0137-psico-25-48-204.pdf>
- González, P., & Torres, F. (2022). Políticas y programas contra el bullying en la escuela. *Revista de Educación y Sociedad*, 20(2), 1-18.
- Hamodi Galán, C., & Jiménez Robles, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339002/html#:~:text=Los%20resultados%20muestran%20que%20la,y%20formas%20de%20trabajar%20apoyos.>
- Hernández, L. N. C., & González-Santos, B. J. (2020). Bullying y estilos de afrontamiento en víctimas de una institución educativa, Colombia. *Indagare*, (8). <https://revistas.unibague.edu.co/indagare/article/view/262/230>
- Hernández, R., Fernández, C., & 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%A1Da%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Hirigoyen, M. F. (2013). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
https://diariofemenino.com.ar/documentos/el_acoso_moral._el_maltrato_psicologico_en_la_vida_cotidiana.pdf
- Ives, E. (2018). Tecnologías de la información y de la comunicación. *Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 6(2), 65-78.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol6num2-2018/65e1-e6-Tecnologias%20de%20la%20informacion%20y%20de%20la%20comunicacion.pdf>
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos* (7^a reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- López-Tafall, V. (2020). El bullying y sus consecuencias sobre la salud mental: prevención y manejo desde enfermería.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/20076/SAN%20OSE%20LOPEZ-TAFALL%2C%20VALVANUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2022). Informe sobre la situación del bullying en las escuelas de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf
- Morales, O. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 20.
- Mosquera Cadena, G. E. (2020). Estrategias de comunicación para reducir el bullying entre adolescentes de un plantel educativo municipal de la ciudad de Quito (Master's thesis, Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Salud mental.
https://www.who.int/es/health-topics/mental-health#tab=tab_1
- Peña, M. A. B., Cordero, Y. J. Q., de Rodríguez, T. M. L., & de Mora, R. Z. L. G. (2022). La cultura organizacional del personal directivo en instituciones educativas venezolanas. Un estudio cualitativo. *IJNE: International Journal of New Education*, (9), 65-86.
<https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/14278/15271>

- Pineda, B. A., Donis-Lemus, S. Y. S. (2020). Estado situacional de la educación secundaria ante el uso de redes sociales digitales. Dirección general de investigaciones.
- Pérez, L., & Soto, M. (2023). Prevención y tratamiento del ciberbullying en las escuelas. *Revista de Psicología Escolar*, 44(1), 35-46.
<https://doi.org/10.1016/j.rpe.2023.01.004>
- Riaño García, L. A. (2020). Violencia escolar, estado del arte investigaciones adelantadas en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá en el periodo del 2006 al 2019.
- Salazar-Millan, I. (2020). Factores asociados a la violencia escolar en estudiantes de educación secundaria [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. Archivo digital.
- Sampieri, H., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Sampieri,+H.+%26+Mendoza,+C.+\(2018\).+Metodolog%C3%A1da+de+la+investigaci%C3%B3n.+McGraw-Hill.&ots=TkVg-YUhK0&sig=xde8eqJASU-wujqy7C6Hkl1hB1I#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Sampieri,+H.+%26+Mendoza,+C.+(2018).+Metodolog%C3%A1da+de+la+investigaci%C3%B3n.+McGraw-Hill.&ots=TkVg-YUhK0&sig=xde8eqJASU-wujqy7C6Hkl1hB1I#v=onepage&q&f=false)
- Sierra-Navarro, M. F. (2021). Manejo de la violencia escolar en el grado 6 de la Institución Educativa Distrital Pestalozzi, en Barranquilla, jornada vespertina (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Tipantuña Basantes, S. L. (2021). Estrategia para la prevención del acoso escolar en los estudiantes de la Unidad Educativa San Francisco de Las Pampas (Master's thesis, Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica).
- Valdés, A., & Vera, J. (2015). El papel de las familias en el origen y la prevención del Bullying: Estrategias Para La Acción. Bazán, A., Castellanos, D. y Limón, A. *Familia-escuela-comunidad*, 2.
https://www.researchgate.net/publication/294581569_El_papel_de_las_familias_en_el_origen_y_la_prevencion_del_bullying_Estrategias_para_la_accion
- Vásquez, H. C. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23), 6.
- Zea Gómez, L. Y. (2021). Influencia del bullying en la salud mental de los adolescentes y su afectación directa sobre el rendimiento escolar.
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/3041>
- Zuloeta de Eugster, B. S. (2022). Bullying y rendimiento académico en los estudiantes de 3º de secundaria de la Institución Educativa Horacio Zevallos Gámez, Chiclayo.

Tipos de usos de las TIC por parte de los docentes en sus prácticas pedagógicas

Types of uses of ICT from teachers in their pedagogical practices.

Carlos Andrés Cardona Arteaga

Universidad Católica Luis Amigó. Colombia.

carlos.cardonart@amigo.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8397-0165>

Juan Sebastián Zuluaga Gómez.

Universidad Católica Luis Amigó. Colombia.

juan.zuluagago@amigo.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0652-4396>

recibido: 7 de febrero de 2025

aceptado: 5 de marzo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.6875>

Resumen

Ante la creciente necesidad de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los diversos aspectos de la gestión escolar, y más específicamente en el ámbito didáctico-curricular, resulta imprescindible idear métodos coherentes y sistemáticos para evaluar este proceso. Una posible estrategia es analizar cómo los docentes emplean estas herramientas tecnológicas en sus prácticas educativas. De allí que en este artículo se detalla los usos de las TIC que hacen los docentes de la Institución Educativa Colegio Luis Amigó, ubicado en La Estrella, Antioquia, Colombia. Para ello, se llevó a cabo un proceso investigativo de corte cualitativo y se aplica una encuesta virtual a 40 docentes para identificar sus conocimientos, destrezas y percepciones acerca del uso de las TIC

en la enseñanza. Dentro de los resultados se revela un uso instrumental por parte de los docentes, y asimismo, destacan la necesidad de desarrollar programas de formación que promuevan una utilización reflexiva de estas tecnologías en los procesos educativos. Se enfatiza en las necesidades formativas del colectivo docente con el objetivo de diseñar e implementar acciones formativas que respondan a estas demandas y contribuyan a la renovación curricular y didáctica de la institución.

Palabras clave: formación de docentes, informática educativa, TIC.

Abstract

Given the growing need for the appropriation of ICT in the different areas of school management, especially in the didactic and curricular area, it is necessary to think about coherent and systematic ways to evaluate this process. One of them is the review of teachers' use of these technological tools in their educational interventions. This article describes the types of use of ICT that teachers at the Colegio Luis Amigó Educational Institution, de la Estrella, Antioquia, Colombia make in their pedagogical practices. To achieve this, a qualitative methodology is implemented, from the Evaluative Research method. A virtual survey is applied to 40 teachers from the educational institution in which their knowledge and skills on the use of ICT were evaluated and thus classified as instrumental or reflective. It is identified that teachers use ICT in an instrumental way. The need to carry out training processes with teachers is observed to achieve the reflective use of ICT in the teaching and learning processes. Particular emphasis is placed on the training needs presented by the teaching staff of the educational institution, in order to propose a possible course of action that meets these needs and contributes to the curricular and didactic update in the institution. The results presented here are part of the study carried out

at the Luis Amigó de la Estrella School, where the level of appropriation of Information and Communication Technologies (ICT) of the educational community within school management is characterized.

Keywords: educational computing, ICT, teacher training.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se usan cada vez más en las escuelas, siguiendo parámetros y lineamientos que se establecen a nivel mundial, en nuestro país y en nuestra región. Estos lineamientos permiten desarrollar proyectos para que docentes y estudiantes aprendan a usar las tecnologías digitales. Además, a nivel internacional y nacional, se establecen indicadores para evaluar qué tan bien se están usando las TIC. Estos datos ayudan a tomar medidas para fortalecer y mejorar la calidad de la educación.

Según estos lineamientos que buscan implementar e incorporar las TIC en los procesos de aula, se ha evidenciado que se centran en buscar acceso y manejo de recursos digitales, apropiación de dispositivos tecnológicos y formación docente para el uso de plataformas y aplicaciones. Históricamente, estos propósitos no han tenido una fuerte acogida por parte de las comunidades educativas. Sin embargo, la llegada de la pandemia COVID-19 obligó a los establecimientos educativos del país a realizar, apresuradamente y sin suficientes recursos, adecuaciones a sus prácticas pedagógicas donde las TIC se convirtieron en la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La I.E Colegio Luis Amigó de La Estrella, Antioquia, tuvo que vivir esta situación al igual que todos los establecimientos educativos en el mundo (educación preescolar, primaria, secundaria y superior). Para que los procesos de clase llegaran a sus estudiantes, el colegio utilizó el correo institucional y una plataforma TIC con la que

contaban para aspectos académicos y administrativos. Sin embargo, en la implementación concreta de dicha plataforma en la intervención didáctica, los docentes presentaron obstáculos de manejo y conocimiento, lo que no permitió un uso técnico de las TIC y generó vacíos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Con el objetivo de mejorar la educación durante la pandemia y emplear las TIC como mediadoras del proceso educativo, los docentes de tecnología e informática desempeñaron un papel clave, proporcionando apoyo mediante jornadas de capacitación para que sus colegas integraran y aplicaran las TIC en los procesos de enseñanza. Esta iniciativa fue crucial, ya que se observó que la mayoría de los estudiantes poseían únicamente conocimientos básicos sobre el manejo de diversas herramientas y recursos tecnológicos digitales.

La disposición de docentes y estudiantes para integrar las TIC en el proceso educativo durante la pandemia motivó la decisión de continuar su uso en las clases presenciales. Sin embargo, los resultados no reflejaron cambios significativos a nivel didáctico, debido a que los docentes volvieron a adoptar métodos tradicionales en el aula. Esta situación se puede atribuir a su limitado dominio de las TIC y a una comprensión insuficiente sobre el valor de la mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje, lo que resulta en una mínima priorización de su implementación efectiva en el entorno educativo.

Dada esta creciente necesidad, se hace necesario pensar en formas coherentes y sistemáticas de evaluar la implementación reflexiva de las TIC en la práctica pedagógica y el currículo. Una de ellas es la revisión del uso que hacen los docentes de estas herramientas tecnológicas en sus intervenciones educativas. Teniendo esta problemática presente, este artículo busca presentar de manera descriptiva los

tipos de uso de las TIC que hacen los docentes de la Institución Educativa Colegio Luis Amigó, de La Estrella, Antioquia, Colombia en sus prácticas pedagógicas.

Este estudio forma parte de la investigación llevada a cabo en el Colegio Luis Amigó de La Estrella, que evalúa el nivel de apropiación TIC por parte de la comunidad educativa en el contexto de la gestión escolar. El análisis se realiza mediante la implementación de una Línea Base de Indicadores para la Apropiación de las TIC, diseñada para valorar este fenómeno bajo una mirada integral y multidimensional dentro del ámbito escolar.

Conocer este tipo de información no solo permite construir un juicio crítico sobre el estado actual de la relación entre la tecnología y los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también crear rutas metodológicas para la implementación de diseños curriculares y estrategias didácticas que, aunadas a los procesos de desarrollo cognitivo de los estudiantes, puedan favorecer de manera efectiva una experiencia de aprendizaje en el ámbito escolar desde cada uno de sus diferentes niveles. En el caso del establecimiento educativo, los hallazgos de esta investigación constituirán el fundamento diagnóstico para la creación de una estrategia metodológica orientada a la apropiación efectiva de las TIC, alineada con las prácticas pedagógicas de los docentes y con la cultura y filosofía institucionales.

Marco teórico

A finales del siglo XX, las TIC jugaron un papel importante en la globalización y el crecimiento económico en América Latina. En los primeros años del siglo XXI, estas tecnologías comenzaron a tener un gran impacto en áreas como la salud, la educación y la cultura. En el campo educativo, las TIC se usan para crear y compartir conocimiento. Gracias a su integración en la enseñanza y el aprendizaje, los docentes han podido mejorar sus habilidades y especializarse en línea con

diferentes universidades a nivel mundial. Esto ha contribuido a mejorar la calidad y la gestión de los sistemas educativos.

En la relación entre las TIC y la educación, estas actúan como herramientas que facilitan la comunicación, especialmente en los contextos de enseñanza y aprendizaje. En estos contextos, los sujetos construyen conocimiento a través de la interacción. La mediación es un proceso fundamental que permite a las personas desarrollar prácticas sociales y culturales. Además, la mediación se da en el proceso comunicativo, donde intervienen sujetos competentes en el lenguaje y el entendimiento, facilitando la construcción del conocimiento. Además, Zubiría (2003), define la mediación como la interacción que potencia las capacidades del sujeto y desarrolla competencias, promoviendo análisis metacognitivos durante todo el proceso formativo para fomentar la autonomía del aprendizaje.

Por otro lado, los gobiernos latinoamericanos, incluido el colombiano, han contribuido significativamente al desarrollo de la educación mediante la integración de las TIC en los últimos veinte años. Estas tecnologías se consideran un conjunto de avances, medios y mediaciones que permiten el acceso, producción y transferencia de información, así como la interacción entre las personas (Marqués-Graells, 2012). El objetivo de esta integración es maximizar los beneficios de las prácticas pedagógicas de los docentes y, por ende, la efectividad en el aprendizaje de los estudiantes.

Becerra et al. (2016) definen los usos de las TIC como las formas en que se aplican estas tecnologías y los efectos que generan en diferentes ámbitos sociales. Valencia et al. (2016) distinguen entre usos instrumentales y usos reflexivos. El primero se refiere al dominio de los recursos tecnológicos para presentar contenidos, almacenar información y agilizar la comunicación. El uso reflexivo, en

cambio, implica una aplicación pedagógica de las TIC para transformar las prácticas y fomentar el pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es relevante destacar que el uso reflexivo de las TIC implica una reflexión sobre cómo se emplean estas herramientas en el aula y cómo pueden optimizarse para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esto requiere un cambio en la forma de enseñar y aprender, así como una mayor colaboración entre docentes y alumnos. Además, el uso reflexivo de las TIC puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y creativas para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Igualmente, Sierra y Rodríguez (2014) identifican tres niveles de uso de las TIC: básico, intermedio y avanzado. En el nivel básico, la tecnología se emplea como una herramienta complementaria para las clases presenciales. En el nivel intermedio, hay una integración más profunda de las TIC, utilizándolas para almacenar y distribuir contenidos, ofrecer información general sobre el curso y divulgar noticias o anuncios. Por último, el nivel avanzado implica una aplicación estratégica y constante de las TIC en la educación, creando un entorno de aprendizaje donde se combinan los recursos de clase con elementos interactivos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, se busca fomentar el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes y mejorar su capacidad para resolver problemas y trabajar en equipo. Además, la inclusión de las TIC en el aula permite una mayor personalización del aprendizaje y una mayor flexibilidad en la forma en que se imparten los contenidos. Para lograr una implementación exitosa de las TIC en la educación, es necesario contar con una formación adecuada de los docentes y una infraestructura tecnológica adecuada.

Es importante destacar que la incorporación e integración de las TIC en la educación no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes pueden

utilizar herramientas digitales para mejorar su práctica docente y facilitar la evaluación del aprendizaje. Además, la educación digital es cada vez más importante en un mundo cada vez más tecnológico y globalizado, por lo que es fundamental que los estudiantes adquieran habilidades digitales desde temprana edad para estar preparados para el futuro laboral. Por lo tanto, es necesario seguir promoviendo la integración de las TIC en la educación y asegurarse de que los recursos y la formación estén disponibles para todos los estudiantes y docentes.

Los usos que hacen los docentes de las TIC están relacionados con la apropiación de estas, debido a que “cuando se habla de apropiación siempre se hace referencia al uso, aunque éste no necesariamente encierre una apropiación efectiva” (Álvarez-Cadavid et al., 2011, p. 3); o como determina, Rojas (2012) “a mayor frecuencia de uso, mayor apropiación” (p. 11).

Se hace referencia a la relación del uso de las TIC con la apropiación, debido al uso constante de las herramientas y recursos que estas ofrecen, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y cuando se incluyen en la práctica docente. Colás y Jiménez (2008) establecen que la apropiación de las TIC es la manera en que las herramientas tecnológicas son asumidas por los sujetos, cómo las utilizan para interpretar la realidad y para construir la base de su aprendizaje.

Para llegar a un punto de uso constante de las TIC y que los docentes se apropien de las mismas, es necesario empezar por una capacitación sobre qué es y cómo lograr la apropiación de las TIC en los procesos educativos y sobre las competencias básicas para el proceso alfabetización digital (George y Avello, 2021). Este proceso de alfabetización digital implica la capacitación de los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas y en metodologías pedagógicas que permitan integrar las TIC de manera efectiva en el aula. Además, es importante que se promueva el uso responsable y ético de las mismas, fomentando así una educación

de calidad y acorde a las demandas de la sociedad actual. De esta manera, se lograría una mayor motivación y compromiso por parte de los docentes en cuanto al uso de las TIC y se alcanzaría un punto de uso constante y efectivo de las mismas en el ámbito educativo.

Para lograr este objetivo, es necesario establecer programas de formación continua para los docentes (Garaté, et al., 2019; Cayachoa-Amaya et al., 2020), que les permitan actualizarse en cuanto a las nuevas tecnologías y estrategias pedagógicas. Asimismo, es importante contar con recursos tecnológicos adecuados en las escuelas y garantizar el acceso a internet de calidad para todos los estudiantes y docentes. De esta manera, se podrán aprovechar al máximo las oportunidades que brindan las TIC para mejorar la calidad de la educación (Soza, 2020; Cruz-Carbonell et al., 2020) y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo digital.

En el ámbito educativo, las TIC tienen un papel fundamental como elementos mediadores en los procesos de comunicación, especialmente en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, donde los individuos tienen la capacidad de construir conocimiento a través de la interacción con otros. Es importante destacar que la mediación es un proceso clave que permite al ser humano construir sus prácticas sociales y culturales, y en este sentido, las TIC se convierten en herramientas esenciales para facilitar este proceso comunicativo.

En este contexto, los sujetos idóneos del lenguaje y del entendimiento juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento a partir de la interacción, lo que permite un aprendizaje más significativo y enriquecedor. En relación con lo anterior, Zubiría (2003) define la mediación tecnológica como gestión de la interacción que se da en la “experiencia de aprendizaje y de transmisión cultural, potenciando las capacidades del sujeto, desarrollando las competencias y

provocando el análisis metacognitivo de todo el proceso formativo para crear la autonomía del aprendizaje”; Por su parte, Giraldo-Ramírez (2006), establece que la mediación tecnológica es la relación que se establece entre los docentes, los estudiantes y el contenido, a través del uso de herramientas tecnológicas.

De igual forma, es importante resaltar que la tecnología no debería ser vista solo como una herramienta, sino como un medio para facilitar y permitir que los estudiantes construyan su propio conocimiento. Para lograr esto, es fundamental incluir enfoques metodológicos, pedagógicos, comunicativos y didácticos que, a través de la práctica educativa, hagan de la tecnología un proceso interactivo y enriquecedor para los alumnos. En este sentido, es fundamental que los docentes se capaciten en el uso de las tecnologías educativas y que las integren de manera efectiva en sus estrategias de enseñanza, para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades y competencias digitales que les permitan enfrentar los desafíos del mundo actual. En definitiva, la mediación tecnológica debe ser vista como una oportunidad para mejorar la calidad de la educación y para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

El Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006) define el término competencias como el “[...] saber hacer en situaciones concretas que requiera aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué (pág. 12).

Respecto a la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza, tanto a nivel internacional, como nacional y local, se han establecido competencias TIC para docentes que deben adquirirse a través de procesos de formación. Estos procesos buscan capacitarlos para que puedan integrar las tecnologías de manera

efectiva en su práctica pedagógica. Por su parte el MEN plantea cinco competencias que cada docente debe desarrollar. Las cuales son:

1. Competencia tecnológica: la “capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan” (MEN, 2013, p.36).
2. Competencia pedagógica: la “capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional” (MEN, 2013, p.38).
3. Competencia comunicativa: la “capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica” (MEN, 2013, p.40).
4. Competencia de gestión: la “capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional” (MEN, 2013, p.42).
5. Competencia investigativa: la “capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos” (MEN, 2013, p.44).

Por otro lado, en la última década, en diferentes contextos académicos, se ha venido implementando diferentes estrategias de evaluación y autoevaluación, bajo la medición de indicadores, que ha permitido valorar programas y proyectos que están

relacionados con las TIC; asimismo, el acceso, la conectividad y los diferentes niveles de conocimiento con los que cuentan los docentes. Estos indicadores son esenciales para entender cómo se está integrando la tecnología. Por ejemplo, una forma de realizar esta evaluación es utilizando la Línea de base de indicadores de apropiación TIC, que plantean Vallejo y Patiño (2014), y que establecen que "puede ser utilizada para analizar, a manera de diagnóstico, la realidad de un contexto con el fin de plantear planes de acción y promover futuros proyectos frente a la apropiación TIC" (p. 48).

Esta línea base de indicadores ofrece un enfoque evaluativo multidimensional, que evalúa el estado inicial de la infraestructura física (dimensión material), el desarrollo de competencias y habilidades en los docentes (dimensión humana), los documentos clave como el manual de convivencia, el sistema de evaluación de los aprendizajes (SIEE) y el proyecto educativo institucional (PEI) (dimensión teórica), y las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes (dimensión práctica).

La metodología de autoevaluación propuesta por el grupo EAV de la Universidad Pontificia Bolivariana enfatiza la interdependencia entre estas dimensiones. Las TIC influyen en la fundamentación conceptual (dimensión teórica), los usos de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje (dimensión práctica), las competencias tecnológicas de los docentes (dimensión humana) y la infraestructura tecnológica que soporta los procesos académicos y administrativos (dimensión material). Esta interrelación es clave para evaluar cómo se están adoptando las tecnologías en las instituciones educativas (Vallejo y Patiño, 2013; 2014).

Metodología

Este artículo es producto de un proceso investigativo cuyo propósito es caracterizar el nivel de apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de la gestión escolar en una institución educativa colombiana, a partir del instrumento *Línea base de indicadores de apropiación de TIC en instituciones educativas* (Ángel-Uribe y Patiño, 2018), el cual está diseñado para la evaluación de este fenómeno desde un enfoque integral y multidimensional. A través de dicha caracterización se analizan las fortalezas y aspectos potenciables para lograr una mejor gestión de las tecnologías dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se hace particular énfasis en las necesidades formativas que presenta el cuerpo de docentes de la institución educativa, con el fin de plantear un posible curso de acción que atienda dichas necesidades y contribuya a la actualización curricular y didáctica en la institución.

La metodología de la investigación es de tipo cualitativo, que para. Savin-Baden y Howell (2013), se centra en cómo las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias y al mundo en el que viven. Busca reconocer las realidades subjetivas e intersubjetivas, así como las interacciones entre las personas, sus discursos y percepciones. En este contexto, el objeto de estudio va más allá de identificar el uso de artefactos tecnológicos; también se enfoca en comprender cómo los docentes perciben la integración de las TIC en sus prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, se emplea el método de investigación evaluativa, el cual se caracteriza por ser un proceso crítico que determina en qué medida una práctica pedagógica satisface las necesidades y logra los objetivos establecidos en un programa educativo. A través de los resultados obtenidos en la evaluación, es posible proponer mejoras dirigidas a fomentar aprendizajes significativos y a incrementar los niveles de desarrollo de los estudiantes. En este sentido, Suchman

(1968) sostiene que “la investigación evaluativa debe suministrar información crucial para la planificación, ejecución y evolución del programa educativo” (p. 119).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para llevar a cabo la recolección de la información en este estudio se adopta el instrumento *Línea base de indicadores de apropiación de TIC en instituciones educativas* del grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales de la Universidad Pontifica Bolivariana, que tiene como registro de derechos de autor: 13-51-224 de año 2016 (Ángel-Uribe y Patiño, 2018), realizando ajustes de acuerdo con las necesidades del contexto y, adicional, los indicadores propuestos. Dicho instrumento consiste en un conjunto de indicadores clasificados por dimensiones que permiten evaluar la institución; este proceso de evaluación se hace desde una mirada multidimensional, a través de las dimensiones humana, material, práctica y teórica. Está sustentado teórica y metodológicamente en lo expuesto por Vallejo y Patiño (2014), sobre la necesidad de establecer una base de indicadores de este tipo para el mejoramiento educativo. Este instrumento sirvió como criterio evaluativo para identificar el tipo de uso de las TIC por parte de los docentes de la Institución Educativa. Sin embargo, de acuerdo con las características del colegio, se editaron y se ajustaron algunos indicadores, sin afectar el aspecto concreto a evaluar.

Para la recolección de la información proporcionada específicamente por los docentes, se aplicó una encuesta de tipo virtual que recoge las percepciones sobre las siguientes dimensiones de la Línea base de Indicadores: Teórica, específicamente sobre el conocimiento que tienen sobre políticas públicas e institucionales relacionadas con las TIC en el ámbito educativo; Práctica, sobre los aspectos relacionados con el uso de las TIC en los procesos de interacción, indagación, lectura y escritura y evaluación del aprendizaje con los estudiantes; Humana, sobre los aspectos relacionados con la pertinencia de las TIC en el

aprendizaje, la información sobre el tema recibida en su formación profesional, la capacidad organizativa de la institución para orientar el uso didáctico de las TIC y las habilidades técnicas para el uso de herramientas tecnológicas y digitales; y Material, sobre la infraestructura tecnológica de la institución y su disposición para su uso pedagógico.

Análisis de la información

La información recolectada se sistematizó en una base de datos que permitió la categorización de las respuestas de los docentes en cada una de las dimensiones de la Línea Base de Indicadores: humana, material, práctica y teórica. A partir de allí, se clasificaron las respuestas de cada dimensión en dos categorías transversales: Uso Instrumental de Las TIC y Uso Reflexivo de las TIC (Valencia et al., 2016). Finalmente se identifican las tendencias en las respuestas de los docentes hacia uno de los tipos de uso en sus prácticas pedagógicas. También se obtuvieron resultados sobre el uso instrumental o reflexivo que presenta en la institución desde su ámbito organizacional y curricular.

Desarrollo y discusión

En este artículo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta virtual a los docentes, que, para este caso, son una muestra de cuarenta docentes que equivalen al 85,10% de la población de docentes. Entre los encuestados se tiene que veinte corresponden al nivel de secundaria, dieciocho al nivel de primaria y dos al nivel de preescolar. Estos están entre los siguientes rasgos de edad: el 15% entre los 18 a 30 años, el 50% entre los 30 a 45 años y el 35% restante son mayores de 45 años. Además, se identifica que el 30% de los docentes no superan los 5 años de experiencia laboral, el 15% están entre los 6 y 10 años de

experiencia laboral, el 32.5% están entre 10 a 20 años de experiencia y el 22.5% restante llevan más de 20 años.

Por otro lado, se tiene que el 65% (26 docentes) no han realizado ningún tipo de estudio sobre los usos de las TIC en el aula de clase, mientras que el 35% (14 docentes) si han realizado estudios. En relación con los docentes que han realizado estudios sobre el uso de las TIC en los procesos de aula se encuentra que los que llevan menos de 5 años de experiencia (12 docentes) solo 5 han realizado estudios y 7 no han realizado ningún estudio. De igual manera se evidencia que los docentes que tienen una experiencia de 6 a 10 años, ninguno ha realizado estudios. Asimismo, se identifica que los docentes que tienen entre 10 a 20 años de experiencia solo 3 han realizado estudios mientras que los otros 10 docentes no han realizado ningún proceso de formación. También, se encontró que entre los docentes que tienen más de 20 años de experiencia, 4 han realizado estudios y 5 no han realizado ningún estudio.

De acuerdo con lo anterior, se observa una primera necesidad en el colegio, y es realizar procesos de formación para los docentes donde se trabaje como hacer uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que los que hicieron estudios (14 docentes) han recibido formación relacionada con los siguientes temas: Uso de analogías en la enseñanza de la química a través de las nuevas tecnologías, Manejo de las TIC en el aula, Uso de las TIC en el aula de clase, Office - marketing digital, Cursos en Sena Virtual, Prácticas educativas mediadas por TIC, Programación de computadores y contabilidad y manejo de las TIC en el aula, Curso en Mediación Tecnológica, Herramientas ofimáticas y Diplomado en Las TIC, la cual está más relacionada a un uso instrumental. Esto se puede evidenciar en que, de acuerdo con Valencia et al. (2016), es un uso de forma técnica y consiste en tener un dominio de los recursos tecnológicos para la

presentación de contenidos, guardar información, agilizar los procesos de comunicación, entre otros, es decir un manejo de las TIC para saciar las necesidades del momento, que pueden ser válidas para trabajar en clase, pero no tienen suficiente dominio para apropiarse de ellas e incluirlas de manera teórica en el currículo y en las estrategias pedagógicas y didácticas.

Dentro de la encuesta, se les preguntó a los docentes sobre qué tipo de temas o contenidos les gustaría recibir de formación en el uso de las TIC, y estos respondieron: Plataformas educativas y evaluativas, En innovación tecnológica, Metodologías-recursos, Herramientas de diseño para implementar con los estudiantes, Juegos didácticos, Crear videojuegos simples con propósitos educativos, Power bi, Excel Avanzado y bases de datos, Ofimática, Presentaciones interactivas para las clases, Didáctica aplicando las TIC

Uso correcto de aplicativos, En el propósito según las diferentes carreras ofrecidas según las diferentes universidades, Manejo de herramientas, Campos de aplicación de las TIC, manejo de software, manejo de recursos, retroalimentación de herramientas ofimáticas, Excel intermedio y avanzado, Herramientas para el aula, Tener más conocimiento sobre las TIC, Manejo de herramientas ofimáticas, Ampliar conocimientos sobre las Tics, En evaluaciones en línea, Trascender el uso de las herramientas ofimáticas como única forma de integración tecnológica en el aula, Cómo hacer de las plataformas digitales un complemento para las clases presenciales, Dropbox y diseños páginas web, Plataformas digitales de aprendizaje de lecto-escritura, Construcción de blog de información y formación a padres de familia, Ciberseguridad, En el manejo de herramientas dentro del aula.

Se ha notado que las necesidades que identifican los docentes están mayormente relacionadas con el uso básico de las herramientas tecnológicas y digitales, en lugar de enfocarse en los procesos educativos que las TIC pueden mediar. Algunos de

ellos se preocupan por el uso pedagógico de las TIC, es decir, usarlas de manera educativa para transformar las prácticas y fomentar el pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se puede afirmar que el imaginario del grupo de docentes sobre la apropiación tecnológica en los proceso educativos, se caracteriza por un deseo de integración de las TIC al aula y al currículo, mediante la cual se puedan desarrollar actividades concretas sobre ciertos temas, pero no de una forma sistemática que desarrolle habilidades digitales y tecnológicas de los estudiantes, superando la simple interacción con las herramientas, lo que no coincide con el sentido de uso reflexivo de las TIC, al proponer esta una mediación que transforme la práctica docente de manera integral. Frente a los indicadores de la tabla en relación con la dimensión teórica se tiene que los docentes tienen muy poco conocimiento sobre las políticas públicas e institucionales sobre el Uso de las TIC, esto quiere decir que presentan: 1) desconocimiento de los planes y programas de gobierno en materia de TIC que involucra al colegio, 2) desconocimiento de los planes y proyectos para la formación de docentes en el uso educativo de las TIC que tiene el establecimiento, 3) desconocimiento de las normas que competen al funcionamiento del colegio en lo relacionado a TIC, 4) desconocimiento de las políticas públicas en materia de TIC, 5) desconocimiento de la existencia de unas competencias TIC y que no se incluyen dentro de su perfil, 6) desconocimiento de que existen presupuestos y cronogramas para la ejecución de los proyectos TIC, 7) no cuentan con recurso técnico humano calificado para dar soporte a la infraestructura tecnológica del establecimiento, 8) no hay una reglamentación (deberes y derechos) sobre el uso de las TIC en la institución y 9) No hay incidencia de las TIC en los propósitos de formación (misión y visión).

Es crucial destacar que la falta de claridad en los aspectos mencionados anteriormente conduce a que los docentes carezcan de directrices concretas para el uso de las TIC en los ámbitos pedagógico y administrativo. Esta situación resulta en una aplicación inconsistente de las tecnologías, debido a que no existen políticas institucionales que promuevan su integración en la labor educativa. Por ende, es imperativo que la institución educativa defina políticas claras y detalladas sobre el uso de las TIC en la educación, proporcionando la formación y los recursos necesarios para que los docentes puedan emplearlas eficazmente en sus prácticas formativas. Adicionalmente, es fundamental reconocer que la incorporación de las TIC puede elevar la calidad educativa y preparar a los estudiantes para el entorno digital del mundo actual. Esto implica también la necesidad de actualizar constantemente los recursos tecnológicos y adaptarlos a las necesidades de los estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es fundamental fomentar el uso responsable y ético de las TIC, promoviendo valores como la privacidad, la seguridad y el respeto a los derechos de autor. En definitiva, el uso adecuado de las TIC en la educación puede ser una herramienta valiosa para mejorar la calidad de la enseñanza y preparar a los estudiantes para el futuro.

Por otro lado, frente a la dimensión humana los docentes mencionan que: 1) tienen buena actitud en relación con actividades pedagógicas que integren el uso de las TIC, 2) tienen una buena percepción de la acción pedagógica que tiene las TIC cuando son aplicadas al currículo, 3) hay motivación para realizar procesos de formación en ambientes de aprendizaje virtuales, 4) también, llevar a cabo procesos de formación de manera autónoma usando los diferentes recursos que ofrecen las TIC, 5) conocen diferentes estrategias para realizar formación profesional en línea. Igualmente, 6) los docentes dicen desconocer las funciones básicas del computador, 7) el nivel de conocimiento sobre el uso, el cómo se usan y para que

se usan los programas de ofimática es básico; 8) mientras que el conocimiento de programas y/o recursos de producción multimedial es bajo. 9) Se evidencia conocimiento sobre buscadores en Internet y uso de correo electrónico, 10) mientras que hay desconocimiento de herramientas de la web 3.0, y 11) expresan que saben generar y producir documentos en Word, Excel y PowerPoint.

A partir de lo anterior, se observa la necesidad de incluir en los procesos de formación el uso de recursos ofimáticos, multimedia, buscadores, entre otros, para que puedan ser incluidos en los procesos pedagógicos y administrativos. Esto permitirá a los estudiantes y docentes tener acceso a herramientas tecnológicas que les permitan mejorar su desempeño académico y profesional. Además, el uso de estas herramientas facilitará la gestión de tareas administrativas y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Es importante que los procesos de formación se adapten a las nuevas tecnologías para estar a la vanguardia y preparar a los estudiantes para el mundo laboral actual.

Por otra parte, frente a la dimensión práctica se encontró que los docentes, 1) diseñan recursos didácticos para la presentación y explicación temática, de manera concreta y algunos usando las TIC, 2) algunos utilizan hojas de Excel para registrar las notas y la asistencia, 3) todos mencionan que el colegio cuenta con un sistema para registrar notas de manera virtual, 4) no se diseñan actividades e instrumentos de autoevaluación virtuales, 5) no se diseña instrumentos alternativos de evaluación en línea (portafolios, diarios, proyectos), 6) no se diseñan instrumentos de evaluación cuantitativa en línea, 7) es muy poco el uso de la nube para guardar información o archivos de trabajo, 8) no se usa el internet en sus clases, debido a que el servicio que se ofrece en el colegio no es muy estable, y 9) no se cuenta con conocimientos amplios para usar recursos TIC en el aula de clase.

Es importante destacar que el uso de las TIC en el aula de clase puede mejorar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Cardona-Arteaga y Ángel-Uribe, 2023). Por lo tanto, se recomienda que los docentes reciban capacitación en el uso de estas herramientas y se fomente su implementación en el colegio. Además, se sugiere la creación de un equipo de trabajo encargado de diseñar y actualizar recursos didácticos virtuales, así como de evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera se podrá aprovechar al máximo el potencial de las TIC en la educación.

Asimismo, es importante que se garantice el acceso a internet para todos en el colegio, para ello, se pueden buscar alternativas como la implementación de aulas digitales o la entrega de dispositivos electrónicos en préstamo. De esta manera, se asegura que todos tengan las mismas oportunidades de enseñanza y de aprendizaje y se evita la brecha digital. Además, es fundamental que se establezcan medidas de seguridad y protección de datos para garantizar la privacidad de todos en el uso de las TIC. La capacitación hacia los docentes en el uso de las TIC, debe enfocarse en que puedan integrarlas de manera efectiva en su enseñanza (Díaz-Vera et al., 2021). De esta forma, se fomenta el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes y se prepara a la comunidad educativa para el mundo laboral actual, en el que el uso de las TIC es cada vez más necesario.

Frente a la dimensión técnica, se encontró que los docentes perciben en su mayoría que hay un nivel bajo de actualización de los equipos asignados a ellos, existe muy poca disponibilidad de las salas de cómputo para el desarrollo de clases que no sean de informática o tecnología y que hay un nivel medio de actualización de las salas de cómputo, hay una relación desbalanceada entre la cantidad de equipos de

cómputo y el número de docentes que tienen acceso a ellos, desbalance que tiende a la insuficiencia de los equipos.

A pesar de que la mayoría de los docentes experimentan que la página web de la institución permite el acceso a información relevante para la comunidad educativa de forma idónea, no existe facilidad para colgar información de manera colaborativa por su parte, relacionada con sus clases. También falta disponibilidad de plataformas de e-learning para la comunicación, el aprendizaje en línea y la publicación de contenidos. Por otro lado, el ancho de banda de la Institución educativa es percibido por la mayoría de los docentes con altos niveles de pertinencia para los requerimientos del colegio, así como la disponibilidad de redes inalámbricas.

De lo anterior, se evidencia una tendencia a considerar insuficientes los recursos de infraestructura tecnológica para el desarrollo de las tareas pedagógicas. Sin embargo, se reconoce el progreso en la actualización de las redes inalámbricas, lo que permite el uso de dispositivos móviles en las clases. En este contexto, un programa de formación debe promover el uso responsable y ético de internet y las redes sociales para prevenir situaciones de acoso o ciberbullying. En resumen, garantizar el acceso seguro y responsable a las TIC en la escuela es fundamental para una educación de calidad y equitativa.

En el proceso investigativo se identifica que los docentes hacen usos de las TIC en sus prácticas pedagógicas de manera instrumental, donde demuestran habilidad en el uso de los recursos tecnológicos disponibles para las clases, con el objetivo de aprovecharlos al máximo, sin embargo, no encuentran un propósito formativo en ellas, debido a que lo que podrían hacer con las TIC (instrumentos evaluativos,

seguimiento al desempeño de los estudiantes, presentación de contenidos, etc.) lo continúan haciendo sin estas.

Además, se observa la necesidad de realizar procesos de formación para los docentes en los que se trabaje como hacer uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera reflexiva, debido a que en lo visto en los resultados se identifica que la formación recibida está más relacionada a un uso instrumental de las TIC, es decir, de acuerdo con Valencia et al. (2016), es un uso de algo de forma técnica, y consiste en tener un dominio de los recursos tecnológicos para la presentación de contenidos, guardar información, agilizar los procesos de comunicación, entre otros, es decir un manejo de las TIC para saciar las necesidades del momento.

También, es importante trascender el uso de las herramientas ofimáticas como única forma de integración tecnológica en el aula, a incluir dentro del hacer las plataformas digitales como un complemento para las clases presenciales. De acuerdo con esto, la necesidad formativa en los docentes está relacionada con la superación del uso instrumental de las TIC para pasar al uso pedagógico, la cual consiste en transformar las prácticas generando un pensamiento crítico dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para esto, es importante que los docentes reciban una formación adecuada que les brinde el apoyo necesario para implementar estas herramientas en el aula de manera efectiva. Además, es fundamental que se fomente la colaboración y el intercambio de experiencias entre los docentes para enriquecer las prácticas educativas y adaptarlas a las necesidades de los estudiantes en la era digital.

Para lograr una apropiación efectiva de las TIC en el aula, es importante que los docentes identifiquen las necesidades y habilidades digitales de sus estudiantes y adapten sus estrategias de enseñanza en consecuencia. También es fundamental

que se promueva el uso responsable y ético de las tecnologías, así como la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o limitaciones tecnológicas. Además, es necesario evaluar regularmente el impacto de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes y ajustar las estrategias en consecuencia para garantizar un uso efectivo y significativo de estas herramientas en el aula.

Igualmente, con base en los resultados obtenidos, se pueden establecer metas y objetivos específicos para mejorar la integración de las TIC del colegio, de allí que, sea importante involucrar a todo el personal en este proceso y proporcionarles la capacitación necesaria para que puedan utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas en su trabajo diario. Además, se deben establecer políticas y estrategias claras para garantizar una implementación efectiva y sostenible de las TIC en la institución.

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permite confirmar una realidad que es común en las instituciones educativas colombianas acerca de la relación que existe entre las TIC y las prácticas docentes, la tecnología es vista como una herramienta que debe ser implementada por disposición de una autoridad ya sea de tipo institucional y de tipo gubernamental. En este sentido, es inevitable que los docentes la entiendan como un conjunto de herramientas que pueden o no servir para favorecer el aprendizaje, pero no como una parte esencial del ecosistema en el que los y las estudiantes, sus familias y los y las docentes viven.

Es de vital importancia sensibilizar a las comunidades educativas sobre la necesidad de formar para un mundo digitalizado y que requiere no solo de un entrenamiento en el uso instrumental, sino también de una reflexión ética en el sentido de los límites morales que se requieren para establecer una relación

armónica con los medios digitales en los que se desarrollan las interacciones humanas y cibernetico-humanas del mundo actual globalizado y virtualizado.

De igual manera, es necesario enfocar la mirada formativa hacia el análisis crítico del papel que el ser humano desempeña en el avance científico y tecnológico.

Parece que esto ha sido olvidado o pasado por alto en las primeras etapas de la vida académica, donde los esfuerzos se centran principalmente en las áreas o ciencias duras. Si bien estas son necesarias para la vida laboral y económica de los estudiantes, a menudo resultan insuficientes para procesos tan trascendentales como la construcción de un proyecto de vida, la consolidación de valores morales y la espiritualidad. Observar que la visión del uso de las TIC tiende a ser de tipo instrumental como se explica en los hallazgos de este estudio, es una muestra de la poca conciencia que se tiene de la realidad anteriormente expuesta. Es por ello que, desde este estudio, es posible sustentar la necesidad de implementar programas formativos que estén diseñados desde un enfoque integral sobre la apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje y gestión escolar.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Cadavid, G.M., Vega-Velásquez, A.M. y Álvarez, G. (2011). Apropiación de las TIC en comunidades vulnerables: el caso de Medellín Digital. *Apertura*, 3(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822701015>
- Cardona-Arteaga, C. A. y Ángel-Uribe, I. C. (2023). Uso y apropiación de TIC de los docentes colombianos. Un estado del arte. *Actualidades Pedagógicas*, (80), e1717. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.8>.
- Ángel-Uribe, I. C. y Patiño-Lemos, M. R. (2019). Línea base de indicadores de apropiación de TIC en instituciones educativas. *Educación Y Educadores*, 21(3), 435–457. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.4>
- Becerra, Y., Furnieles, E. y Gómez, A. (2016). Los usos de las TIC en la apropiación de los derechos básicos de aprendizaje del área de lenguaje y en el desarrollo de la competencia comunicativa, en los estudiantes de 4° y 5° de

- la básica primaria, de tres Instituciones Educativas de Antioquia. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Cayachoam-Amaya, I., Álvarez-Araque, W. y Botia-Martínez, M. (2020). El modelo TPACK como estrategia para integrar las TIC en el aula escolar a partir de la formación docente. *Espacios*, 41(16). <https://doi.org/10.21676/23897856.5073>
- Colás, P. y Jiménez, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación*, (346). 187-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591935>
- Cruz-Carbonell, V., Hernández-Arias, Ángel, F. y Silva-Arias, A. C. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 13(13), 39-48. <https://doi.org/10.22463/24221783.2578>
- Díaz Vera, J. P., Ruiz Ramírez, A. K. y Egüez Cevallos, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113–134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>
- Giraldo-Ramírez, M. E. (2006). El modelo de educación en ambientes virtuales. EAV, Un modelo para la educación en ambientes virtuales, 71-82. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6450>
- Marqués-Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. *Revista de investigación 3 Ciencias*, 1-15. <https://3ciencias.com/articulos/articulo/impacto-de-las-tic-en-la-educacion-funciones-y-limitaciones/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Plan Decenal de Educación. Disponible en www.plandecenal.edu.co
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- George, C. E. y Avello, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- Rojas, M.J. (2012). Diagnóstico acerca del uso y apropiación de las TIC como mediación didáctica. *Amazonia Investiga*, 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.34069/AI/2012.01.02.1>
- Savin-Baden, M. y Howell, S. (2013). Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice (Investigación cualitativa: guía esencial sobre teoría y práctica). (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003377986>

Sierra, C. y Rodríguez, N. (2014). Elementos de gestión para la incorporación de las TIC en la educación superior. El caso de la pontificia universidad javeriana. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.

Soza, M. (2020). TPACK para integrar efectivamente las TIC en educación: Un modelo teórico para la formación docente. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas*, 3(1), 133-148.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9796>

Suchman, E. (1968). Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Progr. *Russell Sage Foundation*.

Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J. y Chávez, J. (2016) Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4757>

Vallejo, M. y Patiño, M.R. (2013). Indicadores de apropiación TIC en instituciones educativas. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 7(1), 41–52.
<https://doi.org/10.18359/reds.732>

Vallejo, M. y Patiño, M. (2014). Instrumentos para evaluar apropiación tecnológica en instituciones educativas. *Revista Q*, 9(17), 26. <http://revistaq.upb.edu.co>

Zubiría, M. (2003). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. *Cooperativa Editorial Magisterio 2004*.

Lo que implica la didáctica

Un análisis de la importancia de la didáctica para la formación integral y el desarrollo docente

What didactics implies

An analysis of the importance of didactics for comprehensive training and teacher development

Tulio Eduardo Suárez Osorio

Universidad de San Buenaventura. Colombia.

tulio2050@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3896-197X>

recibido: 25 de enero de 2025

aceptado: 20 de febrero de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/3072-9653.7066>

Resumen

El presente artículo aborda la didáctica como una disciplina clave dentro del campo de estudio de la pedagogía. Destaca su función de vincular las teorías de la enseñanza con las prácticas educativas, y la importancia de que los docentes reflexionen sobre los métodos y estrategias de enseñanza que mejor se adaptan a los contextos específicos de cada institución educativa. La didáctica no solo implica la transmisión de conocimiento, sino también el análisis y la selección de contenidos, métodos y técnicas que fomenten el aprendizaje significativo de los estudiantes. En este sentido, la disciplina se apoya en teorías epistemológicas y psicológicas para promover una enseñanza que tenga en cuenta la diversidad de

los estudiantes y sus contextos sociales. El artículo subraya que la didáctica es un proceso continuo que debe ser comprendido y aplicado de manera reflexiva por los docentes, quienes deben ser capaces de adaptar sus prácticas a las realidades cambiantes del aula y la sociedad. Finalmente, la reflexión didáctica se presenta como una herramienta esencial para la cualificación docente permanente y la mejora del proceso educativo.

Palabras clave: ambiente educacional, enseñanza, reflexión docente,

Abstract

This article addresses didactics as a key discipline within the field of pedagogy. It highlights its function of linking teaching theories with educational practices, and the importance of teachers reflecting on the teaching methods and strategies that best adapt to the specific contexts of each educational institution. Didactics not only involves the transmission of knowledge, but also the analysis and selection of contents, methods and techniques that promote meaningful student learning. In this sense, the discipline relies on epistemological and psychological theories to promote teaching that takes into account the diversity of students and their social contexts. The article stresses that didactics is a continuous process that must be understood and applied in a reflexive way by teachers, who must be able to adapt their practices to the changing realities of the classroom and society. Finally, didactic reflection is presented as an essential tool for permanent teacher qualification and the improvement of the educational process.

Keywords: educational environment, teaching, teacher reflection.

Introducción

La didáctica, como disciplina fundamental en el campo de estudio pedagógico, no solo se encarga de vincular las teorías y prácticas de la enseñanza, sino que también contribuye al fortalecimiento humano de los actores involucrados en el proceso educativo. Su propósito va más allá de la simple transmisión de conocimiento: busca desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas, sociales y emocionales que les permitan una comprensión crítica y reflexiva del mundo. En este sentido, la didáctica se convierte en un vehículo para la formación integral de los estudiantes, alentando su participación activa, su capacidad para cuestionar y su relación con el entorno social.

Sin embargo, a pesar de su importancia, la implementación de enfoques didácticos centrados en el desarrollo integral de los estudiantes y en la reflexión crítica de los docentes enfrenta múltiples desafíos. En muchos contextos educativos, la práctica didáctica sigue estando marcada por métodos tradicionales y rígidos que limitan el potencial de los estudiantes y dificultan la adaptación a las realidades sociales y culturales cambiantes. Esta brecha entre la teoría y la práctica, junto con la resistencia al cambio en las metodologías de enseñanza, constituye una problemática significativa que afecta tanto la calidad educativa como el desarrollo profesional de los docentes.

Además, la didáctica fomenta el fortalecimiento de la práctica docente, al animar a los educadores a cuestionar y ajustar continuamente sus metodologías a las realidades contextuales de sus estudiantes, sin dejar de lado el componente humano en cada decisión que toman dentro y fuera del aula. Este proceso de

reflexión constante, que debe mantenerse a lo largo de toda la carrera profesional docente, también facilita un espacio para que éstos se apropien de una formación continua y de un aprendizaje colaborativo. Así, la didáctica no solo fortalece la enseñanza como un acto de transmisión de contenidos, sino que también promueve la formación de sujetos pensantes, críticos y capaces de contribuir activamente a la transformación de la sociedad en la que viven.

Los objetivos de este ensayo se centran, en primer lugar, por analizar la importancia de la didáctica como una herramienta clave para la formación integral de los estudiantes y el crecimiento profesional de los docentes; en segundo lugar, por incluir una reflexión en el campo pedagógico sobre las discusiones teóricas en torno a la didáctica, es decir, el artículo no se ha concebido como un manual o instructivo práctico para usar por docentes en sus clases, ni es elaborado, a la luz de lo que sucede en el aula a partir de estudios *in situ*. Se abordará la necesidad de un enfoque reflexivo y flexible que permita a los educadores adaptar sus prácticas a las necesidades del contexto y promover una enseñanza que no solo transmita contenidos, sino que también forme sujetos críticos y comprometidos con la transformación de su entorno social.

Este enfoque de la didáctica resalta la importancia de la reflexión pedagógica y la necesidad de que los docentes se apropien de esta disciplina como un pilar fundamental en su crecimiento profesional y humano. El conocimiento no se construye en un vacío, sino en interacción constante con el saber, la propuesta de formación de la institución educativa y el contexto social y cultural de los estudiantes, lo que hace de la didáctica una herramienta clave para la creación de un entorno educativo significativo y formativo.

Metodología

Para llevar a cabo la reflexión propuesta en este ensayo, se utilizó una metodología cualitativa basada en la lectura, interpretación y análisis profundo de seis documentos relevantes en el ámbito de la didáctica. Estos documentos fueron seleccionados cuidadosamente por su enfoque en la enseñanza crítica, la teoría pedagógica contemporánea y las prácticas reflexivas en el aula. Cada texto ofreció una perspectiva única sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permitió un enfoque amplio y enriquecedor de los temas tratados en el ensayo.

La metodología empleada consistió en un proceso sistemático de lectura crítica, en el que se identificaron los principales enfoques y argumentos presentados por los autores. Cada documento fue leído de manera detallada, subrayando las ideas clave relacionadas con la reflexión didáctica, las metodologías didácticas innovadoras y la importancia de la formación continua de los docentes. Posteriormente, se procedió a la interpretación de estas ideas, estableciendo conexiones entre los distintos enfoques teóricos y su aplicabilidad en el contexto educativo actual.

Finalmente, se realizó con un análisis comparativo entre los documentos, con el objetivo de identificar puntos en común y divergencias en los enfoques didácticos presentados. Esta etapa del análisis permitió sintetizar las ideas más relevantes de cada texto lo que permitió iniciar el proceso escritural intentando que esté dirigido más a aportar al campo reflexivo que al campo práctico, es decir, aportar a la discusión en el campo de la pedagogía.

Desarrollo y discusión

Como una disciplina que aporta a la discusión del campo de la pedagogía, la didáctica se apoya, entre otras cosas, en teorías de la enseñanza, especialmente en la aplicación teórico-práctica de los métodos de enseñanza y de aprendizaje, parafraseando a Betancourt (2013) en sus anotaciones para una didáctica no lineal, el principal objetivo de esta es descubrir la realidad y acercarse al conocimiento, mediante las reflexiones del propio docente en torno a métodos y estrategias que se adapten a las características de un entorno particular. Desde otro punto de vista, para Medina & Salvador, la didáctica es entonces, un término que se refiere a la teoría y las aplicaciones prácticas detrás de la ciencia de la educación: “La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (2009, p. 7).

Según Joshua y Dupin (1993), la didáctica se encuentra estrechamente relacionada con diversas ciencias mediante una interacción mutua, de la cual adopta conceptos fundamentales de áreas como la epistemología, la psicología cognitiva y otras ciencias humanas. Además, obtiene sus principios teóricos de las disciplinas científicas que componen las materias que enseña. Entonces, si reconocemos las implicaciones de la didáctica en las discusiones pedagógicas, es evidente reconocer que ésta ocupa un lugar importante en la praxis educativa desde su interacción con las áreas de aprendizaje de todo currículo escolar, en especial, el colombiano, porque dicha reflexión didáctica debe contribuir, entre otras cosas, en las instituciones educativas a organizar y apoyar a la construcción de los planes de estudio y las respectivas mallas curriculares en coherencia con lo que realmente se

realiza en el aula. Es decir, permite asegurar la construcción, la transmisión y el seguimiento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La didáctica enfatiza la importancia del papel del docente como mediador entre los estudiantes, el contexto y el conocimiento centrándose en cada etapa del proceso de aprendizaje. Desde la epistemología de las disciplinas hasta los desarrollos en psicología cognitiva, se aborda todo el proceso de desarrollo de una relación con el conocimiento. La didáctica forma parte del cuerpo de conocimientos pedagógicos, desempeñando un papel importante en la formación profesional para el ejercicio de la enseñanza, por ejemplo, Medina & Salvador expresan que, “La Didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes (2009, p. 7). Por tanto, es a través de ella y de sus prácticas cotidianas que los docentes adquieren los conocimientos necesarios para el desarrollo de su práctica educativa. El proceso de enseñanza, como objeto de estudio, no puede ser considerado como una actividad limitada al aula, porque la familia, el barrio, la televisión, entre otros, también inciden en el aprendizaje del estudiante, por tanto, los docentes estamos abocados a incluir en nuestras reflexiones y prácticas de aula una contextualización de dichos aspectos sociales con el área del saber que orientamos.

Es esencial que los docentes se apropien de la didáctica como elemento mediador de su trabajo. Por tanto, el papel del docente es comprender las principales contribuciones de la didáctica a las reflexiones que él hace sobre su práctica de la enseñanza. Para ello, nos debemos centrar en los aspectos teóricos del área que orientamos, en la elección de los propósitos de aprendizaje, la escogencia de

métodos y técnicas adecuados para el contexto de la institución educativa, las reflexiones que propenden por la formación, una que permita a los estudiantes pensar el mundo, y la evaluación del aprendizaje acorde a la enseñanza ofrecida. Es entender la didáctica como una disciplina fundamental de la formación docente (no solo mientras se está en formación en una universidad, sino también, mientras se está en ejercicio cada día en una institución educativa, es una cualificación permanente), en la que los profesionales de la educación puedan construir sus prácticas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sea lo más significativo posible para docentes y estudiantes, en palabras de Zemelman, “El saber establecido, al no agotar las formas de pensar se abre a nuevos mecanismos de apropiación y de construcción” (1998, p. 37).

Pero, dentro de la institución educativa, surgen preguntas al momento de aplicar métodos didácticos. ¿Todos los contenidos conceptuales son susceptibles a estos métodos? ¿cómo llevar mi asignatura para que cumpla con estas características educativas? la inquietud por dar respuesta a estos problemas, y las dificultades específicas que estos contenidos pueden plantearse diferentes de una disciplina a otra, de un campo de actividad a otro dentro de una misma disciplina. La didáctica dentro de la reflexión pedagógica contribuye con mayor preocupación por el análisis del contenido de las áreas de aprendizaje, de las actividades involucradas en el acto de enseñanza y de las reflexiones que invitan a los estudiantes a pensarse en relación con el conocimiento y el mundo que habitan. En particular la complejidad de las operaciones de pensamiento que estas actividades implican. Es por esto por lo que, “esta disciplina se basa en la psicología del desarrollo cognitivo, por un lado, y en la epistemología de las disciplinas, esenciales para el análisis del contenido del conocimiento, por el otro” (Paredes, 2017).

La didáctica es en cierto modo una provocación, ya que a menudo es necesario desestabilizar las creencias de los estudiantes que se basan en la intuición, es decir, en una interpretación de la experiencia o en lo que le han dicho en el pasado adultos referentes como los padres o los docentes de grados anteriores. "El conocimiento es adaptación: asimilación y acomodación" (Vergnaud (1990), citado en Sureda, & Otero (2011)). Pero adaptarse es encontrarse con lo nuevo; Y es uno de los principales actos de mediación del docente concertar este encuentro de los estudiantes con lo nuevo. Entonces surge una cuestión teórica crucial. ¿A qué nos adaptamos? ¿Y qué se adapta? Si la escuela quiere ofrecer a los estudiantes situaciones que les permitan ejercitarse en patrones de formación ya preestablecidos, ampliar su alcance y especificar sus límites, pero al mismo tiempo los docentes y algunos colectivos sociales están interesados en que en la escuela se permita el desarrollo de nuevos patrones, que los nuevos puedan explorar el mundo por su cuenta, entonces, la primera cualidad del docente frente a esta encrucijada consiste en elegir sabiamente las situaciones de enseñanza, con respecto a las características de la disciplina en cuestión, las intenciones formativas y la psicología del aprendizaje y del desarrollo.

En el ámbito educativo colombiano específicamente, cuando los docentes luchamos contra compromisos educativos y burocráticos que a menudo conducen a acumular estrés durante mucho tiempo, desvían la atención del aspecto didáctico y, sumado a ello la escasez de recursos útiles aplicables en el aula producen que muchos docentes no realicen una reflexión didáctica profunda, por tanto, se elijan prácticas de aula tales como transcribir un libro, una diapositiva, ver una película o llevarlos a jugar a la cancha sin una intención formativa definida. En ese mismo sentido, los

diversos métodos y técnicas disponibles en el subcampo de la didáctica, para los docentes aún deben tener una formación tanto teórica como práctica, para una adecuada implementación y ajuste a condiciones particulares y de contexto, se requiere sin lugar a dudas capacitar a los docentes periódicamente para que se promueva un cambio en las metodologías pensadas para los procesos de enseñanza, de aprendizaje y reflexiones desde las áreas del saber acordes a la población de cada institución educativa. Desde ese punto de vista es necesario cuestionarse sobre el hecho de que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva por parte del estudiante sino el resultado de una actividad del sujeto, que es convocado a pensar sobre sí y sobre el mundo, haciendo participe al estudiante del proyecto educativo propuesto desde el área del saber que cada docente acompaña. Superando así el modelo de transmisión (lección – tarea / ejercicio – repetición / evaluación – memorización) aún prevaleciente. Abandonando de hecho el método de transmisión y la necesidad de comenzar su superación, organizando prácticas de aula diferentes a las lecciones pasivas donde el docente habla o dicta y los estudiantes escuchan o copian.

Considerar la heterogeneidad de los estudiantes, su diversidad y el contexto social al que pertenecen justo al momento de planear las clases, implica para el docente, la necesidad de pensar didácticamente en unos métodos y técnicas que le permitan acercarse y acercar el conocimiento del área a todos los estudiantes de la clase, involucrándolos y teniendo en cuenta que el estudiante ya no está aislado y su tarea no termina con escuchar la lección, estudiarla, repetirla y practicarla sin ninguna comparación o intercambio a una situación real, sin un espacio dedicado al componente critico social. En otras palabras, no es posible desde la mirada de las realidades sociales implementar en el aula desde el ámbito didáctico modelos,

métodos o técnicas rígidas e inflexibles que no incentiven la interacción de los estudiantes y docentes. No podemos encasillarnos en pensamientos que, como regla general, la escuela espera de un estudiante; que pueda quedarse quieto y escuchar durante largos períodos de tiempo, mantener cuadernos, carpetas y libros en orden, espera que él o ella siga las instrucciones del docente y encaje en una clase. Pero no es la realidad, los niños vienen a la escuela con diferentes requisitos y talentos. Es por eso por lo que los docentes debemos aterrizar las diferentes realidades sociales particulares, que en muchos casos impiden una correcta implementación de los diferentes métodos y técnicas que desde reflexiones didácticas se proponen. De igual manera no puede haber didáctica que sea válida para siempre, porque siempre estamos tratando con diferentes individuos y desafíos sociales cambiantes. Estos desafíos siempre requieren una nueva reflexión y nuevas respuestas.

Si queremos entender lo que implica la didáctica, debemos partir de que ésta es la clave para: en primer lugar, tener una experiencia de enseñanza y de aprendizaje positiva en términos de conocimientos, alegrías para los actores involucrados y concienciación frente al contexto social que los habita. En segundo lugar, reconocer la escuela como espacio público al que tanto docentes como estudiantes quieren ir todos los días gracias a las interacciones, reflexiones y conocimientos que se dan en ella, y, en tercer lugar, encontrar en la reflexión didáctica un espacio de cualificación permanente de los docentes ya que convoca a renovar constantemente su praxis además de incentivar procesos investigativos y de escritura académica.

Conclusiones

La didáctica, como disciplina de la enseñanza, cumple un papel esencial en la formación tanto de los estudiantes como de los docentes, y debe ser entendida no solo como un conjunto de teorías y técnicas, sino como un proceso continuo de reflexión y adaptación. A través de sus prácticas, los educadores pueden desarrollar estrategias de enseñanza que, además de fomentar la adquisición de conocimientos, promuevan un aprendizaje significativo y transformador, involucrando a los estudiantes de manera activa en el proceso educativo. Esta reflexión didáctica se convierte en una herramienta crucial para enfrentar los desafíos que surgen en los entornos educativos, especialmente en contextos como el colombiano, donde las realidades sociales y las condiciones estructurales a menudo dificultan la aplicación de métodos educativos convencionales. En este sentido, la didáctica no solo permite organizar y estructurar el conocimiento, sino también adaptar las estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje a las necesidades y características particulares de cada grupo de estudiantes, promoviendo así una enseñanza inclusiva y relevante.

Por otro lado, la didáctica también desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento humano de los docentes. Al incorporar una práctica reflexiva y crítica, los educadores no solo mejoran sus competencias profesionales, sino que también se convierten en agentes de cambio dentro de la comunidad educativa. La formación docente, entendida como un proceso permanente y dinámico, permite que estos se apropien de nuevas metodologías, teorías y enfoques que, además de ser efectivos en términos de enseñanza y aprendizaje, favorezcan el desarrollo de una relación más humana y empática con los estudiantes. Este enfoque humanizador no solo beneficia la enseñanza, sino que también fortalece el vínculo

entre los docentes y su entorno educativo, al promover una educación que no solo sea académicamente sólida, sino también emocional y socialmente enriquecedora. Así, la didáctica se presenta como un puente entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la formación integral, permitiendo una constante reconfiguración de los procesos educativos para adaptarlos a las demandas de un mundo cambiante.

Referencias Bibliográficas

- Betancourt, J. (2013). Anotaciones para una didáctica no lineal, una que se funda en la potencia del sujeto. *Itinerario Educativo* • ISSN 0121-2753 • Año xxvii , n.º 62 • Julio - Diciembre de 2013 • p. 59-70
- Johsua S. & Dupin J. (2005). Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática. [Ana Benítez & Nancy Roggier, Trad.], Ediciones Colihue. (Obra original publicada en 1993).
- Medina, R. & Salvador, F. (2009). Didáctica General PEARSON EDUCACIÓN, Madrid. ISBN: 978-84-832-2224-9
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.
- Sureda, P. & Otero R. (2011). Nociones fundamentales de la Teoría de los Campos Conceptuales. *Rev. electrón. investig. educ. cienc. vol.6 no.1 Tandil ene./jul. 2011. versión On-line ISSN 1850-6666*
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Anthropos Editorial.