Chiucō Cabcō

TEJIENDO SABERES EDUCATIVOS

Secretaría de
EDUCACIÓN

Chiuco Cabco

TEJIENDO SABERES EDUCATIVOS

ISSN: 2954-6559

ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL:
LEONARDO DONOSO RÚIZ
Alcalde Municipal
NELSY YAZMÍN CAJAMARCA SUÁREZ
Secretaria de Educación Municipal

EDITOR
JORGE ORLANDO AMAYA M Sc.

COMITÉ EDITORIAL
ZANDRA GRACIELA PORRAS NIÑO
JAVIER PACHECHO NIEVA
GLADYS ALICIA AVENDAÑO
FLOR DE MARÍA CELY LÓPEZ

CORRECCIÓN DE ESTILO:
VERÓNICA BARRETO RIVEROS

La revista recibirá escritos para postulación de publicación en el correo:
revista.chiucocabco@chia.gov.co

Versión digital disponible en:
https://seceducacion.chia-cundinamarca.gov.co/web/

ASESOR EDITORIAL:
LUIS EUDORO VALLEJO ZAMUDIO
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC

La revista “Chiuco Cabco” -Tejiendo saberes educativos- es una publicación académica en camino hacia la indexación. Su objetivo es publicar artículos inéditos relacionados con el ámbito de la investigación educativa, la innovación en el aula y la reflexión en torno a la didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La revista prioriza los trabajos educativos adelantados en el municipio de Chía, a partir de su condición de entidad territorial certificada en materia educativa.

Esta es una publicación oficial del municipio de Chía. Cumple con lo dispuesto en el Artículo 10 de la Ley 1474 de 2011 Estatuto Anticorrupción, que dispone la prohibición de la divulgación de programas y políticas oficiales para la promoción de servidores públicos o candidatos. Queda prohibida la reproducción total o fragmentaria de su contenido, sin autorización escrita del equipo editorial de la revista. Así mismo, se encuentra prohibida la utilización de características de publicación que puedan crear confusión.El Municipio de Chía dispone de marcas registradas, algunas de estas citadas en la presente publicación, que cuentan con la debida protección legal.

Todas las publicaciones son de distribución gratuita. Los artículos podrán ser reproducidos parcial o totalmente, solo con fines educativos, sin ánimo comercial y citando siempre la fuente completa y a los autores.

EQUIPO DE DIAGRAMACIÓN
GERMÁN CAMILO CASTRO SANDOVAL

“Chiuco-Cabco” publica bajo la licencia Creativa Commons 4.0

Secretaría de EDUCACIÓN

INDICE

EDITORIAL

5 **Retomando los diálogos pedagógicos**
Javier Patricio Pacheco Nieva

6 **Porqué y para qué la investigación educativa**
Zandra Graciela Porras Niño

7 **La revista como respuesta al desafío de promover la investigación educativa**
Jorge Orlando Amaya Pisco

ARTICULOS

9 **Percepciones de los estudiantes sobre la integración de la inteligencia artificial en procesos de evaluación y aprendizaje**
Juan Felipe Daza Salazar

18 **Una obra de teatro llamada resiliencia: reflexión sobre la praxis**
Ángela Marcela Cortés Garzón
Joan Nicolás Neita Rodríguez

29 **Explorando nuevos mundos: la inteligencia artificial generativa en el fortalecimiento de la producción textual**
Wilmer Alfredo Ruiz Suárez

37 **La huerta escolar como estrategia pedagógica interdisciplinar en la I.E.O. La Balsa (municipio de Chía)**
Angélica Beatriz Briceño Supelano
Ramón Alfredo Rubiano Pedroza

45 **Actividad lúdica para el fomento de la lectura y la escritura en espacios dentro y fuera del aula**
Ingrid Viviana Calderón Morales

52 **La mediación pedagógica, una oportunidad en la privación de la libertad**
Marisol Edilma Betancourt Ramírez

61 **Los hábitos de estudio, pilares fundamentales para el aprendizaje**
Marley Gómez Martínez

70 **El arte de educar: desde el corazón creando tejido social**
Libia Cristina Pardo Barrios

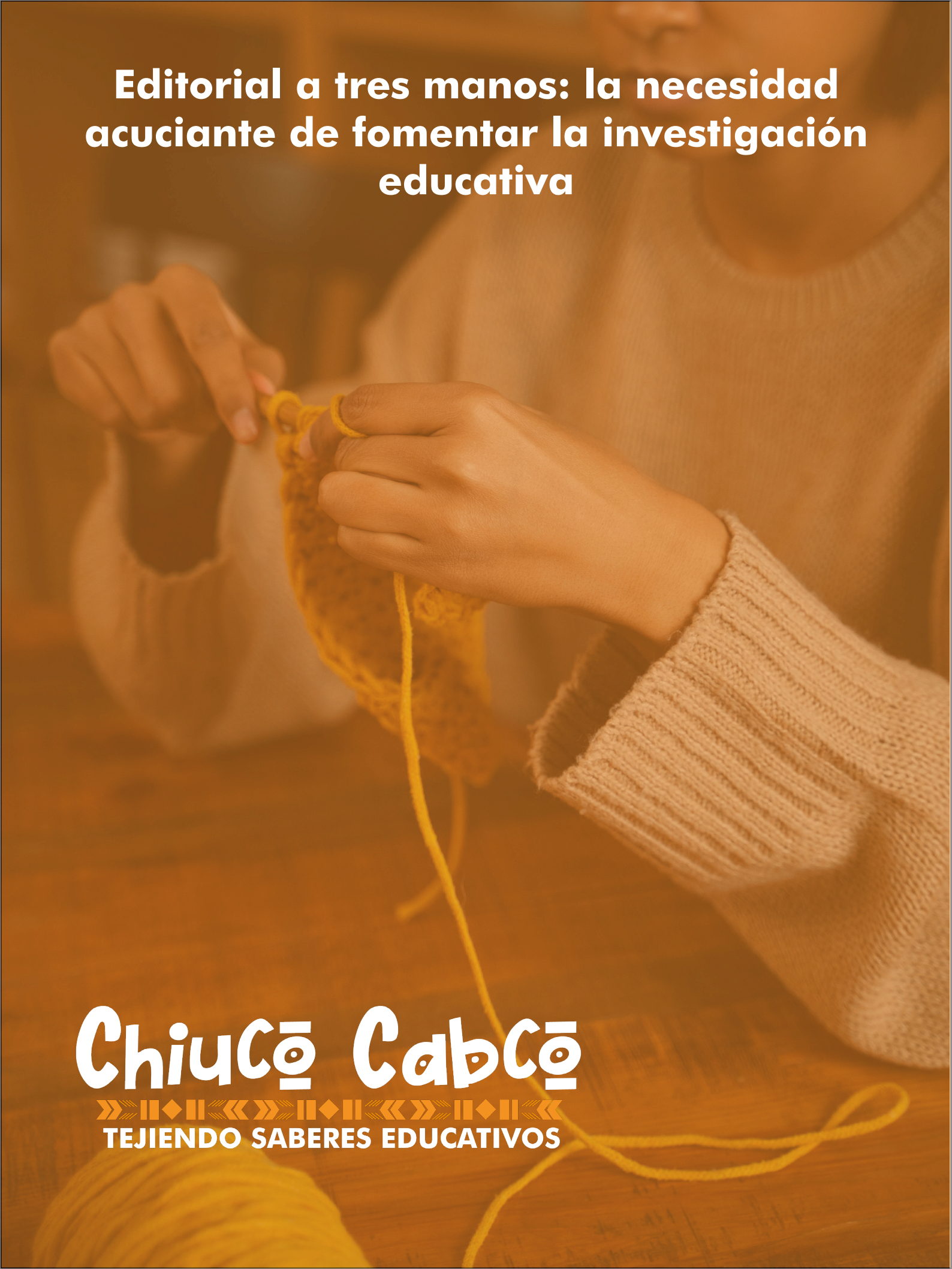
75 **La gamificación como eje articulador entre la comunicación asertiva y las relaciones socioemocionales en los estudiantes de grado cuarto**
Luisa Fernanda Valderrama Sánchez

86 **La pintura, una estrategia pedagógica para fortalecer el proyecto de vida en los estudiantes de grado undécimo, colegio Juan Pablo I, Cúcuta**
Daniel Armando Cañizares Sánchez
July Cristina Navarrete Velasco

95 **Exploradores 2024: una propuesta innovadora en educación inicial desde el enfoque STEAM**
Gloria Elizabeth Bernal De Felipe
Karent Julieth Lesmes Franco
Diana Cristina Pantano Barragán
Adriana Sarria Orjuela

102 **Construyendo y jugando con Geogebra: funciones a trozos**
María del Rosario Monastoque Rodríguez

Editorial a tres manos: la necesidad acuciante de fomentar la investigación educativa



Chiucō Cabcō

TEJIENDO SABERES EDUCATIVOS

Retomando los diálogos pedagógicos

La revista *Chiuco Cabco* propone nuevamente un desafío académico y social en torno a la construcción colectiva del conocimiento. Este reto consiste en identificar, consolidar y fomentar espacios adecuados para el intercambio pedagógico y la formación docente. Se recupera la visión de una educación que trasciende los límites del aula y de las instituciones, promoviendo el cambio social a través de una escuela activa. Una escuela que, desde una postura crítica y propositiva, se conciba como agente transformador de su comunidad, ofreciendo un espacio para comprender el contexto y trabajar, desde las ciencias, las artes y el buen vivir, en la mejora de la calidad de vida.

Para alcanzar este propósito, es fundamental que todos los actores educativos (docentes, estudiantes, administrativos, personal de servicios generales, familias y empresarios) cuenten con la disposición emocional y formativa necesaria. La revista se convierte así en una plataforma para el intercambio y la producción intelectual de nuestra sociedad. En este sentido, se hace evidente la importancia de fomentar espacios de diálogo que susciten debates sociales y académicos, los cuales son el insumo natural para la generación de conocimiento.

Desde esta perspectiva, es imprescindible consolidar una alianza académica interinstitucional, así como espacios de formación y desarrollo docente que promuevan una revisión continua de lo que entendemos por educación. Esto implica repensar el proceso formativo a nivel regional, respondiendo a las necesidades de la población. Los docentes, como protagonistas de este proceso, debemos trabajar alineados con los propósitos democráticos, creando espacios de diálogo y asesoría interinstitucional. Estos espacios deben partir de las observaciones y líneas de investigación que nuestros niños, niñas y adolescentes demandan, siendo innovadores y visionarios capaces de reinventar el quehacer pedagógico.

Por ello, este tercer número de la revista docente, dedicada a “Tejer saberes educativos”, pone de manifiesto la necesidad de establecer un centro para la formación docente, la investigación y la producción intelectual. Invitamos a los administrativos a asumir su responsabilidad moral y a concentrar esfuerzos en hacer realidad este objetivo. La creación de un centro de investigación para la educación en Chía será clave para fortalecer una comunidad educativa comprometida con la calidad y el aprendizaje.

Javier Patricio Pacheco Nieva
Miembro del comité editorial

ORCID: 0000-0002-6808-1009

Porqué y para qué la investigación educativa

Diversos autores coinciden en asegurar que la investigación educativa contribuye ampliamente a mejorar la calidad de la educación. A través de esta se busca conocer de manera detallada los problemas que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar las causas que los provocan y motiva la búsqueda de soluciones. A partir del ejercicio de investigación, el maestro explora y descubre nuevas formas de realizar su práctica pedagógica, bien sea incorporando el uso de herramientas didácticas innovadoras, implementando metodologías pedagógicas emergentes u orientando el desarrollo de proyectos basados en la cultura local.

Por medio de la investigación educativa, los maestros transforman los diferentes problemas, necesidades e intereses presentes en su cotidianidad, a partir de la aplicación de diversos métodos y estrategias propias del conocimiento pedagógico y científico. Por esta razón, es importante contar con un medio de divulgación que permita exponer y comunicar los hallazgos obtenidos, y convertirlos en referentes para el mejoramiento de las prácticas educativas en otros escenarios. En este sentido, la revista *Chiuco Cabco* se convierte en una fuente empírica que refleja la realidad de la educación en el municipio, gracias a que ofrece información valiosa para la toma de decisiones en materia de políticas educativas realistas y pertinentes que respondan a las necesidades contextuales de las instituciones educativas y de su población.

De otro lado, la investigación educativa no solo busca responder preguntas, sino que también pretende influir en la transformación de las prácticas pedagógicas, mediante el uso de evidencia empírica. Además, juega un papel fundamental en la reflexión y el desarrollo de la labor docente, pues contribuye a la comprensión de su quehacer pedagógico. Por tanto, la sistematización y divulgación de las experiencias de aula brinda la posibilidad para que se conozcan y reconozcan los saberes y habilidades de los profesionales de la educación, contribuyéndolo cual contribuye a la transformación de la percepción sobre el ejercicio docente, reconociéndose al maestro como agente activo en la transformación de la sociedad y no como mero operario del sistema educativo.

Zandra Graciela Porras Niño
Miembro del comité editorial

ORCID: 0009-0001-0589-2285

La revista como respuesta al desafío de promover la investigación educativa

La revista continúa fiel a su política editorial y a su naturaleza de procurar la visibilización de aquellas experiencias pedagógicas significativas e innovadoras que se tejen al interior de la cotidianidad de las aulas del territorio educativo de Chía. Así mismo, promueve una invitación constante a dar a conocer los estudios investigativos que brotan de la identificación de situaciones a analizar o transformar en la práctica pedagógica de los maestros, particularmente de quienes hacen parte del municipio de Chía y adelantan investigaciones en centros universitarios para recibirse como especialistas, magísteres o doctores.

Chiuco Cabco hace una invitación constante a esta clase de autores para que opten por visibilizar sus producciones intelectuales primero ante sus pares y la comunidad educativa del municipio y la región, antes de dispersarlas en otras publicaciones. Esto promueve la cultura de la lectura académica, el debate intelectual y la crítica fundamentada entre pares, con lo cual se fomenta la posibilidad de tener en la revista un referente diáfano que sirva como herramienta para la toma de decisiones importantes en materia de política pública a nivel municipal y regional, dadas las porciones que muestra de la realidad educativa de nuestro territorio.

En este nuevo volumen, la revista presenta algunos artículos que tienen la particularidad de ser elaborados por docentes que trabajan en las aulas del municipio de Chía, pero desarrollaron su acción investigativa en otros lugares. Invitamos a los lectores a descubrir estos escritos y analizar las realidades educativas que están más o menos distantes a nuestros territorios, con miras a sacar conclusiones enriquecedoras de ese contraste.

Por otra parte, invitamos a nuestros lectores a darnos a conocer sus opiniones tanto positivas como negativas sobre la revista y los estudios que damos a conocer, con miras a ajustar nuestra política editorial y las metas de trabajo para los volúmenes venideros. Una publicación académica de calidad necesita de la interlocución con sus lectores y de la crítica fundamentada, a fin de conocer los aciertos y los aspectos por mejorar.

Para finalizar, es importante destacar el esfuerzo del editor, el comité editorial, la oficina de calidad educativa de la Secretaría de Educación Municipal y de la administración municipal por mantener la vigencia de esta publicación y los pasos ya marcados en el camino hacia su indexación. Así mismo, hacemos hincapié en que la revista debe abrirse a una recepción de artículos mucho más amplia que desborde los límites de Chía como territorio educativo, sin perder de vista la acogida de trabajos autóctonos, con lo cual se pueda establecer un diálogo fructífero.

Jorge Orlando Amaya Pisco
Editor

ORCID:0000-0002-6123-7824

Chiucō Cabcō

TEJIENDO SABERES EDUCATIVOS

Percepciones de los estudiantes sobre la integración de la inteligencia artificial en procesos de evaluación y aprendizaje

ORCID: 0009-0008-3899-4350

Autor: Juan Felipe Daza Salazar. Maestrante en Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad San Buenaventura. Ingeniero electrónico, Universidad Santo Tomás. Docente e investigador.
Correo electrónico: jfdazas@unadvirtual.edu.co

Resumen

Este estudio explora las percepciones de los estudiantes de octavo grado de la I.E. Bojacá sobre la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación, centrándose en la evaluación, el aprendizaje y su impacto futuro. A través de encuestas abiertas y análisis de sentimiento, se identificaron ventajas como la rapidez, precisión y personalización, junto a preocupaciones sobre dependencia tecnológica, equidad y falta de empatía. Los estudiantes muestran optimismo hacia el papel de la IA, pero destacan la necesidad de capacitación, regulación ética y acceso equitativo. Concluye que la IA puede transformar positivamente la educación si se implementa éticamente.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación, evaluación, aprendizaje.

Abstract

This study explores the perceptions of eighth-grade students at I.E. Bojacá regarding the integration of artificial intelligence (AI) in education, focusing on assessment, learning, and its future impact. Through open surveys and sentiment analysis, advantages such as speed, accuracy, and personalization were identified, alongside concerns about technological dependence, equity, and lack of empathy. Students express optimism about the role of AI but emphasize the need for training, ethical regulation, and equitable access. It concludes that AI can positively transform education if implemented ethically.

Keywords: artificial intelligence, education, assessment, learning.

Resumo

Este estudo explora as percepções dos alunos do oitavo ano da I.E. Bojacá sobre a integração da inteligência artificial (IA) na educação, focando na avaliação, na aprendizagem e seu impacto futuro. Através de questionários abertos e análise de sentimentos, foram identificadas vantagens como rapidez, precisão e personalização, junto a preocupações sobre dependência tecnológica, equidade e falta de empatia. Os alunos demonstram otimismo em relação ao papel da IA, mas destacam a necessidade de capacitação, regulação ética e acesso equitativo. Conclui-se que a IA pode transformar positivamente a educação se for implementada de forma ética.

Palavras-chave: inteligência artificial, educação, avaliação, aprendizagem.

Introducción

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) ha emergido como una de las tecnologías más transformadoras en diversos ámbitos, incluida la educación. Su integración promete revolucionar los procesos de aprendizaje y evaluación, generando experiencias más personalizadas y eficientes. Según la Unesco (2023), la IA tiene el potencial de complementar las capacidades humanas, ofreciendo herramientas que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que plantean desafíos éticos y prácticos. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan la necesidad de comprender las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia estas tecnologías para diseñar estrategias de implementación efectivas.

El presente trabajo, entendido como un hallazgo secundario de una investigación más amplia, busca realizar un análisis general sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la IA en la educación. Enfocado en los estudiantes de octavo grado de la I.E. Bojacá, este estudio aborda su percepción sobre la incorporación de la IA en procesos educativos como la evaluación, el uso de herramientas tecnológicas y el aprendizaje en general. Para ello, se diseñó una experiencia de recolección y análisis de datos cualitativos basada en encuestas abiertas. Estas respuestas se procesaron mediante técnicas de análisis de sentimiento con herramientas avanzadas como ChatGPT, para clasificar las respuestas en categorías emocionales (positivas, negativas y neutrales) y codificarlas temáticamente, a fin de identificar patrones y temas emergentes.

El objetivo de este estudio es explorar cómo los estudiantes perciben las ventajas, desventajas y condiciones necesarias para la integración efectiva de la IA en su aprendizaje. Además, se busca identificar las emociones y actitudes predominantes hacia esta tecnología, evaluando su impacto actual y potencial en la educación. Los resultados de este análisis pretenden contribuir al diseño de prácticas pedagógicas basadas en IA que sean éticamente responsables, técnicamente viables y alineadas con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Marco referencial

La inteligencia artificial (IA) está transformando múltiples sectores de la sociedad, incluyendo la educación, donde sus aplicaciones ofrecen oportunidades para optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje. Según García (2019), la IA tiene el potencial de personalizar experiencias educativas, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes y ofreciendo retroalimentación en tiempo real. Sin embargo, su integración en el aula plantea desafíos relacionados con la ética, la privacidad y la equidad, lo que exige un enfoque reflexivo para su implementación.

El uso de la IA en el ámbito educativo ha evolucionado desde herramientas simples de tutoría hasta sistemas complejos capaces de evaluar y retroalimentar el aprendizaje de manera autónoma. Alfaro y Díaz (2024) señalan que la IA permite crear entornos de aprendizaje más inclusivos y accesibles, al tiempo que reduce la carga administrativa de los docentes, permitiéndoles centrarse en aspectos pedagógicos más relevantes. Por otro lado, Bardalez et al. (2023) enfatizan que, aunque estas herramientas pueden mejorar la eficiencia en el aula, su implementación debe considerar factores como la privacidad de los datos y el impacto en el juicio crítico de los estudiantes.

La teoría constructivista del aprendizaje sostiene que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de la interacción con su entorno. En este sentido, la IA puede actuar como un facilitador, proporcionando recursos adaptativos que enriquecen esta interacción (Vygotsky, 1978). Sin embargo, desde una perspectiva crítica, Freire (1997) advierte que la dependencia excesiva de la tecnología puede limitar la autonomía del estudiante, y subraya la importancia de un equilibrio entre el uso de herramientas digitales y el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, el análisis de sentimientos aplicado en este estudio se fundamenta en el procesamiento de lenguaje natural (PLN), un campo de la IA que utiliza modelos de aprendizaje automático para interpretar y clasificar emociones en texto. Según Amin et al. (2023), los modelos de lenguaje como ChatGPT han demostrado ser herramientas efectivas para identificar patrones emocionales, lo

que permite analizar de manera más detallada las percepciones de los usuarios.

Diversos estudios han explorado la percepción y el impacto de la IA en la educación. Camones et al. (2023) destacan que los estudiantes suelen mostrar actitudes positivas hacia estas tecnologías, valorando su capacidad para personalizar el aprendizaje y mejorar la eficiencia en la resolución de tareas. No obstante, también identifican preocupaciones éticas relacionadas con el uso indebido de datos y el riesgo de reemplazar aspectos esenciales de la interacción humana en el aula.

En cuanto al análisis de sentimiento, investigaciones recientes (Suhaeni & Yong, 2023; Chumakova et al., 2023) han demostrado que el PLN puede ser utilizado para comprender mejor las emociones de los estudiantes hacia la IA. Estos estudios revelan que, aunque predominan las emociones positivas, persisten dudas sobre la equidad y la objetividad de las evaluaciones realizadas con IA, así como sobre el impacto en la autonomía del aprendizaje.

Finalmente, la Unesco (2023) establece que la implementación de la IA en la educación debe alinearse con los principios de equidad, inclusión y protección de datos. Asimismo, las políticas nacionales, como el Plan Nacional de Educación Digital de Colombia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023), promueven el uso responsable de tecnologías emergentes en las aulas, destacando la necesidad de capacitar a docentes y estudiantes para maximizar sus beneficios y mitigar sus riesgos.

Metodología

Enfoque del estudio: el presente trabajo utiliza un enfoque cualitativo con datos mixtos, ya que, aunque el análisis principal es cualitativo, muchos resultados se presentan en porcentajes, lo que permite una mejor interpretación de las percepciones generales. Según Hernández et al. (2014), los estudios cualitativos buscan comprender los significados que las personas atribuyen a los fenómenos, mientras que la integración de datos cuantificables aporta claridad en la interpretación, sin desvirtuar la naturaleza cualitativa del enfoque. Esto es particularmente útil para explorar las percepciones de los estudiantes hacia la inteligencia artificial (IA) en la educación, considerando sus emociones, actitudes y experiencias.

Tipo de estudio: el diseño metodológico es exploratorio-descriptivo. Es exploratorio porque busca indagar un tema emergente, como la percepción de la IA en la educación, en un grupo que representa un contexto específico; es descriptivo porque clasifica y detalla las respuestas obtenidas de los estudiantes, lo que permite identificar patrones, emociones y temas recurrentes (Hernández et al., 2014). Este enfoque es apropiado para comprender cómo los estudiantes perciben las ventajas, desventajas y condiciones necesarias para la integración efectiva de la IA en procesos educativos.

Población y muestra: la población objetivo incluye estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Bojacá (IEB). La muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes seleccionados de manera intencionada (muestra intencional o por juicio) , quienes representan un grupo diverso en cuanto a niveles de acceso y experiencia con herramientas tecnológicas. Esta selección permite capturar una variedad de perspectivas sobre la integración de la IA en su aprendizaje.

Instrumentos de recolección de datos: se diseñó y administró un formulario en Google Forms con preguntas abiertas, validado por un experto, para asegurar su claridad y pertinencia. Las preguntas indagaron sobre:

·Ventajas y desventajas percibidas de la IA en la evaluación.
·Uso de herramientas de IA en el aprendizaje cotidiano.
·Actitudes hacia el potencial de la IA en la educación.
·Factores influyentes, como experiencias previas, opiniones de terceros o información recibida.

El formulario se administró virtualmente en una sesión en el aula de informática, garantizando que todos los participantes tuvieran acceso y orientación adecuada para completarla.

Análisis de datos: el análisis de las respuestas se realizó utilizando una combinación de herramientas tecnológicas y codificación manual, a saber:

1. Procesamiento de lenguaje natural (PLN): las respuestas textuales fueron analizadas con Chat GPT para realizar un análisis de sentimiento, clasificando las respuestas en positivas, negativas o neutrales.

2. Codificación temática: se identificaron patrones y categorías emergentes, agrupándolas en temas como:

·Ventajas y desventajas de la IA.
·Impacto emocional del uso de la IA.
·Condiciones necesarias para su integración efectiva.

3. Representación cuantitativa: aunque el análisis es cualitativo, los resultados se cuantificaron en porcentajes para resaltar tendencias, lo cual complementa la interpretación de las respuestas abiertas.

Interpretación de resultados: los datos fueron interpretados considerando los contextos socioeducativos de los estudiantes y contrastados con el marco teórico y normativo del estudio. Esto permitió una visión integral de las percepciones y actitudes hacia la IA en la educación.

Limitaciones: el estudio presenta algunas limitaciones que podrían influir en la interpretación de los resultados. En primer lugar, la subjetividad de las respuestas puede afectar el análisis, ya que las percepciones y emociones de los estudiantes varían según sus experiencias individuales. Además, la dependencia de herramientas tecnológicas, como el análisis automatizado, podría no captar matices complejos o responder adecuadamente a respuestas ambiguas. Por último, la representatividad de la muestra es limitada, ya que los resultados se basan en un grupo específico de estudiantes y, por tanto, no son generalizables a otros contextos educativos.

Resultados

El análisis de las percepciones de los estudiantes de octavo grado de la I.E. Bojacá sobre la integración de la IA en los procesos educativos permitió identificar aspectos en tres áreas principales: evaluación con IA, uso de herramientas tecnológicas en el aprendizaje y actitudes hacia el impacto de la IA. A continuación, se presentan los resultados detallados junto con tablas que resumen los hallazgos más significativos.

La percepción de los estudiantes sobre las ventajas y desventajas de la evaluación mediada por IA se resume en la tabla 1.

Tabla 1

Ventajas y desventajas percibidas de la evaluación mediada por inteligencia artificial

Categoría	Positiva (ventajas)	Negativa (desventajas)
Precisión y rapidez	Evaluaciones rápidas y precisas (72 % de los estudiantes)	Posibilidad de errores técnicos (28 % de los estudiantes)
Imparcialidad	Eliminación de sesgos personales (60 %)	Falta de empatía y comprensión contextual (40 %)
Retroalimentación detallada	Comentarios extensos y específicos (55 %)	Riesgo de retroalimentación generalizada (45 %)

Nota: Elaboración propia

Esta tabla presenta las percepciones de los estudiantes sobre las ventajas y desventajas de la evaluación mediada por IA. Los porcentajes reflejan la proporción de respuestas dentro de la muestra analizada.

Las emociones hacia la evaluación mediada por IA reflejan una combinación de confianza moderada e incertidumbre (tabla 2).

Tabla 2

Distribución porcentual de emociones hacia la evaluación mediada por inteligencia artificial

Emoción	Porcentaje de estudiantes
Ansiedad	40 %
Curiosidad	35 %
Confianza moderada	25 %

Nota: Elaboración propia

La tabla muestra las emociones más frecuentes expresadas por los estudiantes frente a la evaluación mediada por IA, destacando la ansiedad como la emoción predominante, seguida de curiosidad y confianza moderada. Los datos se obtuvieron a partir de un análisis de sentimiento realizado sobre

las respuestas cualitativas.

Los estudiantes destacan la eficiencia y rapidez de la IA en la evaluación, aunque persisten preocupaciones sobre la falta de empatía y posibles errores técnicos. Además, se expresaron sentimientos de curiosidad y confianza moderada hacia esta tecnología (tabla 2).

Tabla 3

Frecuencia de uso de herramientas de inteligencia artificial en el aprendizaje

Frecuencia	Porcentaje de estudiantes
Diario	20 %
Semanal	65 %
Mensual	15 %

Nota: Elaboración propia

La tabla presenta la frecuencia con la que los estudiantes utilizan herramientas de IA en su proceso de aprendizaje. El uso semanal es el más común, mientras que el uso diario y el uso mensual representan minorías dentro de la muestra analizada.

Las principales ventajas y preocupaciones relacionadas con el uso de IA en el aprendizaje se resumen en la tabla 4.

Tabla 4

Percepciones de ventajas y preocupaciones sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial

Categoría	Ventajas (positivas)	Preocupaciones (negativas)
Acceso a información	Búsqueda rápida y precisa (70 %)	Información errónea o incompleta (30 %)
Soporte para el aprendizaje	Aclaración de conceptos complejos (65 %)	Reducción de habilidades para resolver problemas (35 %)
Practicidad y adaptabilidad	Personalización de respuestas (60 %)	Dependencia tecnológica excesiva (40 %)

Nota: Elaboración propia

La tabla resume las ventajas y preocupaciones más comunes expresadas por los estudiantes en relación con el uso de herramientas de IA en el aprendizaje.

Los estudiantes valoran la rapidez, la claridad y el soporte que ofrecen las herramientas de IA, aunque algunos temen desarrollar dependencia tecnológica y cuestionan la precisión de las respuestas en ciertos casos (tabla 4).

Las expectativas y preocupaciones sobre el impacto futuro de la IA en la educación se reflejan en esta tabla 5.

Tabla 5

Expectativas y preocupaciones sobre el impacto futuro de la inteligencia artificial en la educación

Categoría	Expectativas (positivas)	Preocupaciones (negativas)
Mejora de la calidad educativa	Inclusión, personalización y eficiencia (75 %)	Sustitución de docentes y pérdida de interacción humana (25 %)
Simplificación de tareas	Reducción de carga administrativa (60 %)	Acceso desigual y problemas éticos (40 %)

Nota: Elaboración propia

La tabla presenta las expectativas y preocupaciones expresadas por los estudiantes sobre el papel futuro de la IA en la educación, destacando su potencial transformador junto con los desafíos éticos y sociales asociados.

La mayoría de los estudiantes expresan optimismo hacia el papel de la IA en la mejora de la calidad educativa, pero persisten preocupaciones sobre la posible sustitución de docentes y la equidad en el acceso a estas tecnologías (tabla 5).

El análisis de sentimiento realizado sobre las respuestas permitió clasificar las emociones expresadas por los estudiantes en la tabla 6.

Tabla 6

Distribución porcentual de la polaridad emocional en las respuestas de los estudiantes

Polaridad emocional	Porcentaje de respuestas
Positivas	60 %
Negativas	30 %
Neutrales	10 %

Nota: Elaboración propia

La tabla muestra la clasificación de las respuestas de los estudiantes según su polaridad emocional, destacando una mayoría de emociones positivas hacia la IA, seguidas de preocupaciones negativas y una minoría de respuestas neutrales.

Las emociones positivas, como la curiosidad y el aprecio, predominan en las respuestas, mientras que las negativas reflejan inquietudes sobre la dependencia y la equidad en el uso de la IA (tabla 6).

Las categorías emergentes del análisis se resumen en la tabla 7.

Tema principal	Frecuencia	Ejemplos
Ventajas de la IA	Alta (80 %)	Rapidez, precisión, personalización.
Desventajas de la IA	Moderada (50 %)	Dependencia tecnológica, falta de empatía, errores técnicos.
Impacto futuro de la IA	Alta (75 %)	Potencial de mejorar la educación, pero riesgo de pérdida de interacción.
Condiciones de integración	Moderada (60 %)	Capacitación docente, regulación ética y acceso equitativo.

Nota: Elaboración propia

La codificación temática permitió identificar patrones recurrentes en las percepciones de los estudiantes, destacando tanto las oportunidades como las preocupaciones asociadas con la IA.

En general, los resultados reflejan una actitud mayoritariamente positiva hacia la IA en la educación, reconociendo su potencial para mejorar la calidad del aprendizaje y hacer más eficientes los procesos de evaluación. Sin embargo, persisten inquietudes relacionadas con la dependencia tecnológica, la falta de empatía y la equidad en su acceso e implementación. Estos hallazgos subrayan la importancia de desarrollar estrategias éticas y reguladas que permitan una integración efectiva y responsable de la IA en los procesos educativos, garantizando que esta tecnología actúe como un complemento y no como un reemplazo de la interacción humana en el aula.

Discusión de resultados

El análisis de las percepciones de los estudiantes de octavo grado de la I.E. Bojacá sobre la integración de la IA en los procesos educativos revela hallazgos que aportan a la comprensión de los beneficios, retos y expectativas de su implementación en el aula. A continuación, se discuten los resultados en relación con el marco teórico y normativo.

Evaluación con IA: la mayoría de los estudiantes perciben la evaluación con IA como una herramienta útil debido a su precisión, rapidez y capacidad para eliminar sesgos personales. Esto se alinea con los planteamientos de Alfaro y Díaz (2024), quienes argumentan que la IA puede optimizar procesos administrativos y proporcionar evaluaciones más objetivas. Sin embargo, las preocupaciones sobre errores técnicos y la falta de empatía destacan la necesidad de un enfoque ético y regulado en su implementación, como lo señala la Unesco (2023).

El impacto emocional identificado en los estudiantes (particularmente la ansiedad y la curiosidad) refleja una aceptación moderada de la tecnología, pero con reservas. Estas emociones negativas pueden estar relacionadas con la percepción de que la IA carece de la sensibilidad humana necesaria para evaluar aspectos cualitativos o contextuales, una preocupación previamente identificada por Bardalez et al. (2023).

Uso de herramientas tecnológicas en el aprendizaje: el uso de herramientas de IA en el aprendizaje cotidiano es ampliamente aceptado por los estudiantes, quienes valoran su rapidez y claridad. Este resultado coincide con las afirmaciones de García (2019) sobre el potencial de la IA para enriquecer los procesos de enseñanza mediante recursos adaptativos. Sin embargo, el temor a una dependencia excesiva y la posibilidad de recibir información incorrecta resaltan los límites actuales de esta tecnología, subrayando la necesidad de formar a los estudiantes en el uso crítico y responsable de estas herramientas.

La frecuencia de uso semanal reportada por la mayoría de los estudiantes indica que la IA está siendo integrada de manera paulatina en su aprendizaje. Este patrón de adopción gradual podría ser inter-

interpretado como una señal de cautela, especialmente en contextos donde los recursos tecnológicos son limitados y los estudiantes aún están en proceso de familiarizarse con estas herramientas.

Actitudes hacia el futuro impacto de la IA: la actitud optimista hacia el futuro impacto de la IA en la educación, expresada por el 75 % de los estudiantes, coincide con el entusiasmo global por su potencial para transformar los sistemas educativos. No obstante, las preocupaciones sobre la sustitución de docentes y la pérdida de interacción humana reflejan tensiones éticas que ya han sido discutidas en la literatura (Camones et al., 2023).

Estas inquietudes subrayan la importancia de diseñar sistemas que complementen, en lugar de reemplazar, la labor docente.

Las expectativas de los estudiantes también resaltan el valor de la personalización en la educación mediada por IA, pero enfatizan en la necesidad de equilibrar los avances tecnológicos con el desarrollo de habilidades humanas críticas, como el pensamiento autónomo y la creatividad.

Análisis de sentimiento y codificación temática: el análisis de sentimiento revela una predominancia de emociones positivas (60 %), indicando una aceptación general de la IA en el ámbito educativo. Sin embargo, el 30 % de respuestas negativas y el 10 % de respuestas neutrales demuestran que la adopción no está exenta de desafíos. Las emociones negativas, como la ansiedad y el escepticismo, reflejan preocupaciones éticas y técnicas que deben ser abordadas para facilitar una integración efectiva.

La codificación temática permitió identificar tanto las ventajas percibidas de la IA (rapidez, precisión y personalización), como las desventajas (dependencia tecnológica y falta de empatía). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de un enfoque regulado que priorice los beneficios pedagógicos y los valores éticos.

La Unesco (2023) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2023) destacan la importancia de garantizar la equidad y la ética en la implementación de tecnologías educativas. Los resultados de este estudio confirman que estas consideraciones son fundamentales, ya que los estudiantes mencionan explícitamente la necesidad de implementar regulaciones y promover el acceso equitativo como condiciones para la integración efectiva de la IA.

Limitaciones del estudio

Es importante señalar que las percepciones de los estudiantes pueden estar influenciadas por su acceso limitado a tecnologías avanzadas y por su nivel de familiaridad con la IA. Además, la dependencia del análisis automatizado para procesar las respuestas puede haber reducido la capacidad de captar matices en las emociones y actitudes de los estudiantes.

Implicaciones y recomendaciones

Capacitación docente y estudiantil: los hallazgos refuerzan la necesidad de formar a los docentes y estudiantes en el uso crítico y ético de la IA, promoviendo su integración como una herramienta complementaria.

Regulación ética y acceso equitativo: las preocupaciones de los estudiantes sobre la equidad y la privacidad destacan la importancia de diseñar políticas que garanticen un acceso igualitario a estas tecnologías.

Promoción del pensamiento crítico: para evitar la dependencia tecnológica, se deben desarrollar estrategias pedagógicas que integren la IA sin comprometer la autonomía y la creatividad de los estudiantes.

Desarrollo de herramientas inclusivas: la IA debe ser diseñada para adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes, respetando su contexto social y cultural.

Conclusiones

El presente estudio sobre las percepciones de los estudiantes de octavo grado de la I.E. Bojacá acerca de la integración de la IA en los procesos educativos permite extraer conclusiones que aportan a la comprensión de su impacto y los retos asociados. Estas conclusiones se estructuran en función de los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

Los estudiantes perciben la IA como una herramienta con alto potencial para mejorar la eficiencia, personalización y precisión en los procesos educativos. Sin embargo, también expresan preocupaciones relacionadas con la dependencia tecnológica, la falta de empatía en las evaluaciones y el acceso equitativo. Esto evidencia una aceptación moderada y matizada, que combina el reconocimiento de sus ventajas con inquietudes sobre su impacto ético y social.

Las ventajas más destacadas de la IA en la educación incluyen su rapidez y precisión en la evaluación, percibida como una herramienta que optimiza el tiempo y minimiza errores humanos. Además, se valora su imparcialidad, ya que elimina los sesgos personales en los procesos evaluativos, lo que se considera un atributo valioso. También sobresale su apoyo en el aprendizaje, al facilitar la comprensión de conceptos complejos y ofrecer recursos adaptativos que se ajustan a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas percepciones coinciden con los planteamientos teóricos que resaltan el potencial de la IA para personalizar y enriquecer las experiencias educativas.

Los estudiantes identificaron varias inquietudes relacionadas con el uso de la IA en la educación. Una de las principales es la falta de empatía y contexto en la evaluación, ya que señalan que la IA no siempre puede interpretar aspectos cualitativos o emocionales del aprendizaje. Además, existe un temor generalizado sobre el riesgo de dependencia tecnológica, que podría afectar negativamente la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico. También se destaca la necesidad de garantizar la equidad en el acceso a estas tecnologías, asegurando que todos los estudiantes puedan beneficiarse de ellas, independientemente de sus contextos socioeconómicos. Estas preocupaciones subrayan la importancia de implementar la IA como un complemento de la interacción humana, evitando su uso como sustituto.

La mayoría de los estudiantes expresan una visión optimista sobre el papel de la IA en el futuro de la educación, poniendo de relieve su capacidad para facilitar el acceso a recursos educativos, reducir la carga administrativa de los docentes y personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales. No obstante, persiste la preocupación por la posible sustitución de los docentes y la pérdida de interacción humana, lo que subraya la importancia de equilibrar los beneficios tecnológicos con los valores pedagógicos fundamentales para garantizar una implementación que complemente, mas no que reemplace, la labor educativa humana.

Los estudiantes señalaron diversas condiciones esenciales para garantizar una implementación ética y efectiva de la IA en la educación. En primer lugar, destacaron la importancia de la capacitación docente y estudiantil, enfatizando que la formación en el uso crítico de estas herramientas es clave para maximizar sus beneficios. Además, subrayaron la necesidad de establecer una regulación ética, con políticas que protejan la privacidad de los datos y aseguren un uso responsable de la tecnología. Finalmente, resaltaron la importancia de garantizar el acceso equitativo, asegurando que estas herramientas estén disponibles para todos los estudiantes, independientemente de sus contextos socioeconómicos.

Referencias

Alfaro, J., & Díaz, A. (2024). *Educación primaria mediada con inteligencia artificial desde la mirada docente*. Editorial Universitaria.

Amin, M. M., Mao, R., Cambria, E., & Schuller, B. W. (2023). A wide evaluation of ChatGPT on affective computing tasks. *arXiv preprint arXiv:2308.13911v1.* https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.13911

Bardalez, M., Fuentes, J., & Segura, R. (2023). Percepciones del personal docente acerca del uso ético de la inteligencia artificial en su labor educativa. *Revista de Tecnología y Educación*, 18(2), 45-59.

Camones, J., Vargas, P., & Rojas, M. (2023). *La implementación de la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana: Retos y oportunidades.* Andina.

Chumakova, S., Kovantseva, A., & Surikova, A. (2023). Generative approach to aspect-based sentiment analysis with GPT language models. *Procedia Computer Science, 229, 284-293.* https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.030

Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trad.). Continuum.

García, R. (2019). La inteligencia artificial en la educación: Implicaciones y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 33-50.

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

Suhaeni, C., & Yong, H. S. (2023). Mitigating class imbalance in sentiment analysis through GPT-3-generated synthetic sentences. *Applied Sciences*, 13(9766), 1-23. https://doi.org/10.3390/app13179766

Unesco. (2023). *Inteligencia artificial y los derechos fundamentales en la educación.*

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Una obra de teatro llamada resiliencia: reflexión sobre la praxis

ORCID: 0009-0002-7146-3152 **ORCID: 0009-0004-5635-2408**

Autores: Ángela Marcela Cortés Garzón. Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, Universidad de La Salle. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente Secretaría de Educación de Cundinamarca. Correo electrónico: amcortesg@outlook.com

Joan Nicolás Neita Rodríguez. Maestro en Arte Dramático, Universidad Central. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente Colegio Anglo Americano. Correo electrónico: joaniconeita@hotmail.com

Resumen

La presente reflexión sobre la praxis es producto del desarrollo de la investigación "El arte dramático en la construcción de comunidades resilientes con niños migrantes y no migrantes en las aulas de grado sexto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra en Bogotá", que se apoyó en la etnografía performativa para identificar y promover actitudes resilientes que aportan al fortalecimiento de lazos y la construcción de comunidad. El objetivo del estudio es comprender, por un lado, el fenómeno migratorio, cuyos efectos han llegado a permear aulas escolares de diferentes contextos a lo largo del país, y, por otro, la resiliencia como habilidad clave en la coexistencia de identidades diversas en un mismo espacio. Para ello, se realizaron talleres de arte dramático que, a través de la observación participante, sirvieron de fuente para el registro del diario de campo y permitieron el montaje de una obra de teatro que fue presentada en un ejercicio de grupo focal basado en el teatro foro.

Palabras clave: migración, comunidades resilientes, arte dramático, educación.

Abstract

This reflection on praxis is the result of the research project "Dramatic arts in the construction of resilient communities with migrant and non-migrant children in the sixth grade classrooms of the Nicolás Esguerra National School in Bogotá", which relied on performative ethnography to identify and promote resilient attitudes that contribute to strengthening bonds and building community. The study aims to understand, on one hand, the migratory phenomenon, whose effects have permeated school classrooms in different contexts across the country, and, on the other hand, resilience as a key skill in the coexistence of diverse identities in a shared space. To achieve this, drama workshops were conducted that served, through participant observation, as a source for field diary records and allowed for the staging of a play that was showed in a focus group exercise based on forum theater.

Keywords: migration, resilient communities, dramatic arts, education.

Resumo

A presente reflexão sobre a praxis é produto do desenvolvimento da pesquisa "A arte dramática na construção de comunidades resilientes com crianças migrantes e não migrantes nas salas de aula do sexto ano do Colégio Nacional Nicolás Esguerra em Bogotá", que se apoiou na etnografia performativa para identificar e promover atitudes resilientes que contribuem para o fortalecimento de laços e a construção de comunidade. O objetivo do estudo é compreender, por um lado, o fenômeno migratório, cujos efeitos chegaram a permeiar salas de aula de diferentes contextos ao longo do país, e, por outro, a resiliência como habilidade chave na coexistência de identidades diversas em um mesmo espaço. Para isso, foram realizados workshops de arte dramática que, por meio da observação participante, serviram de fonte para o registro do diário de campo e permitiram a montagem de uma peça de teatro que foi apresentada em um exercício de grupo focal baseado no teatro fórum.

Palavras-chave: migração, comunidades resilientes, arte dramático, educação.

Prólogo (Introducción)

El presente artículo es producto de las reflexiones concebidas por los docentes Ángela Cortés y Nicolás Neita (2020) durante el desarrollo de su proyecto ejecutado en el Colegio Nacional Nicolás Esguerra. Esta investigación, inscrita en el macroproyecto Migración y Escuela, de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, tuvo como principal objetivo la construcción de comunidades resilientes con niños migrantes en las aulas de grado sexto de la institución, debido a la gran cantidad de niños provenientes de distintas regiones de Colombia —o de otros países— que no permanecen por mucho tiempo en la institución, ya sea porque sus familias se desplazan hacia otros territorios o por factores relacionados con el desempeño académico y convivencial de los estudiantes. Esta migración constante genera *factores de riesgo* como falta de identidad, baja autoestima, dificultades de adaptación, ruptura de lazos sociales y otras problemáticas que pueden devenir en violencia.

En respuesta, los autores conciben el arte dramático como mediación pedagógica para la promoción de resiliencia y la construcción de comunidades resilientes, dada la importancia de estos procesos en el desarrollo del niño como ser íntegro; por un lado, la resiliencia es la capacidad de enfrentar situaciones difíciles o adversas, convirtiendo los obstáculos en oportunidades para fortalecerse y transformarse (Suárez, 1996, p. 54) y, por otro, la construcción de comunidad posibilita reforzar los lazos entre los miembros de un mismo grupo social, en este caso dentro de un aula de clase, lo cual, por ende, transforma las interacciones y la relacionalidad que se presentan en la vida escolar.

A continuación, se narran algunos sucesos que acontecieron en las visitas a la institución y que marcaron un antes y un después en la relacionalidad de los participantes y en el transcurso de cada taller. El texto se divide en cuatro partes, que corresponden a cuatro tipos del género dramático: tragedia, drama, comedia y melodrama.

La primera parte, *La tragedia de Pollito, el líder o el dictador*, relata un fragmento del cuarto taller realizado con el grupo 605, en el que uno de los participantes, enceguecido por la frustración y el estrés, lleva a sus compañeros por un camino difícil que cil que termina en su ruina al no poder alcanzar el objetivo del juego.

En la segunda parte, *El drama en torno a la maleta,* se evidencia cómo una broma desencadena una serie de acciones violentas donde los personajes terminan enfrentados entre sí en la búsqueda de un culpable. Ello también refleja la fragilidad de los vínculos, que se traduce en indiferencia y falta de empatía.

La tercera parte, *La comedia en las aulas del grado 605,* muestra la transformación de un conflicto pasado en una oportunidad para crear y compartir con los otros en busca de un objetivo en común, un proceso que se evidenció durante el montaje de la obra de teatro, en el que los niños tenían la posibilidad de elegir libremente aquello que querían integrar a la puesta en escena. Este ejercicio da cuenta de la realidad escolar, por medio de la representación de diferentes actitudes de los compañeros, de los profesores e incluso de sí mismos, de manera a veces exagerada y con humor.

En la cuarta parte, *El melodrama: la lucha entre los factores de riesgo y los factores de resiliencia,* que bien podría ser la lucha entre el bien y el mal, se exponen los elementos propios del montaje de una obra de teatro que contribuyeron a disminuir los factores de riesgo y aumentar los factores de resiliencia. Ello evidencia el papel del arte dramático en los procesos de construcción de comunidades resilientes desde la escuela.

A lo largo del texto se intercalan las voces de los investigadores, de los autores consultados y de los niños que hicieron posible este trabajo, en un ejercicio que alterna teoría, reflexión y experiencia por medio de relatos y diálogos tomados directamente del diario de campo.

Una obra de teatro llamada resiliencia

Todo comenzó el miércoles 2 de octubre de 2019. Fue un día complicado. Aunque ya había pasado un tiempo desde que comenzaron estos talleres en el colegio, aún no era posible acostumbrarse del todo. En el afán de querer llevar a cabo la investigación, era inevitable toparse con un factor inherente, pero aun así inesperado: el factor

rente, pero aun así inesperado: el factor humano. Cada uno de los participantes se esbozaba como un mundo distinto y complejo, el cual era necesario estudiar y comprender para terminar, por si fuera poco, en escribir y montar una obra de teatro. En la siguiente sesión comenzaban los ensayos y todavía no era claro qué se iba a escenificar. No era por falta de material, se requería un entendimiento más profundo sobre lo que implica ser migrante. Ese miércoles en el teatro número 1 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra, al fin sería posible experimentarlo.

Con el objetivo de realizar el ejercicio de calentamiento, se planteó a los participantes una carrera de sillas. El juego consiste en ir de un extremo del salón al otro usando sillas. Para esto se organizan en fila, una para cada estudiante, más una silla extra. Es decir, si el grupo es de cuatro, se usan cinco sillas. Está prohibido tocar el piso y no es posible que dos o más estudiantes estén de pie sobre la misma silla.

Los estudiantes se dividieron en dos grupos. El primero estaba conformado por Mau, Panchonsé, Juancho y Towers. Este último, en un principio, se negó a trabajar con ellos, tal vez por la presencia de Mau, y ya en múltiples ocasiones había demostrado que no lo soportaba debido a que hablaba mucho. Sin embargo, la actitud negativa hacia Mau parecía común en todo el salón. En un taller pasado, Towers comentó: “Todos nos unimos para callar a Mau”. Esto llevó a sospechar dos cosas, por un lado, que todo el grupo se podía unir en contra de alguien y que, por el otro, la reacción inicial contra esa persona sería violenta.

En el segundo grupo estaban Costeño, Maestre, Pollito, Vale y Escobar. A diferencia de los otros, estos se veían más unidos, por lo cual se pensó que lograrían un mejor trabajo en equipo. No obstante, rápidamente se evidenció que los dos grupos tenían dificultades para desarrollar la actividad. Towers y Mau se alternaban el liderazgo, aunque Towers buscaba imponerse. Si las cosas no se hacían cómo él quería, enseguida se enojaba y prefería renunciar. Pollito, en el otro grupo, se había impuesto como líder y marcaba el paso sin tener en cuenta las habilidades o limitaciones de sus compañeros. Esto hizo que sus compañeros cayeran al piso, al no lograr saltar de silla en silla de la misma forma que lo hacía él. La inevitable derrota que conllevaban sus acciones lo enojaba. A continuación, nos centraremos en su travesía.

Parte I. La tragedia de Pollito, el líder o el dictador

Pollito reunió a sus compañeros para planear una estrategia efectiva. Su objetivo era llegar al otro lado de la tarima en tiempo récord y así vencer a sus compañeros. No podía aceptar la derrota, no importaba lo que tuviera que hacer ni los obstáculos que tuviese que enfrentar, tampoco si en el camino sus compañeros caían o se lastimaban. Su meta era clara: ganar. Su primera estrategia fue ubicarse en la última silla, desde la cual podía decidir los pasos que todos tomarían, y lanzar la silla lo más lejos posible, de forma que él pudiese cruzar fácilmente de una silla a otra y, al mismo tiempo, avanzar más que los integrantes del grupo enemigo. Solo de esta manera parecía posible, según Pollito, llegar más rápido al otro lado.

En la primera ronda, Pollito cruzó a la primera silla, sus piernas largas y su alta estatura le permitieron pasar sin problema. Sin embargo, Maestre, quien era más bajito, sintió temor al intentar cruzar porque su pie apenas tocaba el borde de la silla. Al escuchar los gritos de Pollito exigiéndole pasar, no vio otro remedio que comenzar a acercar la silla con su pie para poder pisarla firmemente y no caer al piso. Todos pasaron con facilidad gracias a Maestre, pero cuando llegaron al otro lado supieron que correr las sillas con los pies estaba prohibido y se consideraba trampa. El rostro de Pollito se contrajo en una mueca de angustia, no podía creer que habían sido descalificados en esa ronda por un error que, para él, era culpa de sus compañeros.

En la segunda ronda repitió la misma estrategia, recordándole a su grupo que no podían cometer errores, que debían pasar rápido y sin hacer trampa. Pollito avanzaba y no dejaba de gritar a sus compañeros, quienes comenzaron a pasar sin cuidado y sin esperar a que el de adelante terminara de ubicarse en la otra silla antes de avanzar. Como resultado, Valentina cayó al piso cuando Maestre, accidentalmente y en su afán por cruzar, no se fijó en dónde tenía ubicado su pie y jaló la silla en la que ella apenas había apoyado un pie. La frustra-

ción de Pollito incrementaba y sus gritos no cesaban. Sus coequiperos, ya cansados, no aguantaron más, y cuando él pidió que tiraran las sillas, le respondieron: "Por eso nos caemos, estúpido".

Aquí se pueden apreciar dos factores de riesgo claves para entender la interacción de los personajes. En primer lugar, se evidencia un deficiente trabajo en equipo, en el que idealmente cada uno sus miembros debe ser reconocido, en tanto aporta con sus ideas, opiniones y acciones, como pieza fundamental para alcanzar un objetivo en común, en este caso, llegar al otro lado de la tarima en el menor tiempo posible. Es sustancial recalcar la importancia de hablar de *trabajo en equipo* y no de *trabajo en grupo*, ya que no todos los grupos son equipos. Las principales diferencias, según Gutiérrez (s. f.), recaen en que el trabajo en equipo implica la existencia de objetivos comunes que requieren una serie de características en la relacionalidad entre los miembros. Se resaltan la comunicación abierta y honesta; la actitud de colaboración, confianza y empatía; la responsabilidad, tanto individual como grupal, y la participación en la toma de decisiones.

En segundo lugar se encuentra la falta de empatía, que se traduce en indiferencia producto del desconocimiento de la alteridad de cada individuo. Al respecto, Lévinas (2005) plantea que, aunque el otro es parecido a mí, también es diferente y no llega a coincidir con las representaciones que hemos formado sobre él. Un ejemplo de esto es considerar erróneamente que, si yo soy capaz de hacer algo, mi compañero también lo es, sin tener en cuenta no solo nuestras características físicas —que en el ejercicio se aprecian en las distintas estaturas—, sino además las habilidades y las emociones de cada persona, que pueden afectar el resultado esperado. Este desconocimiento de la alteridad termina anulando la identidad del otro, lo cual impide una relación de responsabilidad. El otro es violentado cuando se le reduce a un objeto de conocimiento y conceptualización.

El estrés iba en aumento, y ya no era visible solo en Pollito, sino a nivel general. Empezaron a gritarse e insultarse entre todos. Escobar le exigía a Pollito que no alejara tanto la silla, pues no todos lograban pasar. La actividad siguió por varias rondas más hasta que reconocimos un patrón. Si cualquiera de los grupos perdía, los integrantes se estresaban y entraban en conflicto entre ellos. Si, por el contrario, lograban el objetivo, se burlaban del otro grupo. En la última ronda el estrés era general, se le pidió a Pollito que se tomara un par de minutos antes de empezar, pues él estaba molesto, y aunque se sentó, en lugar de calmarse solo se estresó más. En un punto, las emociones de Pollito habían llegado a tal extremo que no se pudo controlar más y, cuando le dijeron que el tiempo había sido mayor al del otro equipo, se tiró de la silla y se rindió. Se produjo así su final, su muerte en el juego.

Henderson y Milstein (2003) proponen que uno de los pasos para promover la resiliencia en la escuela es enseñar habilidades para la vida, entre ellas el manejo sano del estrés. La carencia de esta habilidad se entendería como un factor de riesgo. En el fragmento recién expuesto se evidencia que, a pesar de haberse planteado la actividad a modo de juego, los participantes no lograban manejar el estrés al ver que las cosas no salían conforme a sus deseos. Además, se generaron otros sentimientos negativos como la ira y la rabia, que dificultaron el trabajo en equipo y, a su vez, el cumplimiento del objetivo.

En relación con lo anterior, Goleman (1985) afirma que el ser humano tiene dos mentes que interactúan entre sí y construyen la "vida mental", a saber: una que piensa y otra que siente. Sobre la primera, la mente racional, expone que gracias a ella somos conscientes, capaces de pensar y de reflexionar. Entretanto, señala que la mente emocional es más impulsiva y poderosa, y por ende, en ocasiones, llega a ser ilógica. A ello agrega que, cuando una persona actúa cegada por sus emociones, pierde el control de sí misma y puede proceder de forma errónea, muchas veces incluso violenta. En otras palabras, una emoción negativa, como el enfado, genera otra situación negativa, con lo cual se produce una secuencia de provocaciones que pueden convertirse en detonantes y provocar fácilmente un "estallido de violencia" (Goleman, 1985, p. 60). Un vivo ejemplo de esto es Pollito, quien incapaz de tomar control de sí mismo responde de manera cada vez más violenta ante cada una de las acciones y palabras de sus compañeros.

Parte II. El drama en torno a la maletaor

Costeño se acercó a Pollito y le dijo que no se preocupara, que era solo un juego. Durante las sesiones nos habíamos percatado de que Costeño tenía una fuerte relación de amistad con Pollito y Maestre. Sin embargo, cuando se retiró del colegio, estos dos no parecieron preocupados por su paradero ni su bienestar. Esta es una realidad que acompaña al migrante, que no logra establecerse de manera permanente en un territorio, llega a un lugar extraño, vive en una nueva casa o apartamento, quizás solo una pieza para toda la familia, asiste al colegio, hace amigos, juega con ellos, se preocupa por ellos, pero, contrario a lo esperado, no llega a pertenecer realmente, pues los vínculos construidos no fueron lo suficientemente fuertes. Días después nos enteramos de que su mamá lo había sacado del colegio porque iba perdiendo el año, una situación que no es rara en el contexto escolar.

Respecto a la migración, vale la pena recordar las palabras de Berger (2003), para quien migrar implica, más allá de dejar atrás un territorio físico, destruir el significado propio del mundo. En otras palabras, perder lo que hace que un individuo se sienta en su hogar, abandonándose a la "irrealidad del absurdo" (Berger, 2003, p. 126). Es conveniente considerar aquí si el hecho de cambiar de escuela, dejando atrás un lugar en donde se habían tejido vínculos importantes, no solo con personas, sino también con espacios; llegar a una institución nueva, en la que todo es desconocido, en la que las reglas, las formas de interacción, las tradiciones y demás características propias del contexto son diferentes; encontrarse en medio de pasillos que conducen a lugares ignotos, rodeado de personas extrañas, para quienes se es también un extraño, podría tener consecuencias similares a las de esa migración que ha sido principalmente entendida como el desplazamiento y la adopción de un territorio nuevo. Vale la pena reflexionar al respecto, pues es probable que en el niño se generen sentimientos de incertidumbre, desarraigo y melancolía por aquello que dejó atrás.

Lo anterior, además, sirve para resaltar que la indiferencia no es exclusiva en la relación con quienes no son cercanos, sino que también se da dentro de las relaciones de amistad. Tal como lo afirma Herrera (2012), la indiferencia no es solo consecuencia de un contexto en el que no es posible reconocer la humanidad del otro, sino que se presenta incluso en los vínculos más cercanos. Aunque se reconozca al otro como un semejante, el problema reside en que es probable que no se reconozca la responsabilidad que se tiene con esa persona y, por ende, no exista una relación ética con ella. Como ilustra Lévinas (2001, p. 175), "la muerte de otro hombre me acusa y me cuestiona como si yo, merced a mi eventual indiferencia, me convirtiese en cómplice de esa muerte invisible".

Se le pidió a Pollito que tomara un respiro y se calmara. Él se sentó en la tarima y guardó silencio por unos segundos. Luego, se levantó más calmado para un nuevo intento. Esta vez se organizaron mejor, no hubo gritos —aunque todavía parecían un poco estresados— y al final lograron la victoria. La actividad terminó y se les solicitó a los participantes guardar las sillas para empezar con la segunda parte del taller. Sin embargo, uno de los estudiantes propuso desarrollar una nueva carrera de sillas, esta vez con todos los estudiantes en un mismo grupo. El tallerista aceptó y, al advertir que el escenario era muy pequeño, hubo que dirigirse a un tipo de pasillo que queda en la entrada del teatro, el cual está separado del escenario por una pared. Es decir, desde ese punto no teníamos visibilidad del escenario, pero teníamos acceso a este gracias a dos escaleras, una a cada lado.

Aquí cabe traer a colación la importancia de aprender a perder, pues este es un conocimiento esencial para la vida. En el mundo actual se vive en constante competencia, tanto así que la escuela también se ha convertido en un espacio de rivalidad, lo cual entorpece el desarrollo de otros aprendizajes y la sana relacionalidad entre los miembros de una institución. Además de ser capaces de hallar en cada derrota un aprendizaje que permita mejorar para no cometer los mismos errores a futuro, aprender a perder implica manejar las emociones negativas que surgen de los fracasos. Esto hace parte del autocontrol, que a su vez es una habilidad necesaria a la hora de hablar de resiliencia (Rodríguez, 2004).

En ese sentido, es posible que la competencia

haya sido el principal obstáculo para el trabajo en equipo requerido en la actividad descrita, y en consecuencia la mayor fuente de estrés. A pesar de no evidenciarse entre los integrantes de un mismo grupo, el deseo de vencer al otro bando impidió la organización interna en pro del objetivo común: llegar al otro lado usando la menor cantidad de tiempo. Los estudiantes en ningún momento se reunieron a planificar una estrategia basada en la experiencia de los intentos pasados, en los errores cometidos y los problemas encontrados; no tuvieron en cuenta sus propias acciones ni las de los miembros del otro grupo. Por el contrario, centraban su atención en el tiempo que gastaba el otro equipo, convirtiendo en estrategia el pasar al otro lado rápido, sin importar las consecuencias. Sin embargo, hay que resaltar que reconocieron esta competencia como obstáculo y, por ello, propusieron repetir el ejercicio uniéndose en un solo grupo.

Los estudiantes se organizaron en fila y empezó la actividad. No pasó mucho tiempo hasta que Pollito cayó al piso, ya que estaban muy emocionados y pasaban rápidamente de silla en silla, sin el menor cuidado. En este pequeño descanso pasaron varias cosas. Vale pidió permiso para ir al baño, Maestre subió al escenario y volvió. El tallerista le preguntó a Pollito por qué se había estresado tanto durante la actividad, a lo cual respondió: "Es que no lo hacen bien". Maestre, Costeño y Escobar hicieron una carrera hasta el escenario por la escalera de la izquierda y luego volvieron por el lado derecho. Vale regresó del baño.

Mau fue al escenario y al volver dijo que su maleta había desaparecido. Culpó a Pollito, Maestre y Costeño. Ellos se enojaron y le gritaron. Mau y Towers subieron al escenario junto a uno de los investigadores. La maleta fue encontrada en medio de una silla junto al escenario. Towers volvió al pasillo muy enojado preguntando: "¿Quién fue?". Mau, que bajó detrás de él, dijo: "Fue Costeño", y agregó que lo había visto junto a Maestre y Pollito. Pollito, que estaba sentado, se levantó junto a Costeño en una actitud amenazante para encarar a Towers y a Mau. El tallerista levantó la voz ordenando a todos que se sentaran.

Fue ahí cuando empezó el juicio por la maleta. Pollito se defendía diciendo: "Nos echa la culpa de la maleta cuando él no vio nada". A lo que Towers respondió: "¿Entonces quién fue? ¿Se fue volando?". Pollito alegaba que no eran las únicas personas en el lugar como para que los culparan sin pruebas. Vale agregó que no era justo que culparan a alguien sin tener pruebas, poniendo como ejemplo una situación pasada en la que uno de sus compañeros había sido castigado debido a algo que no había hecho. Entonces, Towers se levantó y señaló uno por uno a sus compañeros, mientras daba las razones por las que podrían o no ser los culpables: "Juan Da es sano; Mau molesta y habla, pero él no hace esas cosas; Panchonsé es sano; Vale, no sé; Escobar no le hace nada a nadie. Ustedes tres son los únicos que se ven sospechosos".

Se hizo un llamado a la calma y se preguntó a Towers si creía que estaba bien culpar a alguien sin tener la certeza o siquiera pruebas de su culpabilidad. Él respondió que no estaba culpando a nadie, que solo decía la personalidad de cada uno. El tallerista lo confrontó: "¿Pero eso no es un tipo de violencia? ¿Enmarcar a las personas por un único rasgo de su personalidad o identidad está bien?".

Así pues, Towers encasillaba a sus compañeros según la idea que se había formado de ellos durante los meses de convivencia en el salón. Seguramente, clasificar a las personas por sus rasgos de personalidad es algo que todos los seres humanos han hecho alguna vez, y aunque en un principio no parezca grave, se trata de violencia y exclusión. Es decir, en el instante en que se condena al otro a ser un concepto o un adjetivo que se ha escogido de manera subjetiva, se le está negando su complejidad, se le está desconociendo como prójimo y esto tiene como resultado que el otro se aparezca ante mí como si fuese un extraño, un extranjero, ese que no pertenece, ese que es culpable de todos los males y que por ello no tiene los mismos derechos que yo tengo.

Por esta línea, Barneix (2016) expone que todo lo que pasa desapercibido o que no llama la atención se considera como normal, mientras que aquello que no ha sido normalizado, que resulta a veces incómodo, pasa a clasificarse por medio de etiquetas, generalmente negativas. Estas se convierten en una forma de identificar a las personas en el mundo, incluso si niegan la mayor parte de la identidad del sujeto. A esto se agrega, siguiendo los planteamientos de la autora, que escapar de

estas etiquetas es muy difícil, pues por un lado se está negando la alteridad del individuo, reduciéndolo a un objeto del conocimiento propio, y por otro se le está condenando a no poder ser reconocido fuera de las características relacionadas con dicha etiqueta.

En los últimos minutos de la clase, el tallerista preguntó a los participantes si conocían el término empatía. Mau respondió: "Es ponerse en los zapatos del otro". Vale agregó: "Usted no tiene que hacer lo que a usted le hacen". La sesión tuvo que terminar en ese instante por cuestiones de tiempo. Cada uno devolvió las sillas a su lugar. Antes de salir, Mau se disculpó con Pollito, Maestre y Costeño por haberlos culpado sin tener certezas. Ellos, en un principio, se negaron a aceptar las disculpas, pero finalmente se dieron la mano como gesto de reconciliación.

El hecho de que Mau, después de todo lo ocurrido, de haber señalado a sus compañeros como culpables debido a sus prejuicios sobre ellos, de haberlos gritado, después de casi llegar a la violencia física, fuese capaz de llamarlos y pedirles perdón es un acto que manifiesta empatía. Así pues, en el momento en el que se alcanza una empatía emocional, que para Goleman y Senge (2016) se traduce en "un enlace de cerebro a cerebro que nos proporciona una sensación interna instantánea sobre lo que siente la otra persona" (p. 24), la persona logrará entender lo que ha generado en el otro con sus actos y así mismo se hará responsable, por medio del perdón, del daño causado. De igual manera, aceptar las disculpas luego de haber sido violentados es una muestra de la posibilidad de resolver conflictos a partir del diálogo. El perdón, entonces, es un acto resiliente que permite proteger los vínculos tejidos y evitar situaciones de violencia.

Parte III. La comedia en las aulas del grado 605

Después del calentamiento en la quinta sesión, se les recordó a los participantes que se esperaba que, a partir del trabajo en estos talleres, ellos montaran una obra de teatro que se debía presentar a los demás grupos de sexto. Tomando como base la quinta estrategia propuesta por Henderson y Milstein (2003) en la Rueda de la Resiliencia, "Establecer y transmitir expectativas elevadas", se optó por enfatizar que era su responsabilidad y su compromiso con el trabajo cumplir este objetivo. Los estudiantes lo entendieron y, en lugar de asustarse o amedrentarse, se animaron a continuar con los talleres.

Una vez aclarado lo anterior, se presentó la propuesta que los investigadores habían pensado para la obra: *"La historia es que un día llega un estudiante nuevo, llega de otro colegio, de otra ciudad, otro país, otro planeta. La idea es que este chico nuevo llegue a la mitad del año, en un periodo en que ya todos ustedes se conocen. ¿Cómo sería su llegada? ¿Lo aceptarían? ¿Lo rechazarían? El día transcurriría normal, pero después del descanso, una de las maletas habría desaparecido".*

De allí surgieron varias preguntas: ¿A quién creen que le echarían la culpa? ¿O quién creen que sería el principal sospechoso? ¿Sería el niño nuevo? El grupo respondió negando e incluso algo molesto. Esta negativa tan enfática se podría deber a lo sucedido en la pasada sesión, y, según nos cuentan, culpar a alguien sin tener pruebas y que resultara inocente es una situación que ya antes se había presentado. Llegados a este punto, se propuso que ellos mismos decidieran la historia. En otras palabras, se les brindó la oportunidad de una participación significativa, en la que asumieron el rol de dramaturgos.

Se establecieron dos acuerdos. Primero, dentro de la obra se culparía al estudiante nuevo, con el fin de analizar la reacción de rechazo o aceptación por parte del público. Segundo, al confrontar al estudiante nuevo por el robo de la maleta, la situación debía desencadenar una pelea. Los estudiantes manifestaron que esto le daría más realismo a la obra. El tallerista estuvo de acuerdo. Las peleas o confrontaciones físicas son un tema recurrente en las historias compartidas por los dos grupos. Estas fueron narradas con orgullo, como si fueran grandes epopeyas. Un estudiante migrante del curso 607 protagonizó una de estas confrontaciones a la hora de la salida. Ese fue su último día en el colegio, y poco tiempo después fue retirado.

Una vez se decidió el tema a representar, las interacciones del grupo se reorganizaron en torno al nuevo objetivo en común: el montaje de la obra.

Montenegro (2004) plantea que las prácticas comunes nos permiten hablar de un nosotros y, por ende, de comunidad. En este caso, el teatro se convierte en una práctica colectiva que enriquece los lazos y permite una mejor relación con el otro y consigo mismo. A esto se agrega que, en el desarrollo de comunidades, los objetivos comunes no solo dibujan el rumbo o el camino a seguir, sino que además permiten fortalecer los vínculos y el sentimiento de unidad (Ander-Egg, 1987). Esta consolidación del tejido social, de acuerdo con Henderson y Milstein (2003), se concibe como uno de los principales pasos para promover la resiliencia en la escuela, debido a que los niños con fuertes vínculos positivos presentan menos conductas de riesgo que aquellos que no los tienen.

En el transcurso de las siguientes sesiones, los participantes no solo se veían más interesados, sino propositivos y emocionados. Ello se debió a dos acciones: en primer lugar, confiarles la responsabilidad de organizar la obra; este proceso de construcción colectiva responde a otra de las estrategias de Henderson y Milstein (2003) para promover la resiliencia: "Brindar oportunidades de aplicación significativa" (p. 34), en la que se le ofrece al niño la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. En segundo lugar, tener un personaje con tareas claras y concisas les permitió reconocerse a sí mismos y a sus compañeros como elementos fundamentales dentro del grupo. Para McMillan y Chavis (1986), este sentimiento hace referencia a lo que llaman *influencia*, que se convierte en un componente esencial de la construcción de comunidad.

Los ensayos se desarrollaron en medio de risas. Cada quien intentó representar su rol tomando características percibidas en los otros, pero de manera exagerada y con humor. Towers representaba a un profesor, por lo que tomó frases que les había escuchado a sus maestros al entrar al salón y saludar, al llamar al orden, al dejar y pedir tareas, al llamar a lista, etc. Así mismo, los demás estudiantes trataban de representar su contexto: cómo interactuaban dentro y fuera del aula en presencia de un maestro, pero también cuando estaban solos, esa complicidad que se daba en el momento exacto en el que veían al profesor asomarse y sabían que todo debía estar en orden antes de que cruzara la puerta. La forma en que se dan las relaciones con los compañeros cercanos y también con quienes no pertenecen al grupo de amigos, la violencia y el acoso escolar, y todos los fenómenos que conforman la realidad cotidiana que viven como alumnos de grado sexto en esta institución educativa específica.

Aquí resulta necesario resaltar la importancia del humor en tanto factor resiliente, pero además del humor social en la construcción de comunidades resilientes. Suárez y Melillo (2002) lo definen como la capacidad para "encontrar la comedia en la propia tragedia". En el caso del grado 605, la tragedia y el drama que surgió de aquel taller en el que se perdió la maleta sirvió de inspiración para crear una obra donde los participantes usaron el humor para representar los eventos ocurridos. Con el objetivo en común en mente, los estudiantes dejaron de lado los sentimientos negativos que afloraron ese día y se centraron en lo aprendido y en el mensaje que querían transmitir a sus compañeros de curso con la puesta en escena: la importancia de la empatía, no solo con aquel que es amigo, sino con todo ser humano.

Parte IV. El melodrama, la lucha entre factores de riesgo y factores de resiliencia

En el contexto de la medicina, los factores de riesgo hacen referencia a aquellas características y circunstancias que aumentan la posibilidad de que una persona padezca de una enfermedad o un problema de salud (Clínica Universidad de Navarra, s. f.). Partiendo de este concepto y trayéndolo al contexto de la presente investigación, los factores de riesgo serían aquellas características que disminuyen o dificultan los procesos de resiliencia. Por su parte, los factores de resiliencia son las características propias del individuo o de su entorno que favorecen el desarrollo de esta capacidad humana que le permite al individuo enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido por las experiencias adversas.

Cabe señalar que son varios los factores de riesgo y resiliencia que se reconocieron durante el trabajo en el Colegio Nacional Nicolás Esguerra. Empero, por cuestiones prácticas, se hará énfasis

en la falta de comunicación asertiva, la indiferencia y la incapacidad de manejar emociones. De este modo, se busca reflejar cómo estos factores impidieron, durante el proceso descrito en el relato, un buen trabajo en equipo por parte de los estudiantes. También se hará énfasis en el impacto que tuvo el montaje de la obra de teatro en la transformación de estos factores de riesgo en factores de resiliencia.

En primer término, es importante aclarar que las tareas que hacían parte de la pieza teatral incluían diálogos o acciones que se debían llevar a cabo durante la puesta en escena, y que tenían que desarrollarse en un instante preciso, respetando un orden. Cada acción debía ser desencadenada por otra y, a su vez, generar más acciones. Esto implicaba que los actores/estudiantes estaban obligados a estar pendientes de los diálogos y acciones de sus compañeros, para poder ejecutar sus acciones. Así, la falta de comunicación asertiva se mitigó con un trabajo en equipo en el que todos participaban activamente.

De igual forma, interpretar un personaje obliga al actor a enfrentarse al mundo interno de este nuevo ser, permitiéndole comprender el porqué de sus acciones y cómo el mundo a su alrededor lo afecta y transforma. Esta obra en particular, en la que el protagonista era un chico migrante acusado injustamente, despertó la empatía por parte de los estudiantes, quienes lograron vislumbrar el conflicto entendiendo la injusticia que se estaba cometiendo y reconociendo sus posibles consecuencias, por ejemplo, cómo se desencadenaba una serie de agresiones físicas y psicológicas. Esto último, como ellos mismos propusieron, terminaba involucrando en una pelea a muchos de los integrantes del curso. Así entonces, asumir un rol distinto favorece la empatía en la medida en que se parte del propio cuerpo hacia uno ajeno, lo que permite sentirse identificado con el otro, hacer propias sus emociones, ideas y acciones.“Se es parte de otro sin dejar de ser uno mismo, reinventando al otro” (Díaz, 1998, p. 24).

Con respecto a la empatía, mientras se reflexionaba sobre los sentimientos propios ante ciertas situaciones, era posible acercarse a los sentimientos del otro y actuar evitando hacerle daño. Un ejemplo claro es el momento en el que Mau pide perdón a nadie le gustaría ser culpado por algo que no ha hecho. Sobre la empatía, Goleman (1985) dice que la conciencia de uno mismo es la base sobre la cual esta se edifica: “Cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás” (p. 89).

En conexión con lo anterior, no sobra decir que el arte dramático requiere de un proceso de autoconocimiento. Al respecto, Gandolfo (s. f.) expone que el personaje más importante para un actor es él mismo, cuyo primer camino a recorrer es el que lo lleva hacia su interior, pues solo es posible entender a otro ser cuando se ha llegado a comprender sus “mecanismos internos”: sentimientos, pensamientos, motivaciones, etc. Este proceso, según afirma, no es fácil porque requiere de “tiempo, valor y tolerancia”. También cabe destacar que por medio del arte dramático se personifican fantasmas tanto individuales como culturales (García, s. f.), lo cual implica un proceso de autoreflexión que, en tanto permite un contacto más profundo con el interior, descubre aspectos de la identidad muchas veces ignorados. A esto se suma que, así como para entender al otro se parte del conocimiento de uno mismo, no se puede olvidar que la construcción de la identidad propia depende de la relación y el encuentro con el otro, ya que no existe identidad si no hay relación con el otro (Giménez, 2002).

Finalmente, una de las mayores causas de estrés en los participantes eran los errores, los propios y principalmente los de los demás. No obstante, eliminar el factor de la competencia, sumado a una reflexión en torno a la importancia del error en el teatro como fuente creadora y posibilidad de crecimiento, ayudó a que los estudiantes se dejaran de juzgar a sí mismos y entre ellos a la hora de cometer una equivocación. Esto contribuyó a disminuir el estrés y a aminorar la violencia en la respuesta al fracaso, en comparación con lo sucedido en el juego de las sillas y otras actividades que los afectaban. Así, durante las últimas sesiones se tomaron con humor y mayor tranquilidad las situaciones frustrantes.

En este punto es esencial lo que Goleman (1985) plantea respecto a la empatía y el autocontrol como aspectos claves en la inteligencia emocional y en las relaciones con los demás. Para el autor, estas

habilidades permiten movilizar, inspirar, persuadir, influir y tranquilizar a los otros, evitando actitudes arrogantes, insensibles y dañinas que impiden fortalecer los vínculos y establecer relaciones sanas con los demás. Solo en la medida en que se logre una relacionalidad fundada en valores éticos es posible hablar de construcción de comunidad, pues una comunidad implica, según Pozas (1964), una "convivencia próxima y duradera" (p. 21) en un ambiente de mutua interacción y comprensión, que solo se da cuando se acepta la responsabilidad ética con el otro.

Epílogo (Conclusiones)

El tan esperado día de la función llegó. Los niños estaban muy emocionados, desde que llegamos a la institución, se acercaron a preguntar la hora exacta en la que debían prepararse y a mostrar lo que habían traído para cumplir con sus roles. Escobar estaba un poco nervioso porque sus padres estarían en el público mirándolo, otros sentían miedo de olvidar sus líneas y equivocarse. Sin embargo, al pararse sobre el escenario, los nervios se desvanecieron y los estudiantes hicieron su mejor presentación. Al final, se tomaron de las manos y, en medio de los aplausos, se despidieron del público. Cuando llegó el momento de la reunión para hablar sobre lo que habían experimentado y para decir adiós, pues aquel era el último día de visita en la institución, los niños describieron sus sentimientos, se felicitaron entre todos y expresaron la alegría que les producía haber hecho una presentación de la cual sentían orgullo. Una obra que había sido escrita, dirigida y actuada por ellos mismos como comunidad.

Todo lo anteriormente expuesto sirve para ilustrar que por medio del arte dramático y sus herramientas se pueden generar procesos de resiliencia, disminuyendo los factores de riesgo tanto individuales como grupales, y fortalecer los vínculos de los miembros de un grupo para acercarse a lo que significa construir comunidad. Para sintetizar, es posible concluir que el arte dramático como mediación pedagógica:

- Favorece el enriquecimiento de los vínculos y así mismo el trabajo en equipo, con lo cual se logran interacciones más sanas en las que la empatía se vuelve un punto central tanto en la relacionalidad con los otros como en la interpretación de los roles asumidos en cada ejercicio, en este caso particular, para alcanzar los objetivos comunes fijados en cada una de las actividades propuestas.
- Permite el autoconocimiento como elemento esencial a la hora de relacionarse con otros, pues solo cuando se es consciente de las emociones, pensamientos y acciones propias se puede hablar de autocontrol. Cabe recordar que este autocontrol es un reflejo de empatía, ya que al comprender el impacto de los actos propios sobre los demás es posible que los actos futuros eviten dañar al otro.
- Ayuda a comprender otras realidades y aceptar las diferencias, convirtiéndose en una herramienta clave en la escuela actual, donde fenómenos tan complejos como la migración plantean muchos retos, principalmente en torno a la inclusión y la aceptación de la diversidad. Poder representar la realidad del migrante requiere de un proceso de investigación y reflexión del otro, de su cultura, sus tradiciones, su historicidad y todos aquellos obstáculos que se interponen en el camino hacia un nuevo hogar.

No obstante, es importante aclarar que, a pesar de los resultados positivos con el grado 605 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra, desarrollar estos talleres o montar una obra de teatro no son suficientes para lograr un cambio profundo en tan poco tiempo. No existe una fórmula que elimine todos los factores de riesgo y los reemplace por factores resilientes, más aún teniendo en cuenta los numerosos elementos externos que condicionan los resultados. Reconózcase, en cambio, que la resiliencia es una capacidad que se puede desarrollar a lo largo de la vida y no está sujeta a una edad específica. Por ende, es necesario que en todos los ciclos escolares se brinden espacios y herramientas que contribuyan en esta construcción, considerando tanto al estudiante como a sus familiares y a sus docentes, pues con ellos teje los vínculos que lo construyen como sujeto.

Referencias

Ander-Egg, E. (1987). (*Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* (10.a ed.). El Ateneo.

Barneix, M. (2016). *Inclusión educativa, diversidad y etiqueta: el dispositivo MAP como puente hacia el debate de perspectivas* [Tesis de licenciatura, Universidad de Buenos Aires]. https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/163

Berger, J. (2003). *Páginas de la herida.* Visor.

Clínica Universidad de Navarra. (s. f). Factor de riesgo. https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/factor-riesgo

Cortés, A. M., & Neita, J. N. (2020). *El arte dramático en la construcción de comunidades resilientes con niños migrantes y no migrantes en las aulas de grado sexto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra en Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. https://hdl.handle.net/20.500.14625/20416

Díaz, G. (1998). *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente.* Aique.

Gandolfo, C. (s. f.). *El conocimiento de sí mismo* [Blog]. Carlos Gandolfo, Estudio para la preparación del actor. https://www.actors-studio.org/web/textos/por-carlos-gandolfo/el-conocimiento-de-si-mismo

García, Z. (s. f.). *El teatro como herramienta para el autoconocimiento en la adolescencia* [Tesis inédita, Universidad Pedagógica Nacional].

Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. La identidad: una noción problemática. En A. Chihu (Coord.), *Sociología de la identidad* (pp. 35-62). Universidad Autónoma Metropolitana.

Goleman, D. (1985). *La inteligencia emocional.* Kairós.

Goleman, D., & Senge, P. (2016). *Triple focus: un nuevo planteamiento de la educación*. B de Books.

Gutiérrez, C. (s. f.). *Diagnóstico del grado de trabajo en equipo en servicio de administración tributaria (SAT)* [Tesis inédita, Universidad de Sonora].

Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela.* Paidós.

Herrera, W. (2012). Sobre "Traición, heroísmo y el sentido de la existencia: pensando en Borges y el mal". En A. Uribe, & C. Gamboa, C. (Eds.), *Fuentes del mal.* Universidad Nacional de Colombia.

Lévinas, E. (2001). Entre nosotros. *Ensayos para pensar en otro.* Pre-Textos.

Lévinas, E. (2005). *Dios, la muerte y el tiempo* (3.a ed.). Cátedra.

McMillan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology,* 14, 6-23.

Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro, *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 18-36). UOC.

Pozas, R. (1964). El desarrollo de la comunidad: Técnicas de investigación social. 2ed. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez, M. S. (2004). *Resiliencia: otra manera de ver la adversidad. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.* Pontificia Universidad Javeriana.

Suárez, E. (1996). El concepto de resiliencia comunitaria desde la perspectiva de la promoción de la salud. En M. Kotliarenco, I. Cáceres, & C. Álvarez (Eds.), *Resiliencia: construyendo en adversidad* (pp. 51-64). Ceanim.

Suárez, E., & Melillo, A. (2002). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas.* Paidós.

Explorando nuevos mundos: la inteligencia artificial generativa en el fortalecimiento de la producción textual

ORCID: 0000-0002-4224-9002

Autor: Wilmer Alfredo Ruiz Suárez. Magíster en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Primaria I.E. Laura Vicuña.
Correo electrónico: licenciadoalfredo@hotmail.com

Resumen

Este artículo aborda la producción textual como competencia esencial para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, que les brinda a los individuos herramientas para construir y expresar significados a través del lenguaje escrito. Se discuten algunas ideas con relación al uso de la inteligencia artificial (IA) y el apoyo que ofrece a las acciones de enseñanza y aprendizaje en los procesos de formación. Se presentan algunos resultados y se ofrecen algunas conclusiones respecto a la integración de la IA como herramienta didáctica en la asignatura de Lengua Castellana, con los estudiantes de los grados terceros (301, 302, 303) de la Institución Educativa Laura Vicuña.

Palabras clave: inteligencia artificial, tecnología, habilidades de escritura, comunicación, educación.

Abstract

This article addresses text production as an essential competency for the development of linguistic and communicative skills, providing individuals with tools to construct and express meanings through written language. Some ideas regarding the use of artificial intelligence (AI) and the support it offers to teaching and learning actions in training processes are discussed. Some results are presented, and conclusions are offered regarding the integration of AI as a teaching tool in the Spanish Language subject, with third-grade students (301, 302, 303) of the Laura Vicuña Educational Institution.

Keywords: artificial intelligence, technology, writing skills, communication, education.

Resumo

Este artigo aborda a produção textual como competência essencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas, que oferece aos indivíduos ferramentas para construir e expressar significados por meio da linguagem escrita. Discutem-se algumas ideias relacionadas ao uso da inteligência artificial (IA) e o apoio que ela oferece às ações de ensino e aprendizagem nos processos de formação. Apresentam-se alguns resultados e oferecem-se algumas conclusões a respeito da integração da IA como ferramenta didática na disciplina de Língua Portuguesa, com os alunos dos terceiros anos (301, 302, 303) da Instituição Educativa Laura Vicuña.

Palavras-chave:inteligência artificial, tecnologia, habilidades de escrita, comunicação, educação.

Introducción

La presente experiencia pedagógica significativa se inscribe en un tema de vital importancia que no solo atañe al presente que vivimos, sino que indudablemente seguirá siendo central en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el futuro previsible: la inteligencia artificial (IA) en la educación ha emergido como un campo de estudio y desarrollo que ha acaparado la atención de educadores, investigadores y organismos internacionales. Este interés es tan evidente que incluso la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) ha dedicado recursos y esfuerzos a investigar y promover el papel de la IA en la educación, enfatizando en la necesidad de abordar este tipo de tecnologías desde una perspectiva centrada en el ser humano y priorizando la humanización sobre la automatización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este contexto de atención e integración adecuada de la IA en la educación se fusiona con la necesidad de fortalecer las competencias de producción textual entre los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Laura Vicuña. Para abordar este desafío, se desarrollaron y aplicaron estrategias pedagógicas con la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG), en la clase de Lengua Castellana. Los resultados obtenidos permiten dilucidar la necesidad de construir saberes integrales para el uso de este tipo de tecnologías, y ofrecen la oportunidad de analizar la propia práctica pedagógica en la consecución de esfuerzos por alcanzar las metas formativas.

La experiencia representa un esfuerzo por explorar la intersección de dos áreas cruciales para el futuro de la educación: la IA y la competencia en la producción textual. A través de la integración de la IAG en el proceso educativo, se busca contribuir a una comprensión más profunda de cómo la tecnología puede enriquecer la adquisición de habilidades de comunicación escrita en el contexto educativo. Los resultados y conclusiones aquí presentados no solo ofrecen elementos para tener en cuenta en el desarrollo de las habilidades de producción textual; además, proporcionan valiosas aportaciones para aquellos interesados en diseñar enfoques pedagógicos más efectivos y centrados en el estudiante, en la era de la IA y la educación del siglo XXI.

Encontrando el sentido comunicativo desde la escritura

La producción textual hace referencia a la escritura como un acto cognitivo, lingüístico y comunicativo, en un proceso en el que intervienen habilidades propias del pensamiento, el lenguaje y los mensajes o ideas que se intentan comunicar (Acosta, 2017). Los grafemas se relacionan entre sí, de manera ordenada, con coherencia y cohesión para darle sentido y forma a lo que se quiere comunicar. El texto que se construye refleja las ideas que viven en la mente, tomando vida real e interpretativa en el papel o en la pantalla de algún dispositivo digital con procesador de textos (Bermúdez & Agudelo, 2004). Por esto, es fundamental comprender que escribir es un proceso tan especial que, como lo considera Cassany: “significa mucho más que conocer el abecedario, saber ‘juntar letras’ o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13).

Es innegable la gran importancia que tiene el desarrollo de la producción textual para los estudiantes; al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha definido una serie de lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998), junto con los estándares básicos de competencias en lenguaje (MEN, 2020), con la meta, entre otros aspectos, de garantizar la calidad educativa y especificar las bases para el desarrollo de la comunicación efectiva entre los estudiantes. Uno de los principios de estas directrices es que el desarrollo de la producción textual es un proceso fundamental en el alcance de la meta de que los educandos sean competentes en el uso del idioma español.

En la asignatura de Lengua Castellana se identificó la necesidad de fortalecer la producción textual, dado que, en los ejercicios de clase, en los que se solicitaba el uso de la escritura para expresarse o para realizar narraciones cortas, era una constante el que los estudiantes, en su mayoría, escribieran muy pocas palabras. Más aún, les costaba construir un párrafo para narrar o dar cuenta de acontecimientos, y escribían con un tono anecdótico, sin darle un sentido de coherencia y cohesión, lo que,

además, hacía mucho más extensos los escritos.

Proceso de investigación

La presente investigación se enmarca en la metodología de investigación-acción participativa (IAP), que busca involucrar a los participantes en el proceso de investigación para generar cambios y mejoras en una situación o problema específicos.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación consistió en una intervención educativa en la que se orientó a los estudiantes en la compresión y uso de los textos instructivos y su relación, en coherencia y cohesión, con la creación de *prompts*, entendidos como el conjunto de indicaciones que se le dan a la inteligencia artificial para lograr que realice una determinada acción (Sandoval et al., 2024). En este caso, hay un énfasis en la concreción de la escritura de indicaciones para cada IA, con tal nivel de descripción textual y relacional que se logre la creación de las imágenes e ilustraciones específicas que se quieren crear, lo que involucra además altos niveles de detalle, formas y arquitectura de datos.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 95 estudiantes en edades entre los ocho y diez años de edad de los grados 301, 302 y 303 de primaria, de la IEO Laura Vicuña.

Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

· Rúbricas de matriz de valoración de textos descriptivos para mantener el proceso evaluativo de los textos creados por estudiantes.

· Rutinas de pensamiento: “pienso mi propósito comunicativo-pienso sus elementos-produzco mi texto”, para estructurar las acciones formativas y de compresión de los estudiantes en clase.

De la escritura literal a la producción textual

Para fortalecer el proceso de producción textual entre los estudiantes, se hizo necesario establecer el nivel en el que se encontraban, para lo cual se creó una matriz de valoración, puesto que es una herramienta poderosa para mantener procesos evaluativos, al tiempo que permite establecer los elementos que deben fortalecerse para lograr la meta de alcanzar el manejo de un saber específico (Goodrich, 1999). Con el uso de la matriz de valoración fue posible identificar los elementos para fortalecer entre los estudiantes y lograr así un mayor desarrollo en sus competencias de producción textual (ver matriz de valoración de textos descriptivos, tabla 1).

Tabla 1

Matriz de valoración de textos descriptivos.

Matriz de valoración de textos descriptivos			
1. Criterio	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Son claras las características que relaciona del elemento o elementos a los que hace referencia en el escrito.	No se identifican características que mantengan alguna relación entre el elemento o elementos a los que hace referencia en el escrito.	Se identifican algunas características que guardan algún tipo de relación entre el elemento o elementos a los que hace referencia en el escrito.	Se identifican claramente características que mantienen relación entre el elemento, o elementos, a los que hace referencia central en el escrito.
Presenta las ideas de manera clara y ordenada, guardando coherencia entre sí.	No se identifican ideas claras, ni ordenadas que mantengan una coherencia entre sí.	Se identifican algunas ideas claras, pero no tienen coherencia u orden entre sí.	Se identifican las ideas de manera clara y ordenada, y guardan coherencia entre sí.
Presenta una estructura e ilación de ideas y palabras de forma adecuada bajo una categoría conceptual.	No presenta una estructura e ilación de palabras adecuada. No es clara una relación conceptual que permita establecer elementos comunes en el texto.	Algunas frases están estructuradas de manera adecuada, pero no hay ilación coherente entre las palabras y las ideas.	Presenta una estructuración e ilación adecuada de ideas y palabras, y mantiene una adecuada relación de elementos bajo una categoría conceptual.

Nota: Elaboración propia

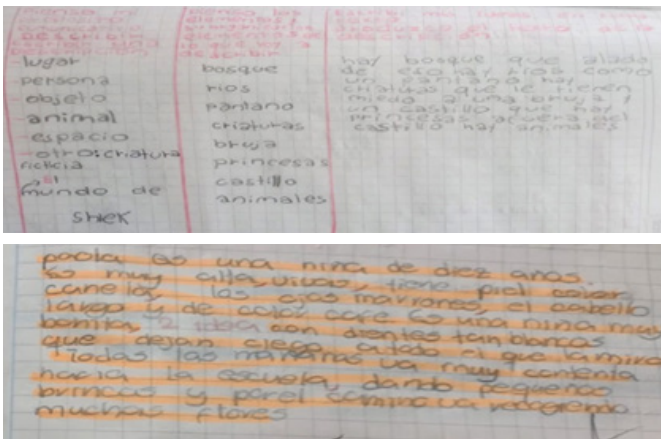
Entre los estudiantes era común que, al tratar de describir un lugar, espacio, personaje u otro elemento al que hacían referencia en sus narraciones, no pasaban de ofrecer una o máximo dos características de aquello que querían describir (ver figura 1, ejemplo de textos de los estudiantes). Por esta razón, el proceso de realizar descripciones con mayor coherencia, cohesión y extensión, se tomó como elemento esencial para fortalecer entre los educandos respecto a la construcción de textos.

Para la verificación y valoración de los textos de los estudiantes con la matriz de valoración de textos descriptivos, se desarrollaron estrategias pedagógicas centradas en el uso de rutinas de pensamiento (RP): “pienso mi propósito comunicativo-pienso sus elementos-produzco mi texto”. Esta forma de dinamizar las acciones pedagógicas se establece porque, como lo exponen Ritchhart et al. (2014), la estructura de las RP permite fortalecer las conexiones mentales entre los conocimientos

ya existentes y los nuevos, bajo una relación de coherencia entre patrones mentales que potencia el relacionamiento de las ideas con coherencia y cohesión textual.

Figura 1

Ejemplo de texto de los estudiantes

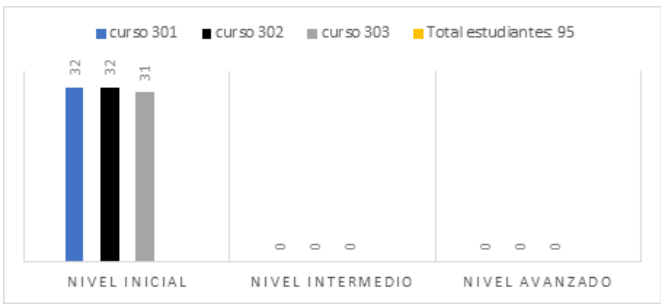


Nota: Elaboración propia

De la valoración de las respuestas dadas por los estudiantes durante la dinamización pedagógica de las clases a partir de las RP, se consolidaron los resultados que se presentan en la figura 2.

Figura 2

Resultado valoración inicial de textos descriptivos



Nota: Elaboración propia

A partir de estos resultados del proceso de valoración inicial de textos descriptivos, se identificó que:

•Los estudiantes no escriben estableciendo una relación entre las ideas y los elementos que concretan aquello que quieren describir en sus textos.
•A los estudiantes les cuesta escribir textos que mantengan una relación conceptual; escriben frases sin importar si hay o no una relación directa entre ellas.
•Los estudiantes escriben textos cortos que no permiten dilucidar una estructura ordenada entre las frases y las oraciones.
•A los estudiantes les cuenta escribir esbozando diferentes elementos relacionales de un tema en particular; no mantienen la coherencia ni la cohesión textual.

En consideración de lo expuesto previamente, se identificó una imperante necesidad de reconfigurar los procesos pedagógicos con el objetivo de otorgar a los estudiantes mayores oportunidades para enriquecer y fortalecer sus habilidades en la producción de textos. Esto implicó la implementación de acciones y recursos pedagógicos innovadores que se concretaran en el desarrollo de la producción textual, respondiendo así a las exigencias y demandas de la educación contemporánea en el ámbito de la producción escrita.

Integrando la inteligencia artificial generativa en el aula

En el esfuerzo por enriquecer las prácticas pedagógicas y conferir mayor dinamismo a la enseñanza con los estudiantes, se buscó simultáneamente fomentar la producción textual con dinámicas de realizar descripciones de cortometrajes, de cuentos, y de personajes reales o imaginarios, y se exploró el uso de la IAG en el proceso de crear los personajes y espacios de los cuentos favoritos de los estudiantes. En dicho proceso, se estableció que hay una marcada relación entre el desarrollo de las habilidades para crear textos descriptivos y la creación de los textos necesarios para generar imágenes con este tipo de tecnología.

Los *prompts* son las solicitudes o instrucciones, líneas de comando que se le dan a un determinado modelo de IA para que genere una respuesta (Morales-Chan, 2023). En el caso de la IAG utilizada en la clase de Lengua Castellana, crea imágenes que representan directamente el texto, junto con las características y elementos que determinaron en sus escritos los estudiantes. En esencia, permitió darle vida a las ideas que ellos plasmaron en sus escritos, estableciendo una gran motivación en la mejora de los textos que los estudiantes realizaban.

Por lo anterior, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, se consideró el uso de la IAG Midjourney y de Ideogram como herramientas didácticas, dadas sus características de generar imágenes a partir de los textos des-

criptivos realizados por los estudiantes, a lo que se suma, además del sentido gramatical y comunicativo de los escritos, un fin creativo. Así pues, estas herramientas les permiten a los estudiantes visualizar sus ideas plasmadas en palabras y luego en imágenes concretadas exclusivamente por sus textos.

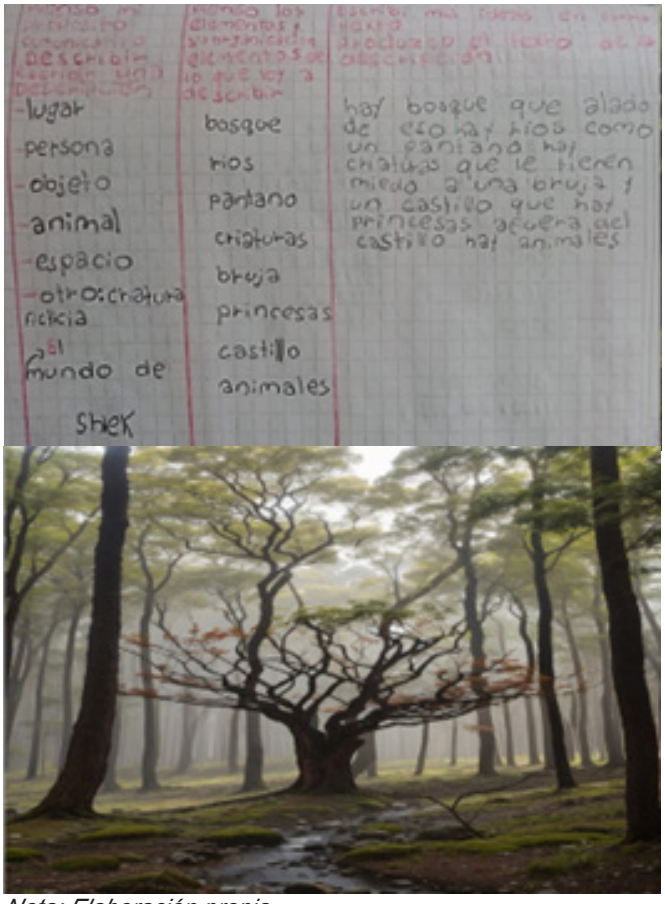
Descubriendo la IAG en la producción textual

El desarrollo de los procesos formativos bajo la dinámica de las RP, unido a la integración de la IAG como herramienta didáctica del proceso de construcción de textos descriptivos, llevaron el compás de las clases de Lengua Castellana. En el proceso evaluativo hubo una verificación constante de la matriz de valoración de textos descriptivos.

Con relación a la integración de la IAG, los diversos textos de los estudiantes se constituyeron en *prompts*, los cuales fueron transformados en creaciones visibles, en forma de imágenes creativas que respondieron a cada uno de los elementos esbozados en los textos descriptivos creados en las clases. Los resultados dados por la IAG eran imágenes que iba creando a partir de los textos de los estudiantes; tanto Midjourney como Ideogram permitieron a los educandos verificar en tiempo real los elementos relacionales que constituían sus textos, y con ello dilucidar si sus descripciones eran concretas y mantenían una relación conceptual y gramatical acorde a lo que querían comunicar.

Con la ayuda de la IAG, se crearon diez imágenes en cada clase (ver ejemplo de texto de estudiantes y creación de imagen por IAG, figura 3), con el fin de tener el tiempo suficiente en la dinámica pedagógica para realizar la valoración pertinente por parte de los estudiantes y, de ser preciso, realizar los cambios necesarios en sus textos para que sus descripciones quedaran y se visualizaran como ellos las querían comunicar. Con este ejercicio, los estudiantes pudieron determinar la importancia de la precisión en el lenguaje, junto con la organización de ideas, así como de mantener una relación conceptual acorde en cada uno de los elementos y características que les añadían a sus textos descriptivos.

Figura 3
Ejemplo de texto de estudiante e imagen genera por IAG



Nota: Elaboración propia

Comprendiendo la incidencia de la IAG en la construcción de textos y los resultados de su implementación

La participación de los estudiantes en las dinámicas del desarrollo de las clases de español se caracterizaba inicialmente por abordar los conceptos y saberes desde una perspectiva tradicional y por ende pasiva, en la que se promovía el aprendizaje y se evaluaba la producción textural en la construcción estática de textos. Las acciones estaban centradas en la elaboración de textos sin un sentido real más allá de la construcción de oraciones y párrafos que mantuvieran coherencia y sentido gramatical. Esto no generaba ni un ápice de motivación en los estudiantes para aclarar dudas o mejorar el nivel de los textos que elaboraban; se limitaban a obtener mejores notas de la asignatura.

Al integrar, en las dinámicas propias de las clases de español, el uso de la IA como instrumento de producción de imágenes e ilustraciones a partir de los textos que elaboraban los estudiantes, se estableció, como se verifica en el análisis de los resultados de valoración de los textos descriptivos, de la rúbrica en la finalización del periodo escolar II, que los estudiantes se sentían con mayor motivación para construir textos descriptivos con más aristas, elementos concretos y relacionales; textos que, con coherencia y cohesión, permitían la construcción de *prompts* de niveles intermedios y avanzados y que reflejan el mejoramiento en la producción textual de los estudiantes.

Gracias al desarrollo de la dinámica de clase con el apoyo de la IAG, fue evidente el cambio en la construcción de los textos y las imágenes que se obtenían, de tal manera que en las últimas verificaciones, al finalizar el periodo escolar II, se vieron textos descriptivos mucho más creativos y elaborados, con más elementos de apoyo a las ideas centrales y características relacionales (ver figura 4, ejemplo de texto de estudiante e imagen genera por IAG al finalizar el periodo escolar II).

Figura 4

Ejemplo texto de estudiante e imagen genera por IAG al finalizar el periodo escolar II

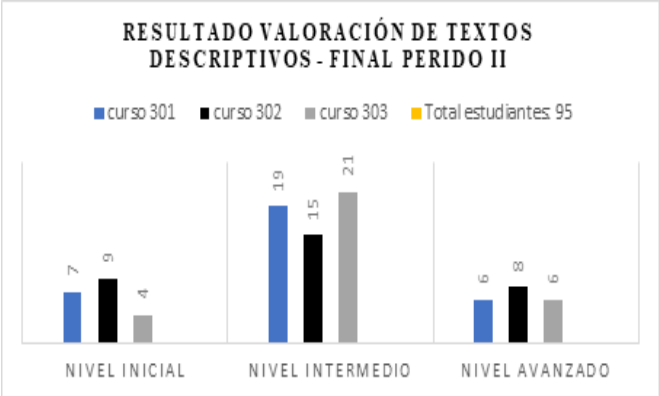


Nota: Elaboración propia

La estimación constante, según los criterios de la matriz de valoración de textos descriptivos, permitió establecer algunas diferencias marcadas en los textos de los estudiantes, en comparación con la primera valoración. Tales resultados de la verificación realizada al finalizar el segundo periodo se presentan en la figura 5.

Figura 5

Resultado valoración de textos descriptivos en la finalización del periodo escolar II



Nota: Elaboración propia

Como resultado de las respuestas de los estudiantes y su relación con los criterios de la matriz de valoración de textos descriptivos, se evidencia que:

•Con relación a las verificaciones iniciales, todos los estudiantes demuestran un claro avance en la consolidación de la producción textual, aun cuando hay algunos a quienes les cuesta un poco más mantener una relación conceptual e ilación de las ideas que convergen en sus escritos.
•Los estudiantes muestran una clara mejora en la construcción de textos descriptivos frente a la identificación de las características que guardan algún tipo de relación entre el elemento o elementos a los que se hacen referencia en el escrito.
•En los escritos se establece una coherencia adecuada entre las ideas que se comunican, pero es necesario seguir fortaleciendo la organización de los escritos en términos gramaticales y de puntuación.
•En los textos de algunos estudiantes persiste la fata de estructura e ilación de oraciones enmarcadas en las ideas principales. Sin embargo, el nivel de creatividad que le imprimen a sus escritos muestra que se sienten más estimulados en su imaginación y en introducir elementos creativos.
•Todos los estudiantes muestran con claridad que pueden darle sentido a su intención comunicativa a través de los textos escritos.
•En los textos de algunos estudiantes se identifican claramente características que mantienen relación entre el elemento o elementos a los que se hace referencia central en el escrito. Además, muestran un mayor uso de la fantasía y la creatividad en las ideas que caracterizan en sus textos.

Conclusión y consideraciones finales

La integración de la IAG de imágenes como herramienta didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje promueve:

•La creatividad. La IAG de imágenes generativa estimula la creatividad de los estudiantes al transformar sus descripciones en imágenes visuales. Esto fomenta la imaginación y el pensamiento creativo en los educandos.
•La retroalimentación inmediata. Los estudiantes reciben retroalimentación instantánea al ajustar sus descripciones para obtener resultados visuales precisos. Esto promueve el aprendizaje a través una constate autoevaluación de los propios errores en la construcción de sus textos.
•El fortalecimiento de las habilidades comunicativas. Interactuar con la IAG de imágenes fomenta la precisión en la comunicación, dado que los estudiantes deben ser específicos en sus textos descriptivos para lograr los resultados deseados en su intención comunicativa.

En esencia, la integración de la IAG de imágenes como herramienta didáctica en la enseñanza de habilidades de escritura descriptiva, en este caso de estudiantes de tercer grado de primaria, representa un avance significativo en la educación contemporánea. Este innovador enfoque pedagógico ha demostrado múltiples beneficios, destacando su capacidad para estimular la creatividad, proporcionar retroalimentación instantánea y promover la precisión en la comunicación escrita. Además, fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas clave, como la observación detallada, el uso preciso del lenguaje y la organización estructurada de ideas.

Sin embargo, es importante destacar que la implementación efectiva de esta herramienta como apoyo didáctico requiere de una autoevaluación continua de la propia práctica pedagógica, su planificación, coevaluación y transformación continua, para garantizar mayor éxito en el alcance de metas formativas con los estudiantes. Este enfoque pedagógico, a la luz de los resultados esbozados a lo largo del artículo, demuestra que se adecúa perfectamente a las necesidades y expectativas de los estudiantes de grado tercero, pero, con las adaptaciones necesarias, podría integrarse a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de diferentes grados de escolaridad que busquen fortalecer habilidades en la producción textual de los educandos. El uso de la IAG sirve de apoyo para que los estudiantes no solo fortalezcan sus capacidades de comunicación escrita, sino que también los prepara para afrontar los desafíos de una sociedad en constante transformación tecnológica.

Referencias

Acosta, A. (2017). *Ambientes de aprendizaje como estrategia pedagógica para la producción textual en niños y niñas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9900?show=full

Bermúdez, M., & Agudelo, L. (2004). *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/187

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Goodrich, H. (1999). When assessment is instruction and in instruction is assessment: using rubrics to promote thinking and understanding. En L. Hetland y S. Veenema, (Eds.), *The Project Zero Classroom: views on understanding.* Harvard Graduate School of Education.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana.*

Ministerio Educación Nacional (MEN). (2020). *Estándares básicos de competencias.*

Morales-Chan, M. (2023). *Explorando el potencial de chat GPT: una clasificación de prompts efectivos para la enseñanza.* https://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco. (2021). *International Forum on AI and the futures of education.* Developing competencies for the AI era. hthttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377251

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* Paidós. https://www.canaverales.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/RITCHHART-Hacer-visible-el-pensamiento.pdf

Sandoval, M., Morales, G., Vázquez, H., Huerta, J., & Filobello, U. (2024). El uso del prompt de ChatGPT como asistente en la educación. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e645. https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1872

La huerta escolar como estrategia pedagógica interdisciplinar en la I.E.O. La Balsa (municipio de Chía)

ORCID: 0000-0002-1557-2867

ORCID: 0009-0001-9470-2040

Autores: Angélica Beatriz Briceño Supelano. Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás. Magíster en Gestión Ambiental, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de planta de básica secundaria Secretaría de Educación de Chía. Correo electrónico: angelica.briceno@ieolabalsa.edu.co

Ramón Alfredo Rubiano Pedroza. Magíster en Educación, Universidad Militar Nueva Granada. Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana, Universidad Santo Tomás. Docente de planta de básica secundaria Secretaría de Educación de Chía. Correo electrónico: ramon.rubiano@ieolabalsa.edu.co



Resumen

El presente artículo de difusión pedagógico-didáctica da a conocer la huerta escolar de la I.E.O. La Balsa como estrategia pedagógica interdisciplinar para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las áreas de lenguaje, ciencias naturales y tecnología, en grados sexto y séptimo. Los lineamientos generales teóricos que soportan la experiencia pedagógica son el aprendizaje significativo y la interacción social, y se realizó en tres momentos: 1) Adecuación de la huerta escolar; 2) Siembra, mantenimiento y talleres técnicos, y 3) Autogestión del aprendizaje en el vivero municipal. Los resultados de la experiencia dan cuenta del interés frente a la estrategia pedagógica, debido a las características rurales del contexto local y los aprendizajes evidenciados a través de la construcción de textos instructivos de procesos biológicos y tecnológicos sobre vida saludable, creación y asistencia de huertas, aprovechamiento de residuos sólidos, manejo de desechos orgánicos, producción de abono, seguridad y soberanía alimentaria. Esta experiencia pedagógica contó con el apoyo del vivero Madamme Roses, la Secretaría de Desarrollo Económico de Chía y la Fundación Nutresa.

Palabras clave: : huerta escolar, vivero municipal, estrategia pedagógica, aprendizaje significativo, texto instructivo.

Abstract

The current article is characterized as a didactic and pedagogic strategy that aims to report about the school vegetable garden at I.E.O. La Balsa. This project is considered as interdisciplinary work among three different areas of knowledge: language, science, and technology to strengthen the teaching-learning process in sixth and seventh grades. The theoretical framework is founded on the principles of meaningful learning and learning through social interaction. This pedagogical experience was developed in three stages: First, the selection of the area and the vegetable garden garden construction; then, the launching of a school vegetable garden awareness campaign; second, the process of sowing, maintenance, and technical assistance; and finally, the process of fostering autonomous learning outside the classroom. The results of the experience demonstrate the interest and impact of the pedagogical project. This is evidenced by the development of instructive texts by the students on the following topics: biological and technological processes for healthy living, garden creation and assistance, solid waste utilization, organic waste management, fertilizer production, and food control. Additionally, this pedagogical experience was supported by Madame Roses Nursery, the Secretariat of Economic Develo-

Keywords: school vegetable garden, municipal nursery, pedagogical strategy, significant learning, instructional text.

Resumo

O presente artigo de difusão pedagógico-didática apresenta a horta escolar da I.E.O. La Balsa como estratégia pedagógica interdisciplinar para o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem nas áreas de linguagem, ciências naturais e tecnologia, nos 6º e 7º anos. Os direcionamentos teóricos gerais que sustentam a experiência pedagógica são a aprendizagem significativa e a interação social, e foi realizada em três momentos: 1) Adequação da horta escolar; 2) Plantio, manutenção e oficinas técnicas; e 3) Autogestão da aprendizagem no viveiro municipal. Os resultados da experiência evidenciam o interesse em relação à estratégia pedagógica, devido às características rurais do contexto local e aos aprendizados demonstrados por meio da construção de textos instrutivos sobre processos biológicos e tecnológicos relacionados à vida saudável, criação e manutenção de hortas, aproveitamento de resíduos sólidos, manejo de resíduos orgânicos, produção de adubo, segurança e soberania alimentar. Esta experiência pedagógica contou com o apoio do viveiro Madamme Roses, da Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Chía e da Fundação Nutresa.

Palavras-chave: horta escolar, viveiro municipal, estratégia pedagógica, aprendizagem significativa, texto instrutivo.

Introducción

El objetivo general de este estudio es proponer la huerta escolar como una estrategia pedagógica interdisciplinar en la I.E.O. La Balsa, para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las áreas de lenguaje, ciencias naturales, tecnología e informática, con los grados sexto y séptimo. Esta apuesta investigativa contribuye al cumplimiento de las metas del área de la gestión académica planteadas en el Plan de Mejoramiento Institucional del año 2023, producto de la autoevaluación institucional realizada en 2022, donde emerge la necesidad de generar estrategias que permitan abordar saberes de diversas disciplinas del conocimiento mediante hilos conductores que tiendan a comprender fenómenos de forma holística e integral, visibilizando las interdependencias e interconexiones desde varias aristas.

Es importante mencionar que el modelo pedagógico de la I.E.O. La Balsa es el social-humanista; además, se implementan tres enfoques didácticos de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante en el contexto de la solución de problemas locales y globales: 1) el aprendizaje basado en problemas (ABP), 2) las secuencias didácticas y 3) el trabajo por proyectos. Particularmente, el establecimiento educativo se ubica en el contexto rural de la vereda La Balsa del municipio de Chía, y miembros de la comunidad educativa laboran en trabajos de campo y cultivos de flores, por lo que se cuenta con aliados estratégicos como el vivero Madamme Roses, que desde el año 2021 ha apoyado procesos pedagógicos e investigativos estudiantiles mediante una alianza interinstitucional.

A partir de una investigación realizada en el año 2023 en esta institución, con el ánimo de resignificar el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), Briceño et al. (2024) proponen que los problemas ambientales locales son una oportunidad para la ambientalización curricular, y concluyen que la falta de educación y conciencia ambiental es un desafío prioritario que debe ser abordado por el profesorado. Bajo este contexto, se visualiza la huerta escolar como un laboratorio a cielo abierto, que permite desarrollar cualquier enfoque didáctico de los enunciados, en diversas áreas del conocimiento. Maldonado et al. (2018) sostienen que la huerta escolar es una herramienta estratégica para el fomento de la investigación, debido a que se constituye en un espacio de promoción de conciencia ecológica orientado a mejorar la calidad de vida mediante el desarrollo de conocimientos ambientales que transforman la cultura de las instituciones educativas y la comunidad en general.

Es importante destacar en los antecedentes que, entre los años 2017 y 2018, hubo intentos fallidos de implementar una huerta escolar, debido a que la responsabilidad recayó en un docente cuyo perfil de formación era de áreas productivas. Sin embargo, en el momento de trasladarse de la I.E.O., la comunidad educativa no logró un nivel satisfactorio de apropiación de la experiencia y no tuvo continuidad. Posteriormente, la pandemia por el Covid-19 puso de cara la urgencia de retomar en las escuelas la huerta escolar. Tal como lo afirman Delgadillo et al. (2023), esta estrategia permite ambientalizar el currículo y generar cambios en la comunidad educativa frente a la producción de alimentos sanos, lo cual contribuye a superar la pobreza, garantizar la soberanía alimentaria, fomentar el cuidado de la naturaleza, así como mejorar la salud y la nutrición de quienes se involucran en estos procesos. Por esto, en el año 2023, la I.E.O. La Balsa decide trabajar la huerta escolar de la mano con la Fundación Nutresa, en el marco del programa Con Sentido Saludable, como herramienta para promover el fortalecimiento de estilos de vida saludables, mejorar los hábitos de alimentación, incentivar la actividad física y fomentar prácticas de higiene entre los niños y adolescentes. Lo anterior es necesario porque permite responder a problemáticas nacionales de malnutrición que impiden el desarrollo y el crecimiento en los niños, además de generar una oferta alimenticia innovadora para los colegios (Vásquez, 2022). Esto se debe al comercio y distribución de industrias de comestibles ultraprocesados provenientes del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y cafeterías. Por ello, es latente la necesidad de contribuir desde las I.E.O. a la creación de hábitos alimenticios responsables.

Entre los lineamientos teóricos para esta experiencia pedagógica, se retomaron los de Ausubel (1983) desde la teoría del aprendizaje significativo, dado que plantea que “el aprendizaje del alumno depende de la *estructura cognitiva* previa que se relaciona con la nueva información” (p. 1). Se entiende por estructura cognitiva a las ideas y con-

ceptos que, en este caso, el estudiante tiene ante algún campo del conocimiento, así como su organización. En este sentido, se destaca que existe una base importante de conocimientos técnicos rurales previos en lo referente al cuidado de cultivos entre los niños y niñas. En el marco de esta estrategia pedagógica, es importante contribuir en la organización de la estructura cognitiva de los estudiantes de grados sexto y séptimo, reconociendo que son la base de la básica secundaria y requieren fortalecer procesos que favorezcan la construcción de saberes en diversas áreas del conocimiento, especialmente para efectos de esta experiencia en ciencias naturales, lenguaje, tecnología e informática.

El abordaje de los procesos que competen al pensamiento y el lenguaje se enmarca en lo planteado por Vygotsky (1979), quien señala la necesidad de comprender las relaciones funcionales de manera atenta para entender la interconexión del pensamiento y la palabra, haciendo énfasis en que el aprendizaje de los niños es más fructífero mediante la interacción social. Esto mejora los procesos cognoscitivos desde la inmersión familiar o rutinaria. Además, se plantearon dos niveles de desarrollo en los niños, el primero asociado al nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, refiriéndose al proceso de formación y al desarrollo potencial al que el niño puede aspirar.

Este principio es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora, dado que los estudiantes interactúan y promueven niveles de progreso y autorregulación con actividades de colaboración, que tienden a verse reflejadas en una mejora en las demás áreas del conocimiento.

El lineamiento metodológico que orientó el estudio corresponde al planteado por Bell y Dyment (2008), quienes proponen, con respecto al uso de la huerta escolar como recurso educativo, una metodología activa y experiencial que contribuya al mejoramiento de los aprendizajes significativos entre estudiantes. Esta experiencia se desarrolló en tres momentos detallados en el siguiente apartado, y a continuación se amplían los hallazgos y las conclusiones obtenidas.

Población

Para el pilotaje de esta estrategia pedagógica se seleccionaron 165 estudiantes entre 11 y 15 años, matriculados en los grados sexto y séptimo (601, 602, 603, 701, 702 y 703), de acuerdo con los datos del SIMAT (18 de agosto de 2023). Esta muestra obedece a que, en la primera comisión de evaluación y promoción realizada en mayo de 2023 se identificaron problemas de lectoescritura que repercutían en el bajo rendimiento académico de otras áreas del conocimiento. Por ello, se considera relevante fortalecer la educación básica secundaria desde estos grados iniciales, mediante estrategias pedagógicas que fomenten procesos científicos, investigativos y lectoescritores, mediante el uso de metodologías activas y experienciales.

Procedimiento

Esta experiencia pedagógica se llevó a cabo en tres momentos: 1) Adecuación de la huerta escolar y sensibilización; 2) Siembra, mantenimiento y talleres técnicos, y 3) Autogestión del aprendizaje en el vivero municipal. A continuación, se puntualiza en cada una de ellas.

1.Adecuación de la huerta escolar y sensibilización: como parte de la alianza con el vivero Madamme Roses, se planteó como actividad de ejecución para el 2023 el acompañamiento técnico para crear la huerta escolar y la provisión de algunos materiales e insumos. Desde la asignatura de tecnología e informática, se valoraron los requerimientos para adecuar la huerta, se seleccionó un terreno de 11 m de largo x 5 m de ancho x 2 m de alto, se adecuaron 9 camas internas de 80 cm de ancho con los respectivos caminos de 60 cm y se procedió al respectivo cerramiento con lona polisombra verde. De manera conjunta, en las clases de ciencias naturales y tecnología e informática, los estudiantes modelaron los sistemas de riego para huertas escolares, y con la financiación de la Fundación Nutresa se obtuvo lo requerido para su instalación, con el apoyo del programa Con Sentido Saludable. Esta experiencia permitió a los estudiantes reconocer y apropiar lo trabajado en las modelaciones y prototipos previos hechos en clase. Además, expresaron sus conocimientos asociados a la huerta escolar y fueron sensibilizados sobre la importancia de generar hábitos de vida saludable, mejorar las prácticas alimenticias y aportar a la seguridad y

soberanía alimentaria.

Figura 1

Talleres de sensibilización



Nota: Elaboración propia
Foto: Ramón Rubiano

Figura 2

Adecuación para huerta escolar



Nota: Elaboración propia
Foto: Angélica Briceño

2.Siembra, mantenimiento y talleres técnicos: en el evento institucional del Día de la Ciencia para la vigencia 2023, liderado por el área de ciencias naturales, se llevaron a cabo tres talleres, con duración de una hora, dirigidos a la población participante. Dichos espacios fueron liderados por la Dirección de Desarrollo Agropecuario y Empresarial de la Secretaría de Desarrollo Económico municipal, en cabeza de un funcionario que además es egresado de la I.E.O. La Balsa. Allí se brindaron conocimientos técnicos sobre creación y mantenimiento de huertas escolares y se efectuaron dos jornadas de siembra de plántulas de lechuga, espinaca y repollo.

Figura 3

Taller técnico día de la Ciencia



Nota: Elaboración propia
Foto: Ramón Rubiano

Figura 4

Jornada de mantenimiento de la huerta escolar



Nota: Elaboración propia
Foto: Angélica Briceño

3.Autogestión del aprendizaje en el Vivero Municipal: como proceso de autogestión del aprendizaje por fuera del aula, 48 estudiantes de los cursos 603 y 701 asistieron en compañía de dos docentes al Vivero Municipal, administrado por la Dirección de Desarrollo Agropecuario y Empresarial de la Secretaría de Desarrollo Económico de Chía. Para garantizar la seguridad peatonal de los menores, se contó con el apoyo de dos orientadores viales

de la Secretaría de Movilidad. Se destaca que esta jornada se unió a la promoción de la movilidad sostenible en el marco del Día sin Carro en Chía. En el recorrido al interior del vivero, los estudiantes observaron procesos de siembra de material vegetal, sistemas de riego, elaboración de abonos, cultivos hidropónicos y cuidados asociados a huertas escolares, con el ánimo de aplicar estos saberes en la huerta escolar institucional.

Figura 5

Visita al Vivero Municipal

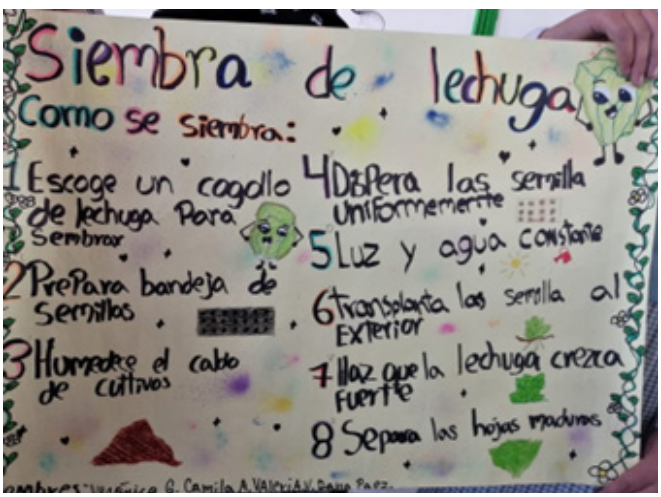


Nota: Elaboración propia
Foto: Angélica Briceño

Posteriormente, en las clases de ciencias naturales, lenguaje, tecnología e informática, los estudiantes realizaron en equipos colaborativos textos instructivos que dieron cuenta de los procesos observados. Mediante consultas adicionales en diversas páginas web, complementaron la información y expusieron los respectivos trabajos, como se muestra en la figura 6.

Figura 6

Texto instructivo sobre la siembra de lechuga



Nota: Elaboración propia
Foto: Angélica Briceño

Los textos instructivos son aquellos que brindan información a través de instrucciones de una manera organizada, con la finalidad de llevar a cabo la solución de un problema, realizar un proceso o cumplir una acción; es decir, permiten enseñar a hacer algo de cierto modo. Este tipo de textos, que nos sirven en nuestra vida diaria y operan a nivel cotidiano, técnico o especializado tienen una secuencia lógica y están ordenados indicando un paso a paso de manera descriptiva; pueden variar en su estructura, pero su funcionalidad siempre será la misma: orientar al lector o receptor en la consecución de un objetivo, acción o tarea. De allí que los estudiantes pueden indicar los procesos de siembra de cultivos, utilizar los sistemas de riego, elaborar abonos o implementar los cuidados de la huerta escolar institucional.

La síntesis de estos momentos se presenta en el cronograma de actividades (tabla 1) desarrollado en el año 2023:

Tabla 1

Cronograma de actividades

Actividad	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.
Momento 1. Adecuación de la huerta escolar y sensibilización						
Selección de área de instalación de la huerta (visita técnica realizada por un ingeniero ambiental del vivero).	X					
Adecuación de la huerta: construcción de camas y caminos, abono y cerramiento (dos jornadas de un operario del vivero).		X				
Charlas de sensibilización a estudiantes sobre cuidados de la huerta escolar y siembra.			X			
Momento 2. Siembra, mantenimiento y talleres técnicos						
Primera siembra: 600 plántulas de espinaca (200), lechuga (200) y repollo (200) donadas por Madamme Roses.			X			
Segunda siembra: 200 plántulas surtidas de espinaca, repollo y lechuga, donadas por el Vivero Municipal, y abono de camas.				X		
Tres talleres técnicos de huerta escolar en jornada del Día de la Ciencia a 165 estudiantes de 6° y 7°.				X		
Instalación del sistema de riego donado por la Fundación Nutresa, a través del programa Con Sentido Saludable.					X	
Momento 3. Autogestión del aprendizaje en el Vivero Municipal						
Visita al Vivero Municipal en el barrio Siatá por parte de los grados 603 y 701.				X		
Elaboración de textos instructivos en clases de lenguaje, ciencias y tecnología, con el apoyo de los docentes de los grados 603 y 701.				X		
Mantenimiento de la huerta y cuidado diario de las plantas.			X	X	X	X

Nota: Elaboración propia

Conclusiones

La huerta escolar de la I.E.O. La Balsa (municipio de Chía) se constituye como una estrategia pedagógica interdisciplinar, que puede ser utilizada en todos los niveles de educación que ofrece (preescolar, básica primaria, secundaria y media) y puede abordar conceptos de las diversas áreas del conocimiento. Se considera un aula abierta, acorde a la experiencia exitosa en el ejercicio piloto en las áreas de lenguaje, ciencias naturales, tecnología e informática, con estudiantes de grados sexto y séptimo.

La experiencia pedagógica se desarrolló en tres etapas: primero, la selección del área y construcción del huerto; en segundo lugar, el proceso de siembra, mantenimiento y asistencia técnica; por último, el proceso de fomento del aprendizaje autónomo fuera del aula.

La propuesta plantea la necesidad de implementar estrategias que aborden diversos conocimientos disciplinarios a través de una comprensión holística e integral de los fenómenos. La escuela es una herramienta estratégica para la investigación, que promueve la conciencia ecológica y mejora la calidad de vida a través del conocimiento ambiental, en correspondencia con lo planteado por Ausubel (1983) en los principios de aprendizaje significativo y la teoría del aprendizaje a través de la interacción social de Vygotsky (1979).

La huerta escolar es una estrategia pedagógica interdisciplinar que fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje como un recurso educativo, en coherencia con lo planteado por Bell y Dyment (2008). En dicha propuesta se involucran las asignaturas de ciencias naturales, lenguaje y tecnología e informática, contando con asistencia técnica y dotación de materiales e insumos, además del acompañamiento a los procesos pedagógicos por parte de entidades externas.

Durante el evento del Día de la Ciencia se realizaron talleres técnicos liderados por el área de Ciencias Naturales y la Dirección de Desarrollo Agropecuario y Empresarial de la Secretaría de Desarrollo Económico de Chía, que abarcaron la creación y mantenimiento de huertas escolares y la realización de siembra de plántulas.

Los estudiantes de los grados 603 y 701 participaron de un proceso de aprendizaje externo con docentes en el Vivero Municipal, cuyo objetivo fue promover la movilidad sostenible, recolectar material vegetal, conocer los sistemas de riego y aprender sobre abonos y cultivos hidropónicos. Se fomenta en los estudiantes la importancia de mantener estilos de vida saludables, promover prácticas alimentarias y aportar a la seguridad alimentaria bajo la autogestión y el aprendizaje.

A partir de las áreas de ciencias naturales, lenguaje y tecnología e informática, los estudiantes colaboraron en la elaboración de textos instructivos para sistematizar los procesos observados. Los textos instructivos incluyen la siembra, cosecha de cultivos, sistemas de riego, gestión de residuos y cuidado de la huerta escolar institucional. Estos textos sirven como una valiosa herramienta para que los estudiantes aprendan y apliquen sus conocimientos en diversas materias.

El fortalecimiento de las alianzas interinstitucionales constituye un elemento de cogestión necesario en la adecuación de la huerta escolar. Para este trabajo se contó con el apoyo del vivero Madame Roses, la Secretaría de Desarrollo Económico de Chía y la Fundación Nutresa. Fue liderado por los docentes de ciencias naturales y el aporte de los estudiantes.

Referencias

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.

Bell, A. C., & Dyment, J. E. (2008). Grounds for health: the intersection of green school grounds and health-promoting schools. *Environmental Education Research,* 14(1), 77-90. https://doi.org/10.1080/13504620701843426

Briceño, A. B., Vanegas, S. A., & Bejarano, D. A. (2024). Problemas ambientales locales como oportunidad de ambientalización curricular: desafío para el profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis, TED, 55, 267-271*. https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/20954

Delgadillo, A., Castellanos, J. A., & Contreras, G. A. (2023). El huerto escolar y la ambientalización curricular en educación básica. *Educateconciencia*, 31(40), 64-100. https://doi.org/10.58299/z70r7060

Maldonado, S., Ospino, L., Martínez, J., Salguedo, G., Salcedo, L., & Ospino, D. (2018). Implementación de una huerta escolar como herramienta estratégica para fomentar la investigación. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 335-342. https://doi.org/10.17981/culteduso c.9.3.2018.38

Vásquez, J. P. (2022, 6 de enero). *Mala alimentación en los colegios: una condena a temprana edad.* Vorágine. https://voragine.co/mala-alimentacion-en-los-colegios-una-condena-a-temprana-edad/

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Crítica.

Actividad lúdica para el fomento de la lectura y la escritura en espacios dentro y fuera del aula

ORCID: 0009-0004-6106-5139

Autora: Ingrid Viviana Calderón Morales. Magíster en Educación, Universidad Militar Nueva Granada. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de básica primaria I.E.O. La Balsa.
Correo electrónico: ingridvcalderonm@gmail.com

Resumen

Mediante una actividad lúdico-pedagógica desarrollada con estudiantes de grado quinto de la I.E.O. La Balsa, esta investigación pretende proporcionar mayores espacios para practicar la lectura y la creación de escritos con base en el punto de vista de los estudiantes. El objetivo es fortalecer las experiencias positivas y transformar las negativas, evidenciadas en un formulario acerca de la lectura, la escritura y el uso de la biblioteca municipal como parte esencial del aprendizaje desde la asignatura de español, saliendo de la monotonía escolar, y así mismo realizar un análisis acerca de la opinión de los estudiantes respecto a las preguntas dadas en la encuesta para la retroalimentación del proceso de lectura y escritura en el transcurso de seis años. La actividad se realizó por primera vez en el año 2017 y se volvió a aplicar en el año 2023, con diferentes estudiantes de grado quinto.

Palabras clave: lectura, escritura, biblioteca, aprendizaje.

Abstract

Through a playful-pedagogical activity developed with fifth-grade students from I.E.O. La Balsa, this research aims to provide more opportunities to practice reading and writing based on the students' perspectives. The objective is to strengthen positive experiences and transform negative ones, as evidenced by a survey regarding reading, writing, and the use of the municipal library as an essential part of learning in the Spanish subject, moving away from school monotony. Additionally, an analysis will be conducted regarding the students' opinions on the questions posed in the survey for feedback on the reading and writing process over the course of six years. This activity was first carried out in 2017 and was reapplied in 2023 with different fifth-grade students.

Keywords: readiang, writing, library, learning.

Resumo

Por meio de uma atividade lúdico-pedagógica desenvolvida com estudantes do quinto ano da I.E.O. La Balsa, esta pesquisa pretende proporcionar maiores espaços para praticar a leitura e a criação de escritos com base no ponto de vista dos estudantes. O objetivo é fortalecer as experiências positivas e transformar as negativas, evidenciadas em um formulário sobre a leitura, a escrita e o uso da biblioteca municipal como parte essencial do aprendizado na disciplina de português, saindo da monotonia escolar, e assim realizar uma análise sobre a opinião dos estudantes em relação às perguntas dadas na pesquisa para a retroalimentação do processo de leitura e escrita ao longo de seis anos. A atividade foi realizada pela primeira vez em 2017 e foi reaplicada em 2023, com diferentes estudantes do quinto ano.

Palavras-chave: leitura, escrita, biblioteca, aprendizado.

Introducción

La lectura y la escritura están inmersas en el diario vivir de los estudiantes, pues en cada asignatura las ponen en práctica mediante la aplicación de los conceptos que aprenden con cada docente, implementándolas en los trabajos escritos, las exposiciones, la oratoria, entre otros. La I.E.O. La Balsa tiene acceso a la biblioteca municipal para realizar actividades donde estén inmersas la lectura y la escritura. Se evidencia que muchos estudiantes no demuestran interés por estas prácticas, mientras que otros denotan un especial agrado, y es ahí donde la presente investigación toma lugar, para plantear mejoras en el desarrollo de dichas actividades. La biblioteca juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, si es utilizada de la forma correcta. Por eso, se retoman ocho objetivos de la biblioteca escolar en el proceso educativo (Baratz, 2017):

•Respaldar y realizar los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios.
•Inculcar y fomentar en los niños el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida.
•Ofrecer oportunidades para realizar experiencias de creación y utilización de información a fin de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.
•Prestar apoyo a todos los alumnos para la adquisición y aplicación de capacidades que permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión, teniendo en cuenta la sensibilidad a las formas de comunicación que existan en la comunidad.
•Facilitar el acceso a los recursos y posibilidades locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tengan contacto con ideas, experiencias y opiniones varias.
•Organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social.
•Trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para realizar el proyecto educativo del centro escolar; proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son fundamentales para ejercer la ciudadanía y participar en una democracia con eficiencia y responsabilidad.
•Fomentar la lectura y promover los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar.

En lo que concierne a esta investigación, el siguiente es el objetivo principal:

Indagar acerca de la percepción y gusto por la lectura de los estudiantes del grado 501 de la I.E.O. La Balsa, comparando la misma actividad de investigación seis años después.

Por su parte, los objetivos específicos son:

•Crear una historia con base en la lectura de un libro de literatura. (Mi hermana Juana y las ballenas del fin del mundo, de Juliana Muñoz Toro, Ed. Planeta).
•Identificar el gusto por la lectura de los estudiantes en diferentes espacios, en clase y en espacios externos a la institución.
•Fomentar en los estudiantes el hábito de leer por gusto propio.

Marco teórico

La lúdica incentiva a los estudiantes a interactuar con otros mediante diferentes significados, empleando nuevos conocimientos en los contextos donde están inmersos. Esto promueve la integridad en el pensamiento y en sus actitudes, creando canales comunicativos desde su experiencia para establecer relaciones. Según Novak y Gowin (1984, p. 123), “los estudiantes pueden saber el significado de nuevos conocimientos, pero no los han aprendido significativamente, al no haberlos integrado de modo activo en su estructura conceptual”. En ese sentido, la lúdica permite la integración del individuo a los nuevos conocimientos y a la relación entre estos.

Al descubrir nuevos conocimientos y ponerlos en práctica, es importante evidenciar el aprendizaje significativo para que pueda ser replicado a los otros.

> Hablar de aprendizaje significativo implica sobre todo enfatizar el proceso de construcción de significados como núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje que depende de cada alumno que aprende, el cual establece relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conceptos nuevos y los que ya sabe. De

> tal forma que el aprendizaje es una actividad individual mientras que los significados sí se pueden compartir e intercambiar, es un generar continuo en una secuencia de aprendizaje de eslabón a eslabón de manera interpretativa individual. (Novack & Gowin, 1984, p. 40)

Cabe aclarar que entre los conocimientos que los estudiantes evidenciaron durante la actividad programada en esta investigación, es decir, la creación de historias, están inmersas la lectura y la escritura. Se requirieron estas dos habilidades para desarrollarla plenamente, pues con base en la historia de un libro de literatura infantil debían construir su propia historia con palabras preestablecidas que fueron entregadas a cada mesa de trabajo.

La lectura se puede volver un hábito en los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Los docentes tenemos la función de crear un vínculo entre la lectura y el estudiante, en tanto mediadores de las experiencias de aprendizaje y adquisición de conocimientos, que "favorezca de manera intencionada, significativa y trascendente el desarrollo integral del estudiante (nivel cognitivo, afectivo, social y práctico)" (Lagos, 2022, p. 8). Una gran herramienta que permite este aprendizaje es la lúdica, ya que es fundamental en el desarrollo y bienestar de las personas, especialmente en la infancia, porque fomenta la creatividad y la imaginación, mejora la memoria y la atención, promueve la resolución de problemas y el pensamiento crítico, ayuda a gestionar emociones y desarrollar inteligencia emocional. En palabras de Vieira et al. (2023):

> La lúdica proporciona al niño el desarrollo de las estructuras cognitivas, la construcción de la personalidad, el intercambio de conocimientos cognitivos y afectivos, el avance en las relaciones interpersonales, el conocimiento lógico-matemático, la representación del mundo y el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura.
>
> Cuando juegan, los niños operan con significados y significantes como objetos sustitutos. En los juguetes o juegos, una acción reemplaza a otra acción y un objeto reemplaza a otro objeto, a otro ser. Jugar es también razonar, descubrir, persistir y perseverar, aprender a aprender, darse cuenta de que hay nuevas posibilidades de ganar, esforzarse, ser paciente y no rendirse fácilmente. (p. 2004)

Metodología

El 8 de noviembre de 2017, en la I.E.O. La Balsa, en el municipio de Chía (Cundinamarca), se desarrolló una actividad con un grupo focal de 24 estudiantes del grado 501 de primaria, conformado por 13 niñas y 11 niños entre 10 y 13 años. Estos estudiantes se encuentran en estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y algunos presentan diagnósticos de inclusión debido a su capacidad cognitiva, pues no todos tienen el mismo nivel de aprendizaje y se les dificulta leer y escribir. Teniendo esto en cuenta, se caracterizó a la población desde su particularidad académica y formativa durante el proceso del año escolar.

Es de gran interés realizar actividades didácticas para abarcar temáticas y conceptos donde los estudiantes desarrollen mediante el juego sus capacidades para un mayor aprendizaje significativo. Recordemos a Ausubel, para quien "el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen" (citado por Torres, 2016). En otras palabras, los aprendizajes nuevos se conectan con los anteriores para crear un nuevo significado. En este sentido, la actividad didáctica propuesta permite transformar conocimientos y fomentar el trabajo autónomo y en equipo.

La pregunta de investigación para el desarrollo de este trabajo fue: ¿Qué tan importante es la lectura y la escritura para los estudiantes en espacios fuera y dentro del aula, como lo es la biblioteca mediante una actividad lúdica?

La actividad planteada se titula "Tejiendo historias". Los estudiantes fueron llevados a la biblioteca donde se dividieron en cinco grupos de trabajo, luego se le entregó a cada mesa un libro de literatura infantil y diez papeles pequeños con diferentes nombres de objetos, animales, plantas y personas. Ellos debían construir una historia escrita de forma creativa en la que podían usar recursos gráficos para ambientar el texto.

Los requisitos para la creación de la historia fueron:

•Debe tener el mismo título del libro que se les leyó en la biblioteca y por lo menos el nombre de dos personajes.
•Todos deben participar en la creación de la historia y deben entregarla mediante un escrito.

La pregunta de investigación para el desarrollo de este trabajo fue: ¿Qué tan importante es la lectura y la escritura para los estudiantes en espacios fuera y dentro del aula, como lo es la biblioteca mediante una actividad lúdica?

La actividad planteada se titula “Tejiendo historias”. Los estudiantes fueron llevados a la biblioteca donde se dividieron en cinco grupos de trabajo, luego se le entregó a cada mesa un libro de literatura infantil y diez papeles pequeños con diferentes nombres de objetos, animales, plantas y personas. Ellos debían construir una historia escrita de forma creativa en la que podían usar recursos gráficos para ambientar el texto.

Técnicas de recolección de la información

Mediante un formulario de diez preguntas sobre la actividad y el uso de la biblioteca, se analizaron los puntos de vista de cada uno de los estudiantes. Cada respuesta debía tener un puntaje de 1 a 5, siendo 5 la calificación más alta y 1 la calificación más baja.

El formulario se implementó en el año 2017 y, luego, en el año 2023, con el objetivo de hacer un diagnóstico comparativo de los resultados en estos dos momentos.

Resultados

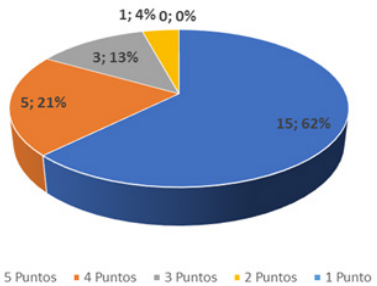
Los resultados del grado 501 obtenidos en 2017, en algunos casos, resultan contradictorios, ya que la gran mayoría afirma que le gusta leer, pero leen pocos libros y no les gusta leer mentalmente; les gusta la biblioteca, pero esta no es importante para ellos. Recordemos que para comunicarnos es muy importante tener un amplio lenguaje y la lectura es esencial a la hora de expresarnos y comunicarnos a nivel social y con los pares, en tanto desarrolla nuestra capacidad oral.

> La dimensión comunicativa es la encargada de expresar conocimientos, ideas, emociones y sentimientos, es esencial y cotidiano su uso, ya que permite elaborar conocimiento, potencia el proceso de pensamiento con la utilización del sistema simbólico, formas de comprender el lenguaje y las estructuras mentales, generando interés por relacionarse con sus semejantes y aprender cosas nuevas. Para lograr con éxito que los niños y las niñas, desarrollen habilidades que le permitan potenciar los lenguajes oral y escrito, y, por ende mejorar el proceso de comunicación, se hace imprescindible, crear estrategias, las cuales son acciones pedagógicas empleadas para desarrollar y potenciar en los estudiantes habilidades y al mismo tiempo construir nuevos conocimientos; estas deben ser planeadas y aplicadas por el docente teniendo en cuenta el contexto, gustos y preferencias de los estudiantes, edad, estilos y ritmos de aprendizajes de manera individual y grupal. (Camargo et al., 2019, p. 32)

Las figuras 1 a 10 muestran los resultados de cada pregunta formulada en el cuestionario.

Figura 1

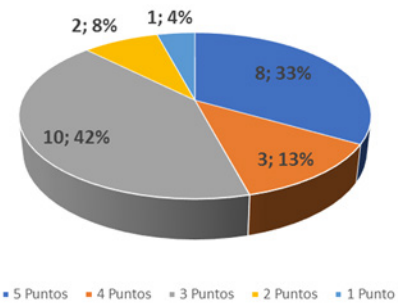
Resultados de la pregunta 1



Nota: Elaboración propia

Figura 2

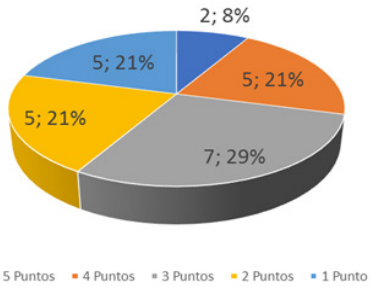
Resultados de la pregunta 2



Nota: Elaboración propia

Figura 3

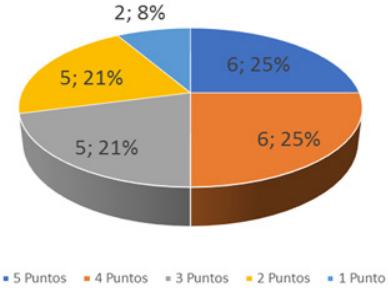
Resultados de la pregunta 3



Nota: Elaboración propia

Figura 4

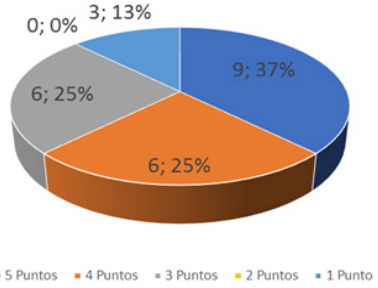
Resultados de la pregunta 4



Nota: Elaboración propia

Figura 5

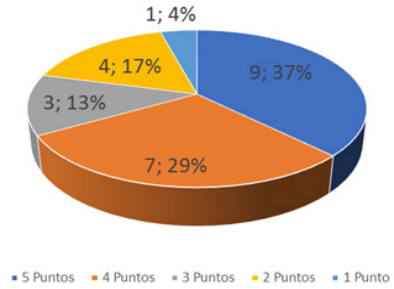
Resultados de la pregunta 5



Nota: Elaboración propia

Figura 6

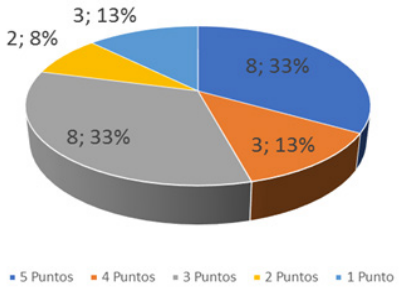
Resultados de la pregunta 6



Nota: Elaboración propia

Figura 7

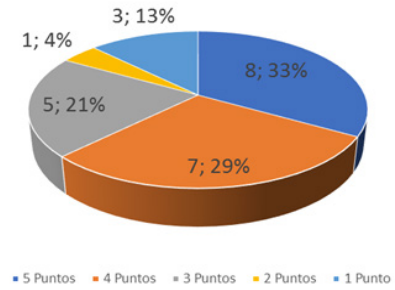
Resultados de la pregunta 7



Nota: Elaboración propia

Figura 8

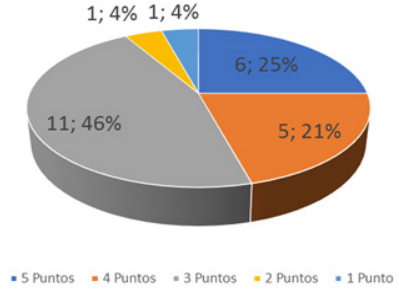
Resultados de la pregunta 8



Nota: Elaboración propia

Figura 9

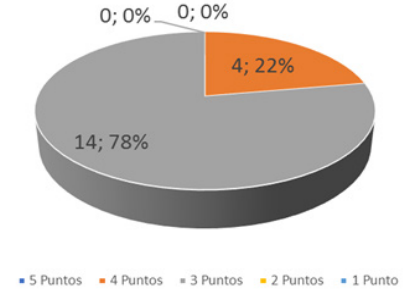
Resultados de la pregunta 9



Nota: Elaboración propia

Figura 10

Resultados de la pregunta 10



Nota: Elaboración propia

Según las anteriores figuras, podemos observar que la pregunta número 10 tiene un alto puntaje, donde más de la mitad de los estudiantes encuestados afirman que les gusta la biblioteca, pero en la pregunta 3, una mínima parte de la población asiste frecuentemente a esta.

La pregunta número 9 tiene un alto puntaje, sin embargo, a los estudiantes no les gusta leer mentalmente y leen pocos libros. Analizando las gráficas, se encuentra controversia entre algunas respuestas, en tanto se siembra la inquietud por el concepto que tienen sobre la lectura, y si realmente es significativa la importancia que le dan a esta o es simplemente un requisito académico. . En el mismo sentido, se hace necesario indagar cuál es el interés real por la lectura, pues la gran mayoría expresó que les resulta aburrida, porque comúnmente los textos que leen en clase o de tarea para casa son textos de consulta o temas de cultura general. Además, la presentación de los textos es poco llamativa y son extensos.

Recordemos que la lectura y la escritura son prácticamente inherentes al ser humano, dado que engrandecen el desarrollo de todas sus capacidades. Por eso, debe ser una herramienta que les ayude a los estudiantes a enriquecer su formación como personas en los diferentes contextos donde se desenvuelven.

Propuesta

Partiendo del análisis de los resultados obtenidos, se evidencia que para la mayoría de los estudiantes no es relevante la lectura en su cotidianidad. A menos que sean lecturas que realizan durante clase o cuando van a la biblioteca, la lectura se torna aburrida y monótona; por tal motivo, la propuesta que genera esta investigación es realizar más actividades lúdicas donde esté implícita la lectura y la escritura de forma creativa y no convencional. Los resultados de la pregunta 6 demuestran que el cambio de contexto, como ir a la biblioteca y hacer actividades diferentes a las programadas en el libro escolar, motiva a los estudiantes a participar de las actividades. En este sentido, con ayuda de las bibliotecas municipales, se pueden gestionar actividades extracurriculares o dentro del mismo currículo que generen expectativas y compromiso con la promoción de la lectura.

El plan lector de la I.E.O. La Balsa debe cobrar vida dentro del currículo, teniendo en cuenta que las lecturas deben ser acordes a la edad y al interés del estudiante, según la etapa de desarrollo en la que se encuentre, y aquí la lúdica juega un papel importante como estrategia de aprendizaje.

Conclusiones

La lúdica como estrategia didáctica es una herramienta pedagógica que fortalece el proceso de aprendizaje.

•La lectura debe ser fuente de aprendizaje, y debe ser motivada, direccionada y generar expectativas en los estudiantes.

•La biblioteca es un espacio de participación donde la lectura es eje fundamental en el aprendizaje, que puede ser complementado con la asignatura de español, a fin de incentivar el aprendizaje significativo.

•El docente juega un papel fundamental en el fomento de la lectura y la escritura, en tanto es el inspirador, el tejedor y el motivador para que el ejercicio de leer sea divertido, teniendo en cuenta la literatura infantil desde la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes.

Anexos

Las siguientes preguntas se realizaron en el año 2017:

1.¿Crees que la biblioteca es un lugar que te ayuda a aprender?
2.¿Te gustan las actividades que realizas en la biblioteca?
3.¿Con qué frecuencia visitas la biblioteca?
4.¿Has leído libros este año?
5.¿Te parece bien que algunas clases de español se realicen en la biblioteca?
6.¿Te gustó la actividad de construcción de historias que realizamos hoy?
7.¿Qué tan importante es la biblioteca para ti?
8.¿Te gusta leer mentalmente?
9.¿Qué tan importante es leer para ti?
10.¿Te gusta la biblioteca municipal?

En 2023 se formularon las siguientes preguntas:

1.¿Crees que el salón de clases es un lugar que te ayuda a aprender?
2.¿Con qué frecuencia lees en clase?
3.¿Te gusta asistir al colegio?

Las siguientes preguntas se realizaron en el año 2017:

1.¿Crees que la biblioteca es un lugar que te ayuda a aprender?
2.¿Te gustan las actividades que realizas en la biblioteca?
3.¿Con qué frecuencia visitas la biblioteca?
4.¿Has leído libros este año?
5.¿Te parece bien que algunas clases de español se realicen en la biblioteca?
6.¿Te gustó la actividad de construcción de historias que realizamos hoy?
7.¿Qué tan importante es la biblioteca para ti?
8.¿Te gusta leer mentalmente?
9.¿Qué tan importante es leer para ti?
10.¿Te gusta la biblioteca municipal?

En 2023 se formularon las siguientes preguntas:

1.¿Crees que el salón de clases es un lugar que te ayuda a aprender?
2.¿Con qué frecuencia lees en clase?
3.¿Te gusta asistir al colegio?
4.¿Has leído libros este año?
5.¿Te parece bien que se lea literatura en clase de español?
6.¿Te gustó la actividad de construcción de historias que realizamos hoy?
7.¿Qué tan importante es leer para ti?
8.¿Te gusta leer mentalmente?
9.¿Qué tan importante es leer para ti?
10.¿Te gusta leer en clase de español?

Referencias

Baratz. (2017, 9 de marzo). *Los 8 objetivos de la biblioteca escolar en el proceso educativo.* http://www.comunidadbaratz.com/blog/los-8-objetivos-de-la-biblioteca-escolar-en-el-proceso-educativo/

Camargo, L., & Jaramillo, J. (2019). *El lenguaje oral y escrito para contribuir con la comunicación del niño y niña de la Institución Educativa Distrital (IED) el Jazmín en la Localidad de Puente Aranda en la Ciudad de Bogotá [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás].* https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15260

Lagos, M. (2022). *Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP).* https://www.ibo.org/es/research/research-resources/jeff-thompson-research-award-winners-studies/teaching-and-learning-argumentation-in-the-primary-years-programme-pyp/

Muñoz, J. (2017). *Mi hermana Juana y las ballenas del fin del mundo.* Planeta.

Novak, J., & Gowin, B. (1984). *Aprendiendo a aprender:* https://salazarvirtual.sistemaeducativosalazar.mx/assets/biblioteca/1e2e7801bf28ea50480872f2cf2daa85-2.-kupdf.net_novak-j-y-gowin-d-aprendiendo-a-aprender.pdf

Torres, A. (2016, 13 de diciembre). *La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.* Psicología y Mente. https://psicologiaymente.net/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel

Vieira, C., Amorin,. R., & Moreira, R. M. (2023). Lo lúdico en la educación infantil*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências E Educação, 9(6), 1999-2014.* https://doi.org/10.51891/rease.v9i6.10272

La mediación pedagógica, una oportunidad en la privación de la libertad

ORCID: 0000-0003-3733-1586

Autora: Marisol Edilma Betancourt Ramírez. Candidata a doctora en Educación, Universidad Católica de Manizales. Doctora en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica. Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y Especialista en Gerencia Educativa, Universidad de La Sabana. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Docente I.E.O. Fusca. Docente asociada Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: marisol.betancourt@unimilitar.edu.co

Resumen

Los agentes educativos en contextos de encierro incluyen al personal de custodia y vigilancia, al personal administrativo, los docentes externos y las PPL-monitores. Estos últimos, por instrucción normativa, ejercen el rol de formadores de sus pares de internamiento en la educación de adultos. Se resalta la necesidad de transformar la educación en el contexto penitenciario y se propone una educación basada en la colaboración y la participación activa. Se plantea la importancia de las mediaciones pedagógicas, la empatía y de generar un sentido pedagógico que transforme significativamente la educación de adultos en las prisiones.

Palabras clave:mediación pedagógica, privación de la libertad, formación de formadores,Persona Privada de la Libertad, agente educativo, modelo educativo penitenciario.

Abstract

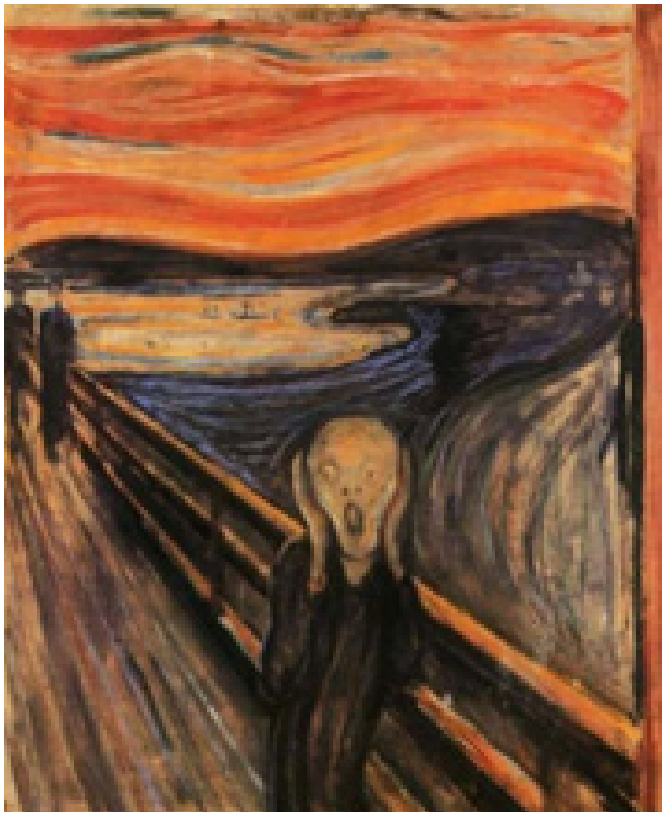
Educational agents in confinement contexts include custody and surveillance personnel, administrative staff, external teachers, and internal monitors. The latter, by normative instruction, take on the role of trainers for their peers in adult education. The need to transform education in the penitentiary context is emphasized, proposing an education based on collaboration and active participation. The importance of pedagogical mediation, empathy, and generating a pedagogical sense that significantly transforms adult education in prisons is highlighted.

Keywords: pedagogical mediation, deprivation of liberty, training of trainers, inmates, educational agent, penitentiary educational model.

Resumo

Os agentes educativos em contextos de encarceramento incluem o pessoal de custódia e vigilância, o pessoal administrativo, os docentes externos e os internos-monitores. Estes últimos, por instrução normativa, exercem o papel de formadores de seus pares de internamento na educação de adultos. Destaca-se a necessidade de transformar a educação no contexto penitenciário e propõe-se uma educação baseada na colaboração e na participação ativa. Aponta-se a importância das mediações pedagógicas, da empatia e de gerar um sentido pedagógico que transforme significativamente a educação de adultos nas prisões.

Palavras-chave: mediação pedagógica, privação de liberdade, formação de formadores, internos, agente educativo, modelo educativo penitenciário.



El grito (1863). Edvard Munch
https://www.culturagenial.com/es/edvard-munch-obras-para-comprender-al-padre-del-expresionismo/



Ansiedad (1894). Edvard Munch
https://www.culturagenial.com/es/edvard-munch-obras-para-comprender-al-padre-del-expresionismo/

No somos las víctimas de nuestros genes, sino los dueños y señores de nuestros destinos, capaces de forjar una vida llena de paz, felicidad y amor
Bruce Lipton, 1990

Introducción

El presente documento realiza una contextualización frente a lo que se denomina agentes educativos, y especialmente se describe quiénes son los agentes educativos penitenciarios que laboran en los establecimientos de reclusión del país con personas adultas trasgresoras de la ley penal. Posteriormente, se abordan los elementos que dispone el modelo educativo del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec, 2016) para el desarrollo del proceso de formación de dichos agentes, para entrar en discusión de cara a las posibilidades que nos brindan Gutiérrez y Prieto (1993) respecto a las mediaciones y los asesores pedagógicos, con el fin de atender al cuestionamiento central: ¿Qué elementos se pueden considerar en privación de la libertad para la formación de agentes educativos penitenciarios con el propósito de generar una relación pedagógica con sentido entre pares adultos?

Se aclara que el presente documento hace referencia a los agentes educativos internos-monitores, que involucra a las mujeres privadas de la libertad quienes ejercen como internas-monitoras al interior de los centros de reclusión.

Los agentes educativos penitenciarios y la relación pedagógica

En educación no hay nada insignificante.
Gutiérrez & Prieto, 1993

En el sistema penitenciario y carcelario, los agentes educativos son quienes intervienen en todo el proceso formativo de las personas privadas de la libertad- PPL. Así, los agentes educativos incluyen el personal del cuerpo de custodia y vigilancia, el personal administrativo que atiende los temas de educación, los docentes de instituciones educativas en libertad que, por hora extra, asisten a los penales para enseñar a los privados de la libertad y los internos que asumen el rol de monitores.

Los primeros, el personal del cuerpo de custodia y vigilancia, son entendidos como agentes educativos en la medida en que su rol —el mantenimiento de la seguridad— genera diferentes momentos de encuentro con el interno (en la celda, en el pasillo, en los talleres, en las aulas, entre otros) y ello los convierte en sujetos que regulan de manera permanente los tiempos, los movimientos, los espacios, las pautas de convivencia, el orden y la disciplina entre el grupo de internos.

Los segundos, el personal administrativo, especialmente quienes se encargan del área educativa del penal, son quienes gestionan los procesos de educación formal, trabajo y desarrollo humano e informal, así como todos los procesos de enseñanza, deporte, recreación y cultura. Son aquellos que regulan los tiempos, la formación académica en las aulas del centro educativo, las celdas, los patios, los pasillos, los pabellones, en sí, todos los lugares del establecimiento de reclusión, concibiendo el penal como toda una institución educativa.

Los educadores administrativos, por su parte, certifican el tiempo de asistencia de los estudiantes y enseñan con miras a redimir la pena. Así mismo, gestionan y hacen seguimiento a los convenios con las diferentes entidades de formación y asisten a los diferentes cuerpos colegiados del penal.
Los docentes externos enseñan bajo la modalidad de hora extra, en las diferentes áreas del conocimiento, conforme lo establece la normatividad para los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI). Por lo general, los docentes externos que asisten a los penales desarrollan procesos similares a los que se adelantan con niños, niñas y adolescentes, cumpliendo con lo delegado y sin el tiempo suficiente para poder adelantar procesos profundos que permitan trasformaciones significativas.

Por último se encuentran los internos que tienen algún grado de formación (bachiller, técnico, tecnólogo o profesional) y, por tanto, asumen el rol y la responsabilidad de monitor para educar a sus compañeros de internamiento, quienes asumen fungen como estudiantes en el espacio educativo.

Para el tema que nos convoca, nos centraremos en el agente educativo monitor-interno, quien es la persona que trabaja directamente en la formación de los estudiantes-internos. Por ello, analizaremos las posibilidades que puede determinar su accionar en la medida que su rol embiste ciertas consideraciones, a saber:

•Redención de pena: la actividad de enseñanza otorga la disminución en el tiempo de la condena. Así, por dos días laborados se redime un día en la condena. La actividad de enseñanza se realiza de lunes a sábado, durante cuatro horas diarias.

•Reconocimiento ante el juez: una vez el PPL-monitor ejecute la actividad de enseñanza, tiene derecho a remitir el certificado emitido por la Junta de Evaluación de Trabajo Estudio y Enseñanza (Jetee) al juez de ejecución de penas y medidas de seguridad, quien previa verificación otorga o niega el beneficio de la disminución en el tiempo de condena, conforme lo establece la ley (Código Penitenciario y Carcelario, Ley 65 de 1993).

•Privilegios en el penal, entre estos:

-En algunos centros de reclusión, los monitores pernoctan en pasillos exclusivos.
-Formación en programas o proyectos institucionales en convenio con diferentes instituciones de educación.
-Movilidad entre los diferentes patios o pabellones en razón a su rol como educador de los CLEI. Cabe destacar que esta condición no se brinda en todos los establecimientos de reclusión, dadas las condiciones de seguridad de cada penal y de cada monitor.
-Dotación: en algunos centros de reclusión, los monitores poseen un distintivo especial, como chaleco, camiseta u otros que disponga el penal para diferenciarlos de la población.
-Acceso sin mayores restricciones a la biblioteca, la sala de sistemas, las oficinas y, por supuesto, al centro educativo del penal.

Para la Real Academia Española de la Lengua, la palabra agente significa “persona que obra o tiene la capacidad de obrar”, o “persona que obra con poder de otra”. Sin embargo, más que un obrar, que determina un hacer, es claro que el agente es una persona que encabeza una responsabilidad educativa, política y social, que va más allá de la transmisión de conocimientos, por cuanto moviliza el pensamiento, genera preguntas y crea el debate para construir, de-construir y generar nuevos co-

nocimientos. Es quien tiene la responsabilidad de contagiar con pasión a los estudiantes para aprender y desarrollar una nueva relación pedagógica con el entorno, con los otros y con el saber.

Para Gutiérrez y Prieto (1993), el educador es un asesor pedagógico que media y facilita el autoaprendizaje para la construcción de conocimientos, y además es quien provoca en los estudiantes la participación y la actitud investigativa, mediante una actividad lúdica, creativa y placentera.
Desde esta perspectiva, surge el interrogante frente a la responsabilidad que el Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN), delega al Inpec, y este a su vez delega a los mismos PPLla función educadora de los adultos que se encuentran privados de la libertad por la comisión de delitos.

Los monitores-PPL, que ingresan a los centros de reclusión debido a la trasgresión de la ley penal y en virtud de su formación, pueden acceder al rol de enseñanza, siempre y cuando sea aprobado como tal por la Jetee. Una vez inmersos en la institución educativa del penal, los monitores deben realizar un proceso de inducción al modelo educativo, para conocer a fondo las intencionalidades del sistema en la formación de los PPL. No obstante, muchas veces la formación resulta insuficiente, dado el tiempo dispuesto para ello, las temáticas, la manera de abordar los aprendizajes, la falta de recursos didáctico-pedagógicos, entre otros.

De igual manera, la motivación inicial de los monitores-PPL es la redención de la pena y los privilegios a los que pueden acceder, no es precisamente la de educar o la de establecer una relación pedagógica donde sea posible un acto educativo transformador con sus compañeros de patio, pabellón, celda o pasillo. Se trata más bien de una relación pedagógica entre pares, que pueda visualizar una resignificación de propósitos dirigidos al satisfactorio retorno a la sociedad.

Por lo anterior, y a pesar de las intencionalidades de la ley para la privación de la libertad y la perspectiva que fomenta el modelo educativo del Inpec (2016), los monitores que se involucran en los procesos educativos dentro de los penales terminan imitando la manera como fueron educados. La práctica tradicional, magistral y positivista, definitivamente, ronda por las aulas de los centros educativos de los penales. Así, las preguntas "¿por qué se educa?" o "¿para que se educa en los penales?", que pretenden vislumbrar el sentido de la educación en prisiones, se diluyen con el día a día y el cumplimiento de la norma sin sentido pedagógico restaurativo.

Sin embargo, existe un interés por educar de otro modo para obtener resultados diferentes con la población interna. Tanto el Inpec como aquellos agentes educativos que se apasionan en su rol de educadores, asesores o acompañantes dentro del sistema, buscan infructuosamente efectos reales. Los esfuerzos siguen siendo insipientes por la falta de personal docente nombrado para esta labor y de recursos destinados por el Estado para la educación de los privados de la libertad. Se siguen haciendo las cosas de la misma manera, esperando resultados diferentes, sin evidenciar transformaciones, tal como lo indica la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el modelo educativo dispuesto por el Inpec.

La relación pedagógica que plantea el modelo educativo del Inpec señala la necesidad de que los agentes educativos sean generadores de nuevas preguntas y problemas de conocimiento, para que presenten al estudiante-interno nuevas posibilidades para desarrollar los procesos que demandan las áreas de conocimiento y las mediaciones pedagógicas para su vida en libertad en un mundo globalizado. En consecuencia, plantea la urgencia de realizar procesos de autoformación para que el interno pueda comprender la dimensión educativa al interior del penal y conocer nuevas rutas de acción para la libertad.

Además, indica que el interno-monitor debe apoyarse en referentes teóricos relacionados con postulados pedagógicos para desarrollar estrategias de comunicación, de manejo de grupo, de investigación, así como conocer qué significa la problematización, la pregunta y, en general, la lógica del sentido en la cual se instala la educación en las prisiones.

Es un reto desarrollar procesos educativos diferentes en un contexto de encierro que ha permanecido igual durante siglos. Las dinámicas de control y vigilancia (Foucault, 2002) continúan perpetuándose

mediante nuevas técnicas penitenciarias. De igual forma, la estructura de construcción de los nuevos penales con dineros del Plan Colombia copian el estilo de las prisiones de Norteamérica, las cuales exigen mayor encerramiento y control de los cuerpos mediante técnicas de restricción, más que de humanización.



Cenizas (1894). Edvard Munch

https://www.culturagenial.com/es/edvard-munch-obras-para-comprender-al-padre-del-expresionismo/

Pensar una relación pedagógica al interior de los penales requiere, más que buenas intenciones, acciones que permitan evolucionar; como señala Lipton (1990), pensar en comunidad y en una interacción que, en el caso de la privación de la libertad, posibiliten la supervivencia de los grupos y no de los individuos, en este caso, pensar impactar al colectivo, no como agentes independientes, sino como un equipo que pueda desarrollar procesos que impacten, resignifiquen y restauren a la sociedad. Se trata de comprometer, envolver, rodear, para llevar a cabo un plan de acción común, lejos de la violencia o de la competición que los seres humanos no poseemos como carácter innato, o esencial, de nuestra biología. La relación pedagógica en privación de libertad, de manera utópica, puede llegar a pensar en consecuencia en la abolición de los penales, por cuanto se pierde el sentido de la privación de la libertad cuando no existen procesos reales de transformación que impacten al colectivo.

1.La mediación pedagógica en el contexto penitenciario y carcelario

Educar para interrogar en forma permanente a la realidad de cada día y, por lo tanto, no enseñar ni inculcar respuestas.
Gutiérrez & Prieto, 1993

Lipton (1990) señala que las investigaciones epigenéticas han demostrado que el ADN tiene una configuración básica al momento del nacimiento, pero que los genes no son el destino de la persona, mientras que las influencias medioambientales, como la nutrición, el estrés y las emociones, pueden modificar los genes sin alterar la configuración básica. En ese sentido, dichas modificaciones se transmiten a las futuras generaciones de la misma forma que el patrón de ADN.

Por la misma línea, Sheldrake (1995) nos habla de los campos morfogenéticos y la resonancia mórfica como hábitos evolutivos de la memoria colectiva, lo cual indica que existe una influencia entre las especies. Esto significa que los organismos anteriores ejercen influencia sobre los actuales, y de manera sucesiva en toda la especie.

Lo anterior permite significar que todos los actos educativos que se adelanten en cualquier contexto tienen una implicación más allá del momento histórico que viva la persona. En este sentido, las acciones y mediaciones pedagógicas que se adelanten en el contexto penitenciario buscan afectar de algún modo los marcos de comprensión existencial de quienes en ellas habitan. Los trabajos que adelantemos como especie humana, no solo en contextos de privación de la libertad, tienen también un sentido y un propósito para toda la especie, para toda una comunidad.

Las mediaciones pedagógicas que moviliza el agente educativo al interior de los establecimientos penitenciarios y carcelarios responden a una dinámica de regulación, combinada con la problemática que presentan la mayoría de las cárceles, donde se educa en condiciones paupérrimas, como el hacinamiento, la sobrepoblación, el tráfico de dinero y de estupefacientes, la violencia intramural.

De otro lado están el olvido familiar y social, la satanización del penado por parte de los medios de comunicación, la estigmatización, entre otros factores que rodean el ambiente de la PPL, para recibir su formación académica mediante módulos de autoformación a través de mediaciones pedagógicas, las cuales pretenden alcanzar unos objetivos pedagógicos que en la realidad distan de su cumplimiento.

Por ello, es importante tener en cuenta lo que mencionan Gutiérrez y Prieto (1993) con respecto a la elaboración de las mediaciones pedagógicas, las cuales deben contemplar, en primera instancia, un tratamiento desde el tema, que comprende cinco aspectos: la ubicación temática, el tratamiento del contenido, las estrategias del lenguaje, los conceptos básicos y las recomendaciones generales.

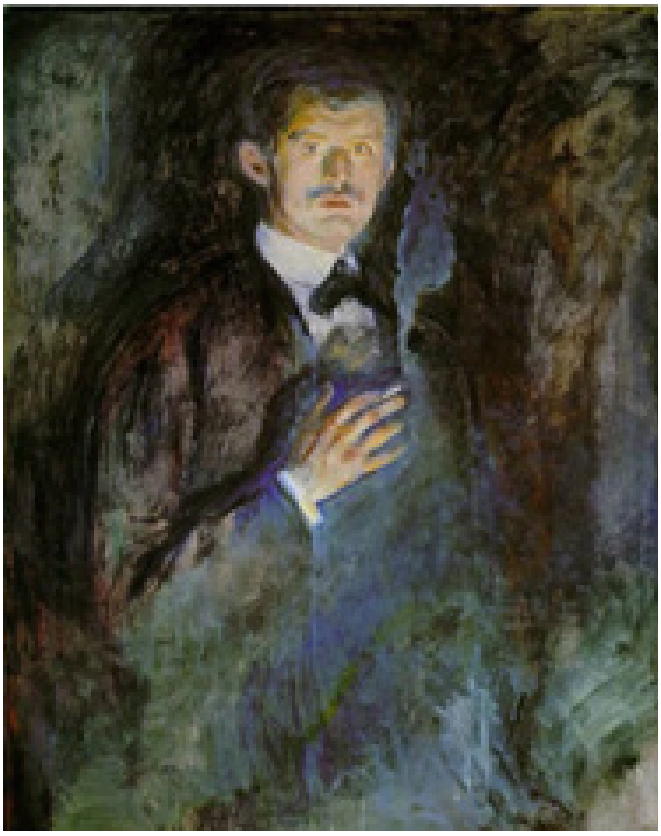
En la segunda instancia se contempla el tratamiento desde el aprendizaje, con ejercicios que enriquezcan el texto a partir de la experiencia y el contexto del estudiante,. Esto permitirá la interlocución dirigida hacia el autoaprendizaje y el interaprendizaje, que incluye textos compartidos, creación de redes y prácticas conjuntas, así como la evaluación y la autoevaluación. Al interior de los penales, dichas instancias se pueden considerar teniendo en cuenta la relación con la educación de adultos y el fin de la pena privativa de la libertad.

De igual manera, se pueden contemplar los derechos básicos de aprendizaje (DBA) dispuestos por el MEN para cumplir con los estándares de educación que regula una posible aprobación de la institución educativa al interior del penal ante las secretarías de Educación, con el fin de obtener la licencia de funcionamiento para aquellos penales que ofrecen el servicio educativo que contempla la norma.

Por último, Gutiérrez y Prieto (1993) señalan que, para realizar una mediación pedagógica, se debe considerar la instancia del tratamiento a partir de la forma, que contempla los recursos expresivos para el goce estético, a fin de intensificar el significado de tal manera que suscite movimiento e interés en el aprendiente. En el contexto penitenciario, se carece de material estandarizado para los PPL-monitores y el material que existe carece de diseño, ilustración y diagramación que pueda suscitar el interés por el aprendizaje. Por eso, la elaboración de módulos de autoformación debe introducir sorpresas y rupturas para lograr variedad en la unidad, para motivar y movilizar otros campos de aprendizaje.

La educación de adultos y adultas y la formación entre pares: una oportunidad de aprendizaje

Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
Freire, 1983



Autorretrato con cigarrillo (1895). Edvard Munch
https://www.culturagenial.com/es/edvard-munch-obras-para-comprender-al-padre-del-expresionismo/

La educación de adultos es considerada el camino para la formación de personas críticas, a través de la reflexión y el debate sobre las experiencias previas de conocimiento, que recreó y transformó para continuar en ese proceso de aprendizaje. El uso de elementos del lenguaje, las preguntas problematizadoras y la reflexión de los conocimientos permiten visualizar de otro modo el entorno y la existencia.

Para Freire (1983), leer la realidad que rodea al adulto permite aprender a comprenderla y escribir una nueva historia, lo cual demanda una actitud crítica del mundo para su transformación.

En contextos penitenciarios y carcelarios, la educación permite a las PPL retomar y continuar con su proceso de formación, que en algún momento quedó truncada debido a diferentes situaciones que, en libertad, le impidieron culminar. Es una oportunidad que tienen las PPL para abrir nuevamente los ojos, para leer la nueva realidad que le rodea, que aunque es limitada en movimiento, tiene la posibilidad de ampliar sus marcos de comprensión a través de la lectura, la autoformación y el ejercicio con otros en comunidades de aprendizaje.

Sin embargo, al igual que los agentes educativos-PPL, los estudiantes-PPL también tienen intereses particulares al ingresar al centro educativo, que difieren del interés por el aprendizaje, dado que este es un lugar de encuentro con internos de otros patios, pasillos y demás espacios del penal. Entre algunos intereses tenemos:

•La redención de pena de lunes a viernes: por cada dos días de estudio redimen un día de condena.

•Las posibilidades económicas: tráfico de estupefacientes, mercancía, dinero, información, entre otras.

•Salir de la rutina: el centro educativo constituye una acción para hacer algo diferente a estar todo el día en el patio-pabellón sin mayor actividad.

•El encuentro con otros pares de internamiento de los diferentes patios, pabellones, pasillos.

Para los internos-estudiantes, el motivante inicial que los lleva al centro educativo es la redención de la pena. Este es el enganche originario, por el cual se debe trabajar para que trascienda la simple redención de la pena y su instancia se constituya en el motor fundamental para generar transformaciones. Lo importante es poder trabajar, de alguna manera, con los agentes educativos, ya sean internos-monitores, docentes externos, cuerpo de custodia y vigilancia o educadores administrativos, para que una vez el estudiante se encuentre dentro del espacio educativo, se puedan provocar otros intereses de formación que movilicen el pensamiento a partir de mediaciones pedagógicas adecuadas y ajustadas al contexto.

Díez-Palomar y Flecha (2010) señalan que las comunidades de aprendizaje son todas las personas que, de forma directa o indirecta, influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. En el caso que nos ocupa, el medio que rodea de manera directa al interno-estudiante son sus compañeros de internamiento que asumen el rol de agente educativo-monitor. La idea del proceso de formación se instala en las posibilidades que genera el hecho de ser grupos diversos y heterogéneos, donde se puede establecer una colaboración de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda del agente educativo.

De acuerdo con Díez-Palomar y Flecha (2010), la diversidad cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc., es un elemento clave de la comunidad de aprendizaje, en tanto que permite a los estudiantes y a los agentes educativos producir diálogos que hubiesen sido imposibles en grupos homogéneos y segregados. Dichos diálogos aumentan los aprendizajes de todos los estudiantes y mejoran la convivencia intercultural.

Otra oportunidad de aprendizaje entre pares que retoma el presente documento se encuentra entre los postulados de Gutiérrez y Prieto (1993), quienes plantean que la educación debe envolver elementos que signifiquen tanto a los educadores como a los educandos. Así, se debe considerar, entre otros aspectos, dar sentido a lo que hacemos, incorporar mi sentido al sentido de la cultura y el mundo, compartir y dar sentido, relacionar y contextualizar los discursos y experiencias, e impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana. Se pierde sentido si algún elemento falta.

En los contextos penitenciarios, la intención es transcender el sentido de la redención de pena y trabajar con las PPL para cargar de significados el momento de internamiento.

Un asunto específico por trabajar en los espacios de formación en privación de libertad —hostiles y llenos de odio y resentimiento— tiene que ver con la clave del acto educativo que es el encuentro em-

pático. Según Gutiérrez y Prieto (1993), lo empático genera un proceso de creatividad, tanto en el interlocutor, en este caso el estudiante-PPL como en el asesor pedagógico, en este caso el agente educativo. A partir de esa corriente de energía se puede crear, avanzar y profundizar, en la medida que surge la emoción en el proceso formativo y educativo.

Pensar en la privación de la libertad para separar de la sociedad a quienes rompen ese contrato social, con el fin de castigar los actos penalizados por la ley y mostrar de manera ejemplarizante a la sociedad para tener un efecto de no repetición, es soñar con una magia que no se hace posible por sí sola con la prisionalización. El cambio, la resignificación o la restauración de la persona privada de la libertad (PPL) y de la sociedad tiene sentido en tanto que sean posibles planes, proyectos o programas que movilicen los pensamientos del colectivo relacionados con el emocionar, la empatía, una mejor convivencia y calidad de vida entre pares. De lo contrario, se continuará en un bucle sin fin, repitiendo continuamente un sistema que no funciona, en tanto que el encerramiento no constituye la base para transformar una sociedad. Esta es una tarea de todos, en cada acción que se realice, en la relación pedagógica que se establezca con el otro y con los otros que impactemos en la cotidianidad.



El sol (1909-19011). Edvard Munch
https://www.culturagenial.com/es/edvard-munch-obras-para-comprender-al-padre-del-expresionismo/

Algunas inconclusiones

A continuación, se indican algunas inconclusiones, dado que perennemente gestamos nuevo conocimiento alrededor del tema de la educación en las prisiones, lo cual indica que el asunto no está concluido o aún no se ha acabado, pues continúa en permanente construcción.

En atención al acercamiento a posibles respuestas a la pregunta ¿qué elementos se pueden considerar en la privación de la libertad para la formación de agentes educativos penitenciarios, con el propósito de generar una relación pedagógica con sentido entre pares adultos?, se tiene lo siguiente:

1.Pensar una relación pedagógica al interior de los penales requiere, más que buenas intenciones, de acciones que permitan evolucionar y pensar en impactar al colectivo, de manera que se genere un compromiso para llevar a cabo un plan de acción común, lejos de la violencia o la competitividad que los seres humanos no poseemos como carácter innato, o como parte esencial de nuestra biología.

2.A pesar de las condiciones que rodean a los establecimientos de reclusión, es importante considerar, en la elaboración de las mediaciones pedagógicas, los postulados señalados por Gutiérrez y Prieto (1993), a saber: un tratamiento desde el tema, que comprenda la ubicación temática; un tratamiento desde el contenido, que contenga las estrategias del lenguaje, los conceptos básicos y las recomendaciones generales; un tratamiento desde el aprendizaje, que domine los ejercicios y que enriquezcan el texto, teniendo en cuenta la experiencia y el contexto del estudiante, a fin de permitirle la interlocución dirigida hacia el autoaprendizaje y el interaprendizaje, y, por último, un tratamiento desde la forma, dirigido a los recursos expresivos utilizados y al goce estético, que posibilite la intensificación del significado, de tal manera que suscite movimiento e interés en el educando.

3.Al interior de los penales, la elaboración de las mediaciones pedagógicas debe considerar la relación con la educación de adultos en contexto de encierro y el fin de la pena privativa de la libertad, así como lo dispuesto por el MEN, para cumplir con los estándares de educación para su posterior aprobación ante las secretarías de Educación y la formación de agentes educativos penitenciarios para movilizar el pensamiento de los estudiantes PPL.

4.La educación debe envolver elementos que signifiquen tanto a los educadores como a los educandos y, en contextos de encierro, se debe propender a la conformación de comunidades de aprendizaje.
5.La visión pedagógica en las instituciones edu-

cativas de los penales parte de una comprensión solidaria dada por pares en procesos de internamiento, en donde las experiencias de aprendizaje se entienden como multirreferenciales, empáticas y con sentido en una relación pedagógica transformadora.

La formación de agentes educativos penitenciarios debe considerar diversos elementos para establecer una relación pedagógica significativa entre adultos en contexto de encierro, lo cual implica un compromiso colectivo para implementar acciones que promuevan la paz y la colaboración. Es crucial desarrollar mediaciones pedagógicas que contengan estrategias educativas relevantes y contextualizadas, fomentando el autoaprendizaje y la interacción entre pares de internamiento. Además, es fundamental promover la creación de comunidades de aprendizaje que enriquezcan tanto a educadores como a educandos, donde las experiencias de aprendizaje faciliten un proceso transformador y significativo en la vida de las personas privadas de la libertad.

Referencias

Díez-Palomar, J., & Flecha, R (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf

Freire, P. (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI*.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.

Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1993). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa.* Universidad de San Carlos de Guatemala.

Imaginario, A. (s. f.). Edvard Munch. *20 obras brillantes para comprender al padre del expresionismo.* https://www.culturagenial.com/es/edvard-munch-obras-para-comprender-al-padre-del-expresionismo/

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec). (2016). *Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y carcelario* – MESPECC.

Ley 65 de 1993. *Por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario.* 19 de agosto de 1993. D. O. No. 40999.

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación.* 8 de febrero. D. O. No. 41214

Lipton, B. H. (1990). *La biología de la creencia. La liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros* (4.a ed.). Palmyra.

Sheldrake, R. (1985). *Una nueva ciencia de la vida. La hipótesis de causación formativa.* Kairós.

Los hábitos de estudio, pilares fundamentales para el aprendizaje

ORCID: 0009-0004-6106-5139

Autora: Marley Gómez Martínez. Magíster en Tecnologías Aplicadas a la Educación, Universidad Manuela Beltrán. Especialista en gerencia educacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Licenciada en Educación Básica con Énfasis es Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, UPTC. Docente de primaria I.E. Diosa de Chía.



Resumen

Las normas de comportamiento resultan ser un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta premisa, se genera una propuesta que busca, a través de actividades lúdico-pedagógicas, identificar y fortalecer normas de comportamiento de los estudiantes de grado segundo de la IE Diosa de Chía (Cundinamarca) en las asignaturas básicas. La metodología plantea trabajar la competencia socioemocional "determinación" y la competencia específica "motivación al logro", así como encaminar a los estudiantes con autoconfianza y responsabilidad para cumplir las metas propuestas. Para ello, es necesario crear normas y acuerdos de convivencia claros mediante diferentes estrategias, como juego de roles, títeres, encuestas, talleres de pautas de crianza y lectura de cuentos, entre otros. Se desarrollan actividades enfocadas en el contexto del estudiante, donde también se involucran las familias en tanto parte fundamental del proceso de formación denominadas "Jugando y compartiendo con mi familia voy aprendiendo", enfocada en un juego de roles, y "Armando y pensando las oraciones voy completando", donde padres y estudiantes trabajan en equipo para fortalecer las competencias socioemocionales y los hábitos de estudio.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, normas de comportamiento, enseñanza-aprendizaje, estrategias lúdico-pedagógicas, competencias básicas, determinación, motivación al logro.

Abstract

Behavioral norms turn out to be a key element in the teaching-learning process. Starting from this premise, a proposal is generated that seeks, through recreational-pedagogical activities, to identify and strengthen behavioral norms of second grade students of the IE Diosa Chía, from Chía Cundinamarca, in basic subjects. The methodology proposes working on the socio-emotional competence "determination" and the specific competence "motivation to achieve" to guide students with self-confidence and responsibility to meet the proposed goals. It is important to mention that for this it is necessary to create clear rules and agreements for coexistence through different strategies such as: role-playing, puppets, surveys, parenting guidelines workshops, reading stories. Activities will be developed focused on the student's context, also where families are involved since they are a fundamental part of the training process; They will be carried out in two moments called "Playing and sharing with my family I am learning" which is focused on a role play and the second "Assembling and thinking the sentences I am completing" where parents and students work as a team to strengthen socio-emotional competencies. and study habits.

Keywords: socio-emotional skills, behavioral norms, teaching-learning, recreational- pedagogical strategies, basic competencies, determination, motivation to achieve.

Resumo

As normas de comportamento são um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa premissa, é gerada uma proposta que busca, por meio de atividades lúdico-pedagógicas, identificar e fortalecer as normas de comportamento dos alunos do segundo ano da IE Deusas de Chía, (Cundinamarca) nas disciplinas básicas. A metodologia propõe trabalhar a competência socioemocional "determinação" e a competência específica "motivação para o sucesso", além de direcionar os alunos com autoconfiança e responsabilidade para cumprir as metas propostas. Para isso, é necessário criar normas e acordos de convivência claros por meio de diferentes estratégias, como jogos de papéis, fantoches, questionários, oficinas de orientações parentais e leitura de contos, entre outros. Desenvolvem-se atividades focadas no contexto do aluno, onde também se envolvem as famílias como parte fundamental do processo de formação, denominadas "Brincando e compartilhando com minha família, estou aprendendo", focada em um jogo de papéis, e "Montando e pensando as orações, vou completando", onde pais e alunos trabalham em equipe para fortalecer as competências socioemocionais e os hábitos de estudo.

Palavras-chave: habilidades socioemocionais, normas de comportamento, ensino-aprendizagem, estratégias lúdico-pedagógicas, competências básicas, determinação, motivação para o sucesso.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad dar a conocer a profesores e investigadores nuevas estrategias pedagógicas basadas en las habilidades socioemocionales como eje principal en la construcción de nuevos conocimientos y espacios de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las páginas de este trabajo se podrán observar argumentos y experiencias que evidencian la importancia de los hábitos de estudio para el ser humano. Aquí no se pretende enseñar al estudiante, sino más bien guiarlo a través del desarrollo de su autonomía y responsabilidad, con el fin de cualificar las competencias en las asignaturas básicas (matemáticas, español, ciencias sociales, ciencias naturales).

Se desarrollarán actividades enfocadas en el contexto del estudiante, donde también se involucran las familias, ya que hacen parte fundamental del proceso de formación. Estas se denominan “Jugando y compartiendo con mi familia voy aprendiendo”, la cual está enfocada en un juego de roles, y “Armando y pensando las oraciones voy completando”, donde padres y estudiantes trabajan en equipo para fortalecer las competencias socioemocionales y los hábitos de estudio.

Caracterización del contexto educativo

La I.E. Diosa de Chía es una institución de carácter oficial, fundada en el año 2001 y ubicada en el municipio de Chía, Cundinamarca. En la actualidad cuenta con una población de 1.100 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, 40 docentes y 5 administrativos. Los estudiantes de la I.E. Diosa de Chía que apoyaron el trabajo docente, pertenecientes al grado 102, provienen de familias de un nivel socioeconómico bajo en un porcentaje alto. Los acudientes se dedican principalmente a labores de construcción, operarios en cultivos de flores y trabajo doméstico. Respecto al ámbito cultural, los estudiantes presentan una alta diversidad, teniendo en cuenta que el municipio tiene una población altamente flotante, pues recibe migrantes de otros municipios, departamentos y países. Las edades de los niños están entre los 6 y 8 años.

En cuanto al PEI, la institución tiene un modelo pedagógico conceptual-constructivista con un enfoque de aprendizaje significativo, que permite a los estudiantes construir sus propios conocimientos a partir de sus saberes previos. También se hace uso de la implementación de actividades concretas para que el aprendizaje del estudiante sea verdaderamente significativo. Se trabaja desde las diferentes asignaturas los proyectos transversales (PRAE, democracia y paz, tiempo libre).

Descripción de la problemática

Como menciona Sánchez (2021), los niños y adolescentes constituyen un colectivo de especial vulnerabilidad, lo cual puede incrementarse si presentan características familiares, educacionales, socioeconómicas o condiciones físicas o mentales desfavorables. Efectos negativos de ello, a los cuales está expuesta la población de la I.E. Diosa de Chía y que se evidenciaron tras el análisis realizado al contexto educativo de los estudiantes, son falta de empatía, bajo seguimiento de normas e instrucciones, falta de autonomía, hábitos de estudio deficientes, atención excesiva por parte de los docentes, sobreprotección de los padres, baja capacidad para socializar y pérdida de los hábitos de estudio. Lo anterior finalmente termina generando dificultad en el desarrollo del proceso académico y convivencial de los estudiantes.

Es pertinente mencionar los efectos externos que inciden en la problemática, como el escaso acompañamiento familiar y una población flotante que obstaculiza la consolidación de procesos, además de la profunda diferencia de edades de los estudiantes, que dentro del mismo nivel varía hasta por tres años. Ello afecta negativamente la interacción entre los estudiantes, ya que los intereses y ritmos de aprendizaje son diferentes.

Objetivo pedagógico de la propuesta

Identificar y fortalecer normas de comportamiento de los estudiantes de grado segundo de la I.E. Diosa de Chía para potenciar los conocimientos en las asignaturas básicas.

Importancia, interés y utilidad de la propuesta

Gutiérrez (2020) asegura que la pandemia provocó el paso de un modelo expositivo, fundado en los contenidos, a un modelo de cooperación y acompañamiento del aprendizaje; sin embargo, esto no ocurre en todos los escenarios o, mejor, no con todas las familias se puede aplicar. En el caso de la I.E. Diosa de Chía, algunos padres de familia o cuidadores no prestaron el acompañamiento requerido en el proceso educativo. Por ello, se hace necesario plantear estrategias lúdico-pedagógicas que permitan desarrollar hábitos de estudio en los estudiantes, para que alcancen de manera óptima las competencias planteadas en las asignaturas básicas (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) y logren un aprendizaje significativo.

Es importante realizar dichos ajustes para responder a las actividades planteadas a nivel institucional como plan de mejora en la pospandemia, por cuanto las habilidades socioemocionales son un factor bastante afectado durante la emergencia del Covid-19.

Análisis conceptual y teórico de la propuesta

Teniendo en cuenta lo que mencionan Jaimes y Reyes (2008), es necesario exponer la importancia de los hábitos de estudio como un elemento fundamental en la construcción del aprendizaje significativo, ya que permiten crear autonomía y responsabilidad para asumir las actividades y retos de la cotidianidad. Los niños y niñas están en la capacidad de asumir nuevos retos, pero se les debe ofrecer las herramientas para guiarlos y acompañarlos hacia nuevos conocimientos. Por esta razón, las instituciones educativas están llamadas a utilizar metodologías innovadoras, críticas y reflexivas donde los estudiantes sean el centro del proceso educativo; aun cuando la sociedad actual demanda atención constante y el manejo del internet y redes sociales a veces parece no ser un buen aliado, se requiere buscar el mejor camino para utilizar las herramientas tecnológicas.

En este proceso, los padres de familia se convierten en los mejores aliados (Riera et al., 2022). El éxito de un proceso de innovación educativa depende en buena parte de que toda la comunidad pedagógica se sienta parte integrante del cambio, y a menudo las familias participan poco. El trabajo articulado con los padres de familia genera grandes expectativas por cumplir. Sin embargo, con el pasar del tiempo, la familia se ha visto influenciada por los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y hasta tecnológicos, a tal punto que se ha tranformado en su forma, estructura y dinámica (Cardozo et al., 2004, citado por Gómez et al., 2019). De otra parte, la Unesco (2004) menciona que en las familias de América Latina continúa predominado la familia nuclear, aunque no es homogénea; tal es el caso de las familias mononucleares o monoparentales con jefatura femenina, esta última cada vez más extendida en nuestro continente, así como las familias con padres ausentes. Dichas características constituyen una variable importante en la consolidación de los hábitos de los niños y niñas en edades de escolaridad.

De otro lado, es fundamental hablar de la necesidad de trabajar con los estudiantes no solo las habilidades cognitivas, sino también incorporar en el quehacer diario y la vida cotidiana las habilidades socioemocionales, que además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de las relaciones y, en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida (Bolívar, 2020). En el terreno pedagógico, las competencias socioemocionales darían entonces una respuesta eficaz a uno de los terrenos más controvertidas de la educación: la selección, organización y evaluación de los aprendizajes escolares (Arranz, 2014).

También es indispensable mencionar lo que comentan Duk y Loren (2010), quienes plantean que el currículo debe ser concebido como un instrumento para asegurar la igualdad de oportunidades. Esto nos invita a repensar la creación de currículos más inclusivos y que brinden mayores espacios de aprendizaje; por ello, la educación debe ser de todos y para todos. De hecho, el Decreto 1421 de 2017 introduce la figura del plan individualizado de ajustes razonables (PIAR) en el sector educativo, la cual permite realizar adaptaciones y flexibilizaciones curriculares a los estudiantes que presentan alguna dificultad o barrera de aprendizaje. Esto po-

sibilita un mayor acceso a la educación, independientemente de las condiciones de los estudiantes. Por su parte, Jaimes y Reyes et al. (2008) afirman que construir una educación más inclusiva, con voluntad y capacidad para acoger una respuesta de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, exige transformaciones a nivel cultural, en las políticas públicas y las prácticas educativas. Esto conduce a pensar que, si hay voluntad política y un cambio cultural, puede existir una transformación real del futuro de las nuevas generaciones, donde los estudiantes sean garantes de su propio proceso de formación.

Finalmente, el papel del docente tiene especial relevancia en los hábitos de los estudiantes: por una parte, como mencionan Abad y Auccahuallpa (2019), tiene grandes connotaciones en varios aspectos de las personas o en las acciones que los grupos humanos realizan, donde el docente como líder ha de ser un ejemplo de los valores humanos cuya influencia se expresa mediante el amor, delegar y dejar hacer, inspirar, mediar, valorar y escuchar (Remolina et al., 2004); por otra parte, el rol del docente ante la disciplina escolar es muy importante porque los maestros deben desarrollar estrategias y ser el primer factor de atención a la disciplina durante su clase (Lean, 2020).

Diseño de estrategias pedagógicas

La propuesta de identificar y fortalecer normas de comportamiento de los estudiantes de grado segundo de la I.E. Diosa de Chía, para potenciar los conocimientos en las asignaturas básicas, se plantea a través de la competencia socioemocional “determinación” y la competencia específica “motivación al logro”, a fin de encaminar a los estudiantes con autoconfianza y responsabilidad para cumplir las metas propuestas. En ese sentido, se hace necesario crear normas y acuerdos de convivencia claros a través de diferentes estrategias, como juegos de roles, títeres, encuestas, talleres de pautas de crianza y lectura de cuentos, entre otras, que permitan fortalecer las competencias de las asignaturas básicas.

Es importante resaltar el proceso de evaluación a dicha propuesta, que se realizará utilizando la evaluación formativa y por procesos (tabla 1): la evaluación diagnóstica permite conocer desde dónde se parte con los estudiantes, la procesual evidencia los avances de desempeño y la sumativa se usa para verificar si se cumplieron los objetivos trazados desde los niveles de desempeño.

Por último, es indispensable mencionar que se tienen en cuenta las habilidades socioemocionales como eje fundamental de la propuesta, esperando lograr un cambio significativo en la vida de los estudiantes y su entorno.

Tabla 1

Plan de evaluación por competencias

En la tabla se mencionan las competencias socioemocionales, los momentos de desempeño y los momentos de la evaluación.

PLAN DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Nombre del docente	MARLEY GOMEZ MARTÍNEZ – DOCENTE DE AULA – GRADO SEGUNDO – GRUPO 202
Propósito de la propuesta	Identificar y fortalecer normas de comportamiento de los estudiantes de grado segundo de la IE Diosa Chía, de Chía Cundinamarca ara potenciar los conocimientos en las asignaturas básicas.

Competencia socioemocional	Competencia especifica	Objetivo del desempeño	Nivel de desempeño	Estrategia de evaluación	Momento de evaluación	Tipo de evaluación según los agentes de evaluación	Instrumentos de evaluación
Determinación: Tomar con valor decisiones con alto grado de confianza y seguridad	Motivación al logro	Identificar los pasos necesarios para lograr mi meta.	*Desempeño superior*: sigue normas e instrucciones de acuerdo a las indicaciones dadas, manejando el tiempo adecuadamente de forma que fortalezca su responsabilidad y autonomía en el desarrollo de las actividades escolares *Desempeño Alto:* atiende normas e instrucciones en el tiempo estipulado mejorando su fortaleza y autonomía en las actividades escolares *Desempeño básico:* logra seguir normas e instrucciones de acuerdo a las indicaciones dadas; pero no en el tiempo establecido. *Desempeño bajo*: se le dificulta seguir normas e instrucciones de acuerdo a las indicaciones dadas; poco manejo del tiempo en el desarrollo de las actividades escolares.	Estudio de casos	Evaluación diagnostica Evaluación procesal Evaluación sumativa	Autoevaluación Coevaluación Autoevaluación Heteroevaluación	Encuesta hábitos de estudio Decálogo de normas y acuerdos en el aula Rubrica de evaluación

Nota: Elaboración propia

Tabla 2

Plan de acción

Categorías / plan de acción	**Metas** ¿Qué quiere que suceda?	**Pasos de acción** ¿Cómo sucederá?	**Beneficios** ¿Qué resultados positivos espera?	**Evaluación** ¿Cómo sabrá cuando este completo?	**Cronología** ¿Cuándo se completa?
Desde la flexibilización curricular	Los estudiantes mejoren las normas de convivencia, para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje en las asignaturas básicas.	Juego de roles. Normas y acuerdos de aula.	Mejora los procesos académicos en las asignaturas básicas (español, matemáticas, sociales y ciencias naturales)	Cualificación de los procesos educativos y mejora del rendimiento académico reflejado en el boletín de calificaciones.	Bimestral
Desde las competencias ciudadanas	Fortalecer la autonomía y la responsabilidad como eje fundamental en el proceso escolar.	Trabajo colaborativo. Respetar los estilos de aprendizaje a través de actividades guiadas. Participación en los proyectos transversales.	Participa de las actividades lúdico-pedagógicas de forma responsable y autónoma adquiriendo de esta manera un aprendizaje significativo.	Sustitución de los llamados de atención y notas en el observador de forma negativa por aspectos positivos.	Bimestral
Desde las competencias socioemocionales	Práctica la empatía y el respeto por el otro en situaciones que así lo requieran.	Títeres Lectura de cuentos	A través de mis acciones participo y expreso mis emociones y acepto la de los demás, ayudando a crear un ambiente agradable.	Respeta sus pares como seres únicos y con capacidades distintas, capaces de interactuar y aprender el uno del otro.	Bimestral
Desde la educación inclusiva	Comprende que todos son diferentes y por esta razón merecen las mismas oportunidades.	videos Adecuación PIAR para niños con barreras de aprendizaje.	Realiza las actividades según los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante favoreciendo las actividades escolares y convivenciales.	Conoce las normas y acuerdos de convivencia y los aplica bajo su autonomía y responsabilidad en cada una de las actividades escolares.	Bimestral
Recursos necesarios Guías, teatrino, videos, lecturas.			**Aporte al cuarto de los ODS:** Este hace referencia a la calidad educativa, donde dicha propuesta apunta a mejorar los procesos educativos tomando como eje primordial el contexto de la población de la IE buscando mejorar la calidad de vida de los estudiantes y su entorno.		

Nota: Elaboración propia

Vinculación de la comunidad educativa

Siendo la familia el primer espacio donde los niños tienen la oportunidad de interactuar, se hace necesaria su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este momento se proponen dos actividades que permiten fortalecer los hábitos de estudio, las normas de comportamiento y, por ende, potenciar las competencias en las asignaturas básicas.

Para ello, se plantea en un primer momento un juego de roles a realizar en la zona verde, cerca de la huerta escolar, que por su espacio permite llevar a cabo el proceso; luego, se realizará en el aula máxima la lectura del decálogo del salón y la organización de las normas que se entregarán en desorden para que cada equipo de trabajo las pueda organizar y explicar su importancia.

Es importante resaltar el proceso de evaluación a dicha propuesta, que se realizará utilizando la evaluación formativa y por procesos (tabla 1): la evaluación diagnóstica permite conocer desde dónde se parte con los estudiantes, la procesual evidencia los avances de desempeño y la sumativa se usa para verificar si se cumplieron los objetivos trazados desde los niveles de desempeño.

Por último, es indispensable mencionar que se tienen en cuenta las habilidades socioemocionales como eje fundamental de la propuesta, esperando lograr un cambio significativo en la vida de los estudiantes y su entorno.

Tabla 3

Diseño de experiencias pedagógicas. Planeación 1

Formato para el diseño de experiencias pedagógicas	
Nombre de la experiencia pedagógica	Jugando y compartiendo con mi familia voy aprendiendo
Grado, nivel o población	Grado segundo - 202
Rango de edad	6-8 años
Propósito de la experiencia pedagógica	Participa activamente de las actividades en compañía de sus padres, mediante el juego de roles, expresando normas de acuerdo a su edad, que favorezcan su proceso de enseñanza-aprendizaje.
Justificación	Como lo mencionan Riera et al. (2022), el éxito de un proceso de innovación educativa depende en buena parte de que toda la comunidad pedagógica se sienta parte integrante del cambio, y a menudo las familias participan poco. El trabajo articulado con los padres de familia genera grandes expectativas por cumplir. Sin embargo, con el pasar del tiempo la familia se ha visto influenciada por los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y hasta tecnológicos.
	El rol del docente tiene un gran peso en los hábitos de los estudiantes en diferentes aspectos: por una parte, como mencionan Abad y Accahualpa (2019), tiene grandes connotaciones en varios aspectos de las personas o en las acciones que los grupos humanos realizan, donde el docente como líder ha de ser un mediador de los valores humanos, cuya influencia se expresa en el amor, delegar y dejar hacer inspirar, mediar, valorar y escuchar (Remolina et al., 2004).
Tiempo	60 minutos
Lugar, espacio y ambiente	En un primer momento, se dispondrá del aula de clase para proyectar el video e iniciar el proceso; luego, del lote de la institución, la huerta escolar, ya que se necesita un espacio más amplio, dado que la actividad se desarrollará con los padres de familia y estudiantes, en un lugar que asemeja un campamento. Es importante el uso de la zona verde y el seguimiento de instrucciones para culminar la actividad.
Descripción de la experiencia	
Este apartado está conformado por los tres momentos en que se vivirá la experiencia (momento inicial, intermedio y final), se debe describir cómo se va a llevar a cabo la experiencia proyectada, cómo se va a llevar a cabo la mediación pedagógica a través de las interacciones y cómo se vivenciarán las actividades rectoras en medio de la estrategia pedagógica propuesta.	
Momento inicial	Se iniciará con la proyección de un video sobre los hábitos de estudio y seguimiento de instrucciones, luego se realizarán algunas preguntas sobre lo observado:
(La redacción debe ser en tercera persona)	- ¿Cómo te pareció el video? - ¿Qué aprendiste? - ¿Qué fue lo que más te llamó la atención? https://www.youtube.com/watch?v=V0aETEfAesY
Momento intermedio	El rol es **exploradores.** Los niños y los padres repartirán entre ellos diversos roles, como jefe de grupo, exploradores, centinelas, guardias, médico de campo, encargado de comunicaciones, etc.
(La redacción debe ser en tercera persona)	El juego consistirá en explorar una zona desconocida por varios días, durante los cuales tendrán que hacer campamentos, apostar centinelas, alimentarse, salir a explorar en grupos (exploradores, guardias, encargados de comunicaciones) e informar a su base sobre lo que encuentren. Cada uno tendrá definido su rol y deberá seguir las normas establecidas; los padres se encargarán de que sus hijos cumplan las reglas y el objetivo del juego. Es una actividad que contribuye al seguimiento de normas, el uso de la responsabilidad, el desarrollo de la imaginación, así como el trabajo en equipo padres-estudiantes.
Momento final o de cierre	Luego, se hará una reflexión de las fortalezas y los aspectos por mejorar durante el seguimiento de instrucciones y participación del juego con los padres. Se realizarán las siguientes preguntas:
(La redacción debe ser en tercera persona)	· ¿Cuál es el rol que más les llamó la atención? ¿Por qué? · ¿Cómo se sintió en compañía de los padres para la realización de la actividad? · ¿Por qué es importante seguir las indicaciones dadas? · ¿Qué se le dificultó de la actividad realizada? Participarán estudiantes y padres de familia en la solución de las preguntas.
Ajustes razonables	Para los estudiantes que tienen barreras de aprendizaje, se realizará una explicación más detallada del desarrollo de las actividades, con el uso de láminas explicativas e ilustraciones del proceso de cada momento de la actividad.
Evaluación	Se evaluará a través de la autoevaluación y coevaluación.
Vinculación de familias	Las familias se vinculan a través de la participación activa, ya que cada miembro debe escoger un rol, seguir las indicaciones y cumplir con los objetivos trazados para la actividad. Cada quien cumplirá un rol según su gusto y sus destrezas para el momento.

Nota: Elaboración propia

Tabla 4

Diseño de experiencias pedagógicas. Planeación 2

Formato para el diseño de experiencias pedagógicas	
Nombre de la experiencia pedagógica	Armando y pensando las oraciones voy completando
Grado, nivel o población	Grado segundo - 202
Rango de edad	6-8 años
Propósito de la experiencia pedagógica	Cualificar los procesos de comprensión, análisis y relación en la organización de oraciones sobre normas y hábitos de estudio.
Justificación	Teniendo en cuenta lo que mencionan Jaimes y Reyes (2008), es necesario exponer la importancia de los hábitos de estudio como un elemento fundamental en la construcción del aprendizaje significativo, ya que permiten crear autonomía y responsabilidad para asumir las actividades y retos de la cotidianidad. Los niños y niñas están en la capacidad de asumir nuevos retos, pero se les debe ofrecer las herramientas para guiarlos y acompañarlos hacia nuevos conocimientos. También es indispensable señalar lo
Descripción de la experiencia	
Este apartado está conformado por los tres momentos en que se vivirá la experiencia (momento inicial, intermedio y final), se debe describir cómo se va a llevar a cabo la experiencia proyectada, cómo se va a llevar a cabo la mediación pedagógica a través de las interacciones y cómo se vivenciarán las actividades rectoras en medio de la estrategia pedagógica propuesta.	
Momento inicial (La redacción debe ser en tercera persona)	de la canción con los padres y estudiantes. “Mi familia unida” Todos cantarán la canción y se hará la mímica de esta. https://www.youtube.com/watch?v=TuTslRktd9A
Momento intermedio (La redacción debe ser en tercera persona)	La actividad consiste en formar grupos de cuatro personas para desarrollar las siguientes actividades: · Realización de grupos de trabajo de 4 integrantes: 2 estudiantes con sus respectivos padres o acudientes. · Explicación del decálogo de normas del salón. · Entrega de las normas de forma desorganizada en bolsitas. · Lectura y organización de las normas de comportamiento por los respectivos equipos de trabajo. · Ubicación de la norma organizada en un espacio dentro del aula de clase.
Momento final o de cierre (La redacción debe ser en tercera persona)	Para el cierre de la actividad, es importante socializar por cada uno de los grupos la explicación e importancia de la norma para el desarrollo de las clases y procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta que son fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Ajustes razonables	Para los estudiantes que tienen barreras de aprendizaje, se realizará una explicación más detallada del desarrollo de las actividades con el uso de láminas explicativas e ilustraciones del proceso de cada momento de la actividad.
Evaluación	La evaluación a realizar es la autoevaluación y coevaluación.
Vinculación de familias.	Las familias están inmersas en el proceso, dado que hacen parte de la actividad en la cual deben ayudar a organizar las frases.

Nota: Elaboración propia

Ejecución y resultados de la propuesta

Se implementaron las actividades mencionadas anteriormente, los estudiantes se apropiaron de los recursos y temas trabajados, también se incorporaron a las actividades los padres de familia, lo que permitió una articulación al proceso educativo y, por ende, un mejoramiento de los hábitos de estudio. Esto contribuyó a cualificar las competencias en las asignaturas básicas (matemáticas, español, ciencias sociales y ciencias naturales).

Conclusiones

Mediante la propuesta y las actividades planteadas, los estudiantes mejoran sus procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el conocimiento y la aplicación de las normas de comportamiento dentro y fuera del aula de clase.

El uso de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo es fundamental para fortalecer los procesos en los estudiantes, ya que se pretende desarrollar la autonomía, la responsabilidad y la motivación al logro en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación inclusiva juega un papel indispensable en la práctica pedagógica, puesto que a partir de las diferencias individuales se realizan los ajustes correspondientes según el contexto y las necesidades del estudiante; con ello se garantiza una educación de calidad de y para todos.

La vinculación de los padres de familia a los procesos de la escuela impacta positivamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales

de los estudiantes, pues a través del acompañamiento y seguimiento generan mejores y mayores aprendizajes.

Referencias

Abad, J. V., & Auccahuallpa, R. (2019). Grandes líderes en los más pequeños. *Mamakuna, 11, 12-19. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/990*

Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf

Gómez, A. M., Jaramillo, J. P, Castañeda, H. N., Gómez, L. E., Correa, M. L., Grajales, N. E., & Baena, N. (2019). Manejo de roles en madres cabeza de familia en Medellín. *Ratio Juris*, 14(29), 69-87. http://doi.org/10.24142/raju.v14n29a3

Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10. https://doi.org/10.21676/23897856.3040

Remolina, N., Velásquez, B. M., & Calle, M, G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, 2, 263-28. https://www.redalyc.org/pdf/396/39600215.pdf

Jaimes, M., A., & Reyes, J., M. (2008). Los hábitos de estudio y su influencia en el aprendizaje significativo. *Upiicsa*, 16(48), 19-21.

Lean, A. (2020). *Disciplina escolar: el rol del docente.* Editorial Académica Española. https://www.eae-publishing.com/catalogue/details/es/978-620-2-81231-3/disciplina-escolar:-el-rol-del-docente

Sánchez, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan,* 25(1), 123-141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tlng=es

Unesco. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030

El arte de educar: desde el corazón creando tejido social

ORCID: 0009-0007-2162-4452

Autora: Libia Cristina Pardo Barrios. Magíster en Tecnologías Aplicadas a la Educación. Universidad Manuela Beltran Licenciada en Educación Preescolar.Corporación universitaria CENDA Docente IEO José Joaquín Casas.

Resumen

Este artículo destaca la importancia de la educación a lo largo de la historia y su influencia en la formación de individuos y sociedades. Se subraya que la educación va más allá de la mera transmisión de conocimientos y que debe basarse en el amor, la empatía y la conexión emocional entre educadores y estudiantes. Se respalda la idea de que la educación no es solo preparación para la vida, sino la vida misma. También se resalta la importancia de la educación con amor desde el corazón como teoría aplicada y con excelentes resultados en el aula, en la promoción de la tolerancia y el entendimiento intercultural en una sociedad diversa. El texto aboga por una educación centrada en el corazón y en la formación integral de los individuos, destacando su relevancia en la construcción de una sociedad cohesionada y progresiva.

Palabras clave: educación, formación, amor, empatía, sociedad.

Abstract

This article shows the importance of education throughout history and its influence on the development of individuals and societies. It emphasizes that education goes beyond mere knowledge transmission and should be based on love, empathy, and emotional connection between educators and students. This idea is supported by education is not just preparation for life, but it is just life. It also underscores the significance of education with love from the heart as an applied theory, yielding excellent results in the classroom, and promoting tolerance and intercultural understanding in a diverse society. This text defends heart-centered education and the holistic development of individuals, emphasizing its relevance in building a cohesive and progressive society.

Keywords: education, training, love, empathy, society.

Resumo

Este artigo destaca a importância da educação ao longo da história e sua influência na formação de indivíduos e sociedades. Sublinha-se que a educação vai além da mera transmissão de conhecimentos e que deve ser baseada no amor, na empatia e na conexão emocional entre educadores e alunos. Defende-se a ideia de que a educação não é apenas uma preparação para a vida, mas a própria vida. Também se ressalta a importância da educação com amor, vinda do coração, como uma teoria aplicada e com excelentes resultados em sala de aula, na promoção da tolerância e do entendimento intercultural em uma sociedade diversa. O texto defende uma educação centrada no coração e na formação integral dos indivíduos, destacando sua relevância na construção de uma sociedade coesa e progressista.

Palavras-chave: educação, formação, amor, empatia, sociedade.

Introducción



A lo largo de mis años de experiencia pedagógica desarrollada con niños y niñas de educación preescolar y adultos que realizan su primaria en horario nocturno, he desarrollado la teoría “Educar desde el corazón creando tejido social”.

El trabajo como docente supone que algunas veces los estudiantes llegan al aula con crudas y difíciles historias de vida. Por eso, la mayoría desean afecto, cariño y amor. El objetivo primordial de dar a conocer esta experiencia es brindar herramientas y reflexiones y compartir la posibilidad de educar desde otros lugares, pues cada día se pueden crear nuevas formas de educar.

Se busca mostrar formas de crear tejido social con la comunidad educativa, padres, maestros, cuidadores y directivos, y apoyar las redes colaborativas y de trabajo, cuidado y aprendizaje en ese núcleo familia-institución educativa.

de los estudiantes, pues a través del acompañamiento y seguimiento generan mejores y mayores aprendizajes.

Un poco de historia...

A lo largo de la historia, filósofos, educadores y líderes han reflexionado sobre el papel fundamental que desempeña la educación en la vida de los seres humanos y las sociedades, y la gran mayoría concluye que la educación es la mejor provisión para la vejez y para la vida de una persona, no solo en su niñez y juventud, sino también en su futuro, como un tesoro invaluable que se debe cultivar y resguardar. La educación trasciende las fronteras del tiempo y del espacio.

De las cambiantes necesidades sociales y comunitarias surgen docentes con una formación pedagógica abierta, capaces de asumir retos, compartir experiencias y comprometidos con el arte de educar, que además cumplen los requerimientos establecidos por las entidades regulatorias y, por tanto, aplican el discurso pedagógico, social, moral, ético y tecnológico, así como los tratados de cultura y convivencia. Ejemplo de ello es la Ley 2262 de 2022, que establece que los departamentos y municipios deben estructurar y formalizar una política pública de cultura ciudadana en Colombia, con una asombrosa versatilidad sobrehumana que solo posee el artista, quien lleva todo esto frente a estudiantes anhelantes de ser escuchados, valorados, respetados, necesitados de afecto. El maestro se reinventa trabajando con amor, alegría y dedicación para que el arte de educar sea todo un goce pedagógico.

Educar con amor desde el corazón

La educación es un proceso primordial en la vida de cualquier ser humano. Sin embargo, más allá de la simple transmisión de conocimientos, existe un enfoque transformador que ha cobrado fuerza en los últimos años: *la educación con amor desde el corazón.* Amor y alegría son la base significativa y auténtica de la enseñanza y el aprendizaje. La sociedad está desbordada de conocimiento, poseída por la tecnología, obnubilada por el hacer y tener, pero carente de amor y valor propio. Como docentes comprometidos, vigentes y resilientes, no podemos llenar de conocimientos a los estudiantes y olvidar que se está frente a un niño, joven o adulto que requiere afecto, y que los primeros años en la vida (en el caso de la educación preescolar y primaria) son los más determinantes y valiosos para cualquier ser humano, tanto en el ámbito escolar como en el hogar.

Solo se es niño una vez y las improntas grabadas en el ser son las que grabamos en la institución educativa, el colegio, la escuela, la preparatoria, allí donde se fortalece y se teje el carácter, la personalidad, el temperamento, la amistad, los recuerdos, los sueños y aspiraciones de lo que el niño será en la juventud, en la madurez y ante la sociedad.

La educación con amor desde el corazón se basa en la idea de que el amor y la empatía son las fuerzas motrices detrás del aprendizaje significativo. Cuando los educadores procuran, intentan y abogan por enseñar desde el corazón, crean un ambiente en el que los estudiantes se sienten valorados y comprendidos, y esto nivela el camino para un aprendizaje más profundo que permite avanzar, crear y disfrutar. Es importante que el corazón sea la guía en la educación, esta es la invitación del presente escrito, ser guiados por nuestro corazón y conectar con el corazón de nuestros estudiantes y desde allí avanzar.

Muchos autores resaltan la ternura, el amor, el afecto, el cariño como bases para que el estudiante pueda aprehender mejor, asimilar, absorber el conocimiento con mayor facilidad. El amor, la ternura y el cariño son derechos fundamentales del niño consagrados en la Constitución Política de Colombia y una necesidad básica para el desarrollo emocional y social de los seres humanos, muchas veces subestimado, principalmente en los niños y niñas. Es también una expresión genuina de afecto y cuidado que trasciende el interés propio y conecta profundamente a las personas, es una fuerza vital que permite construir relaciones más humanas y empáticas.

La educación con amor desde el corazón fomenta la genuina conexión emocional entre educadores y estudiantes, quienes se sienten más motivados y seguros para explorar, cometer errores y aprender. El vínculo emocional es la base de un aula segura, confiable, enriquecedora y exitosa.



Desde una educación donde prevalece la empatía, se ofrece la posibilidad de comprender las necesidades y condiciones particulares de cada estudiante.

La educación con amor busca que prevalezca el aprendizaje significativo sobre el mero hecho de memorizar y repetir. Cuando los educadores infunden amor en su enseñanza, están cultivando en sus estudiantes la curiosidad y la pasión por aprender, que les ayuda a convertirse en aprendices de por vida.

Conclusiones, criterios de evaluación y seguimiento

La educación desempeña un papel crucial en la formación de ciudadanos activos y conscientes de su entorno. La educación no es preparación para la vida, sino que es la vida en sí misma; no es un mero proceso formativo, sino un agente esencial de la experiencia humana. Sin importar su edad y su entorno, el ser humano adquiere conocimientos, saberes, técnicas, habilidades y valores que le permiten participar desempeñando un papel activo en la sociedad y, en la mayoría de los casos, contribuir al bienestar común.

Cabe resaltar que el trabajo conjunto, estrecho y mancomunado entre educadores, padres, estudiantes e instituciones —lo que suele llamarse comunidad educativa— es vital para hilvanar ese tejido de cambio social en el que la retroalimentación permanente es vital.

Adicional y afortunadamente, las estrategias modernas y tecnológicas brindan al docente mayor espectro de posibilidades con las cuales lograr un proceso de aprendizaje flexible, divertido, novedoso, entretenido, contundente, actual, amigable y, por encima de todo, alegre.



Durante mi trabajo como docente, he evidenciado que en la etapa en que los niños inician su escolaridad se manifiestan concretamente los siguientes aspectos:

El respeto por sí mismo y los demás, la aceptación y valoración del ser humano, el desarrollo de habilidades y destrezas (necesarias para continuar la escolaridad), el desarrollo del pensamiento lógico, el compartir y disfrutar plenamente las actividades de la valoración y afirmación de su yo (autoestima), la toma de decisiones y el asumir consecuencias, el valor de las cosas materiales y sociales, el agradecimiento y merecimiento, el cuidado de lo público, la importancia de involucrar a los padres y cuidadores en las diferentes actividades y el disfrute con alegría cada día en la escuela.

Es grato saber que cada estudiante se lleva a casa, a su día, a su vida, un agradable recuerdo del momento que vivió en el espacio institucional, de lo compartido con sus docentes y sus compañeros.

Me enorgullece la labor cumplida con cada uno de los estudiantes al disfrutar y gozar junto a ellos las actividades de experimentación, experienciales, vivenciales, artísticas, histriónicas, creativas y de comprobación que facilitan el aprendizaje.

Mediante el juego con sentido pedagógico y la creatividad, el aprendizaje resulta feliz y duradero. Por supuesto, hay aciertos y desaciertos, pero siempre prevalecerá la satisfacción del deber cumplido gozando y disfrutando diariamente el educar con amor, ternura, empatía y pasión.

Gozo de la oportunidad de orientar a los estudiantes desde grado preescolar hasta grado once, estudiantes con barreras de aprendizaje, en la educación de adultos y en la universidad. También disfruto formando nuevos maestros, asumo un reto y así confirmo que todos llevamos un niño dentro que quiere ser feliz, valorado y aceptado por la sociedad. El conocimiento de sí mismo, la formación ética antes que cualquier otra y descubrir el artista que llevamos dentro son las herramientas que facilitan exitosamente mi labor docente, como también superar los obstáculos, fomentar la disciplina y compartir saberes.

Las siguientes son reflexiones que han sostenido esta meta a lo largo de mis años de experiencia, que sirven como medidor, termómetro y estrategias de seguimiento y evaluación:

•La educación con amor desde el corazón reconoce la singularidad de cada estudiante y se esfuerza por desbloquear su potencial a través del amor, la empatía y la conexión genuina. ¿Estoy educando desde el corazón? ¿Me amo profundamente? ¿Amor lo que hago? ¿Cómo puedo potenciar el amor?

•El arte de educar como tejido social es un proceso dinámico y multidimensional que influye en la construcción y el fortalecimiento de una sociedad. La educación no solo transmite conocimientos, sino que también forma ciudadanos críticos y activos, empoderando a las personas para contribuir al cambio social. ¿Me relaciono más allá de lo necesario con padres, docentes, directivos, maestros? ¿Organizo eventos, ferias, encuentros que propendan a cultivar el tejido educativo?

•En un mundo en constante transformación, es esencial reconocer el valor de la educación en la construcción de un tejido social fuerte y resiliente. Los educadores desempeñan un papel vital en este proceso, al inspirar a las generaciones futuras a ser agentes de cambio positivo. La educación no solo enriquece la mente, sino que también teje los hilos que sostienen una sociedad cohesionada y próspera. ¿Qué aportes he hecho o me gustaría hacer en la institución que incidan en la sociedad? ¿Cómo puedo ir más allá de mis límites?



Referencias

Bassi, F. (2016). La potencia y la alegría de actuar. En C. Prestes (Org.), *La importancia de la empatía en la educación.* Instituto Alana/Ashoka https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/07/ESCUELAS-TRANSFORMADORAS_Importancia_Empatia_Educacion.pdf

Dewey, J. (1980). Democracia y educación. En *The middle works,* 1899-1924. Southern Illinois University Press.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. *Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katzs.

Retrepo, L. C. (2003). *El derecho a la ternura. Arango.*

Toro, J. M. (2005). *Educar con el corazón.* Desclée de Brouwer.

La gamificación como eje articulador entre la comunicación asertiva y las relaciones socioemocionales en los estudiantes de grado cuarto

ORCID: 0009-0002-9845-9129

Autora: Luisa Fernanda Valderrama Sánchez. Magister en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa, Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de primaria IE Laura Vicuña.

Correo electrónico: luisa.valderrama@lauravicunachia.edu.co

Resumen

Esta propuesta se desarrolla con estudiantes de cuarto grado de la institución educativa Laura Vicuña del municipio de Chía, quienes demostraron algunas insolvencias en su trato socioemocional con pares y docentes después de la situación coyuntural de la covid-19.

En un primer momento se describe la problemática, la caracterización del contexto educativo y el porqué de la propuesta. Posteriormente, se toma como base el concepto de gamificación y se relaciona con la comunicación asertiva.

Se diseñan entonces dos estrategias pedagógicas ancladas a un plan de acción a partir del análisis de las categorías, y se expone la vinculación de la comunidad educativa con las estrategias de gamificación, buscando una integración perfecta que incida positivamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Palabras clave: gamificación, desarrollo socioemocional, comunicación asertiva, estrategia pedagógica, vinculación familia-escuela.

Abstract

This proposal is developed with fourth grade students of Laura Vicuña school in the city of Chía, who showed some lacks in their socioemotional behavior with partners and teachers after the covid-19 situation.

In a first moment, the description of the problem and the characterization within the educational context and the reason of the proposal are developed. From that, the concept of gamification is taken as a base and is related to assertive communication.

Two pedagogical strategies anchored to an action plan are then designed based on the analysis of the categories, and the linking of the educational community with the gamification strategies are presented, seeking the perfect fusion that positively affects the socioemotional development of the students.

Keywords: gamification, socioemotional development, assertive communication, pedagogical strategy, family-school linkage.

Resumo

Esta proposta é desenvolvida com estudantes do quarto ano da instituição educacional Laura Vicuña, no município de Chía, que demonstraram algumas dificuldades em seu relacionamento socioemocional com colegas e docentes após a situação conjuntural da covid-19.

Em um primeiro momento, descreve-se a problemática, a caracterização do contexto educacional e o porquê da proposta. Posteriormente, toma-se como base o conceito de gamificação e relaciona-se com a comunicação assertiva.

Desenham-se então duas estratégias pedagógicas ancoradas a um plano de ação a partir da análise das categorias, e expõe-se a vinculação da comunidade educativa com as estratégias de gamificação, buscando uma integração perfeita que impacte positivamente no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Palavras-chave: gamificação, desenvolvimento socioemocional, comunicação assertiva, estratégia pedagógica, vinculação família-escola.

Introducción

La propuesta se sitúa en un contexto educativo marcado por los efectos de la pandemia de la covid-19, que han alterado significativamente las dinámicas de aprendizaje y convivencia en las aulas. En este sentido, se busca implementar el juego lúdico, denominado gamificación, como una estrategia innovadora para abordar las dificultades socioemocionales que han surgido entre los estudiantes de cuarto grado en la institución educativa Laura Vicuña, en Chía, Cundinamarca, teniendo en cuenta que, desde niños, todos los seres humanos, e incluso parte de los seres vivos, aprenden a través del ejemplo y del juego; así pues, esta técnica básica está inmersa en nuestro desarrollo evolutivo, permite que aprendamos reglas y normas en un contexto social, relacionarnos con el otro y adquirir mayores habilidades. Además, en la actualidad es posible hacer uso de recursos innovadores que la sociedad nos ofrece para la realización de actividades, como softwares, aplicaciones, páginas web, inteligencia artificial, entre otros, que contribuyen a un entorno de bienestar favoreciendo condiciones de no violencia.

El objetivo principal de esta investigación es mejorar la comunicación asertiva y fomentar relaciones más saludables entre los alumnos.

Descripción de la problemática

De acuerdo con una observación detallada y continua con estudiantes de cuarto y quinto grado, se pudo evidenciar un uso excesivo de herramientas tecnológicas o digitales, lo que impacta negativamente en sus sentimientos, valores, vocabulario y comunicación asertiva con los demás. Al mismo tiempo, no se manifiesta empatía con el otro, se comunican de manera despectiva, hay poca motivación en aprendizajes significativos, escaso diálogo con su entorno escolar y, por ende, problemas convivenciales y baja autoestima.

Propósito pedagógico de la propuesta

Generar espacios de interacción donde se involucre la gamificación con estudiantes de grado cuarto para mitigar problemas convivenciales y optimizar la comunicación asertiva y la empatía con su entorno escolar.

Importancia, interés y utilidad de la propuesta

El mundo se encuentra en constante evolución y se desarrolla a gran velocidad en el ámbito tecnológico, lo que demanda a las personas constantes transformaciones y adaptaciones a los cambios, más aún en el ámbito educativo, que últimamente se ve como un espacio aburrido, carente de interés y motivación.

Luego de la pandemia de la covid-19, cuando los estudiantes permanecieron encerrados por más de ocho meses y su único contacto y tiempo libre fue usado en redes sociales o actividades digitales, las actividades tradicionales quedaron fuera de sus intereses y su interacción estuvo limitada a grupos o ideales sociales en la red que no enriquecen su vocabulario ni permiten pensar en el sentir del otro, lo que genera una mala convivencia. Además, las actividades y ocupaciones externas de los padres ampliaron espacios y tiempos de uso en la red sin ningún tipo de control.

En este contexto, se evidencia la importancia del uso de estrategias de gamificación (término de origen anglosajón referido al juego) para retomar la motivación por los aprendizajes, pues fomentan el desarrollo de habilidades socioemocionales que permiten el uso de la palabra, respeto por el lugar y tiempo del otro, gracias a que proporcionan reglas como cooperación y motivación por un premio o puntaje especifico, además de resolver conflictos. Estas estrategias permiten también que los docentes y los estudiantes fortalezcan el trabajo en equipo e identifiquen momentos de éxito y fracaso como parte importante de la emocionalidad.

Fundamentación teórica

Desde hace un tiempo podemos evidenciar el acelerado avance que está teniendo el mundo a nivel económico, cultural, político y tecnológico; este último aspecto supuso una herramienta que permitió mitigar un poco la situación imprevista de la pandemia de la covid-19 en los años 2020 y 2021. La mayoría de la población tuvo que habituarse a situaciones diversas, como aislamiento, mínimo con-

ntacto social, uso de mascarilla y el improvisado uso de herramientas tecnológicas o medios digitales para comunicarse, que en cierta medida apoyaron la interacción entre la escuela y la familia.

Posterior a esto, es posible observar y analizar algunas problemáticas posiblemente resultantes del uso exacerbado de la tecnología. La mayoría de las personas, ahora, dependen del celular o de la tableta de una forma exagerada, y se evidencia un alejamiento de la interacción humana que se manifiesta en personas con mayor irritabilidad, disminución notoria de la empatía y menor trato con el otro. Este fenómeno se ve reflejado en las escuelas, donde es evidente el escaso interés en actividades tradicionales y poco novedosas, se incrementaron los conflictos y disminuyó la comunicación asertiva entre familias y pares, lo que trasciende en problemas convivenciales.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental un cambio de paradigma educativo, y es necesario que se promuevan procesos y acciones más eficientes que influyan de manera definitiva en los aprendizajes de los estudiantes y aporten a la sociedad de hoy, desarrollando una escuela de calidad, apuntando al desarrollo integral del ser y no solo a sus aprendizajes cognitivos, teniendo en cuenta intereses, aprendizajes previos, experiencias individuales, entre otros factores; para ello, se debe contar con el apoyo y el trabajo en equipo de la comunidad educativa, teniendo como base generalidades propias de la gestión escolar y capacidades de liderazgo.

Existen varias definiciones de liderazgo; Arroyo (2017, citado por Rojas y Di Fiore, 2021) lo plantea como un proceso constante que implica la toma de decisiones en cualquier contexto. Por otro lado, Araiza (2012) afirma lo siguiente:

> El liderazgo [es] una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos. Ahora, se hace necesario establecer estructuras y procesos en la escuela que posibiliten un entrenamiento múltiple y dinámico del mismo; esto es, que al margen de su posición administrativa y rol, existan profesores que actúen como facilitadores de otros o bien se responsabilicen de proyectos particulares. En este sentido, más que entender a cada profesor como un líder institucional, se trata de que los procesos y las prácticas institucionales que se desarrollan a través de distintas líneas de acción (guías) sean liderados por los distintos profesores. (p. 84)

Con respecto al currículo, Rojas y Di Fiore (2021) agregan que se “debe balancear la tecnología sin dejar de lado el talento humano”, es decir, que no debe limitarse al conocimiento sino tener en cuenta también el aprendizaje de saberes para la vida diaria, las necesidades subjetivas de los estudiantes, el tiempo planeado, en definitiva, se requiere una flexibilización curricular, así como plantear y desarrollar competencias comunicativas para motivar acciones en beneficio de la institución, esto con el apoyo de todos sus actores, apuntando a una responsabilidad social y con características de transformación.

El liderazgo transformacional apoyado en las tecnologías de la información busca contribuir a modificar las situaciones escolares, generando capacidad colectiva e individual para resolver problemas, lo que favorece las relaciones sociales en el aula. A partir de estos referentes, los líderes deben imaginar el futuro, visualizar el estado de su institución, ver las situaciones de manera diferente y encontrar alternativas creativas e innovadoras que favorezcan las habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la resolución de problemas, colaboración y comunicación. Conviene subrayar que diversas investigaciones han puesto de relieve los beneficios que las competencias socioemocionales tienen sobre el aprendizaje, así como sobre la disminución de conductas disruptivas en el aula; en definitiva, sobre la calidad personal de los estudiantes y la calidad educativa de los centros escolares (Repetto & Garrido, 2010).

Dentro de estas innovaciones, se plantea entonces adoptar la “gamificación” (término de origen anglosajón que hace relación al juego, game, ver Salazar, 2020) como una estrategia que el docente implementa en el aula, estructurada por una variedad de juegos prácticos que incentivan a los estudiantes a participar y reflexionar sobre las necesidades e intereses que se presentan en su proceso formativo.

En ese orden de ideas, la gamificación pretende mejorar el rendimiento y los resultados académicos pero, además, aporta a las competencias ciudadanas comunicativas que preparan al estudiante para adaptarse a los cambios que se producen en la sociedad del conocimiento (Sanz, 2010). La gamificación consiste entonces en usar mecánicas estéticas y características de los juegos para involucrar y motivar a las personas a aprender y resolver problemas (Kapp, 2012, citado por Aranda y Caldera, 2018). Es aquí donde se sugiere que esta estrategia ingrese al currículo articulando saberes previos, nuevos y situaciones de la vida diaria donde se trabajen espacios de diálogo, interacción y curiosidad, de acuerdo a las etapas de desarrollo de los estudiantes en paralelo a la socioemocionalidad.

En conclusión, es en estos escenarios donde las características del líder educativo deben salir a flote, satisfaciendo las demandas de un mundo avanzado y buscando trascender y provocar un cambio significativo con base en los avances tecnológicos, las estrategias innovadoras que usan los docentes actualizados, el trabajo en equipo con la comunidad educativa y, lo más importante, un compromiso social y personal con su profesión.

Propuesta de fortalecimiento educativo pospandemia

Diseño de estrategias pedagógicas

Partiendo del análisis realizado en cada una de las categorías de la propuesta de fortalecimiento mediada por la gamificación, es importante generar un plan de trabajo que demuestre las acciones para realizar, los tiempos precisos y la estrategia de evaluación. De acuerdo con lo planteado a nivel curricular, se busca que el estudiante se pueda desempeñar adecuadamente en un contexto real, articulando correctamente sus aprendizajes previos con los nuevos; asimismo, esta estrategia busca disminuir las conductas disruptivas en las aulas y fortalecer la comunicación asertiva desde las categorías socioemocionales y ciudadanas.

Ahora bien, la inclusión se involucra en el proceso, teniendo en cuenta la pluralidad de integrantes en la comunidad y las metas seleccionadas, enfocadas en el respeto y la sana convivencia.

Según Ferrer-Planchart et al. (2018, citados por Morales & Flores, 2021), la gamificación, como estrategia de evaluación, se concibe como un proceso de carácter formativo, acción permanente y oportunidad de mejora, que permite realimentar los aprendizajes logrados por los estudiantes y la pertinencia de las actividades.

Santos (2007, citado por Hincapié & de Araujo, 2022) señala que la evaluación formativa es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información, con el fin de facilitar la retroalimentación del estudiante; es decir, sirve para modificar y mejorar el aprendizaje durante el periodo de enseñanza. Se caracteriza por no tener calificaciones cuantitativas sino una apreciación de la calidad del trabajo académico realizado, lo que permite determinar en cada segmento los resultados obtenidos y realizar los ajustes y las adecuaciones pertinentes.

Igualmente, dentro del contexto de la evaluación formativa y sumativa, Hincapié y de Araujo (2022) sugieren que las evaluaciones pertinentes para realizar son:

> La heteroevaluación efectuada por un evaluador distinto de la persona que aprende (profesor); la coevaluación por su par; y la autoevaluación que es desarrollada por el mismo. Aquí se tienen en cuenta instrumentos propios de cada una de las anteriores, por nombrar algunos, el portafolio, resolución de problemas, la rúbrica, exposición, entre otros, que permiten la evidencia concreta de aprendizajes y la mejora o ajustes de acciones. (p. 77)

A partir de lo anterior, a continuación se relaciona el plan de acción ajustado a la propuesta:

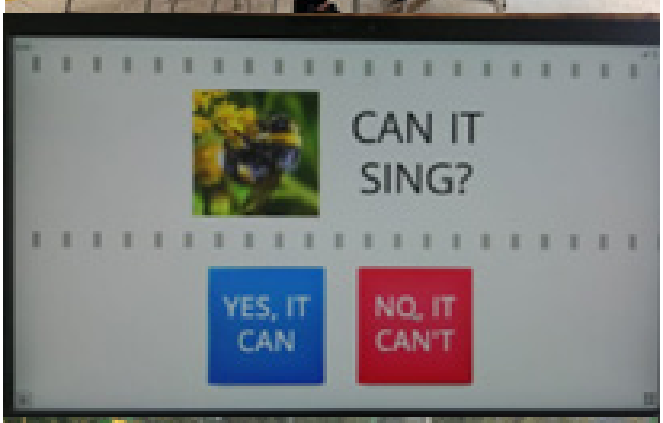


Plan de acción

Categorías plan de acción	Metas	Pasos de acción	Beneficios	Evaluación	Cronología
Desde la flexibilización curricular	Articulación de saberes previos con nuevos por medio de la gamificación para situaciones de la vida diaria	**1.Sensibilización**: exposición de vocabulario en segunda lengua por juegos digitales. **2. propuesta:** realizar una tienda escolar con elementos vistos en clase. **3. Implementación:** aplicar lo aprendido en un contexto real.	Optimizar el trabajo colaborativo, respeto y seguimiento de instrucciones.	Se realizará una heteroevaluación orientada por medio de una rúbrica.	Durante el año escolar 2023.
Desde las competencias ciudadanas	Mejorar la comunicación asertiva, reconocer acciones propias donde la paz y la convivencia sean en el eje focal.	**1. Sensibilización**: vídeo o dinámica de situaciones de conflicto en la comunidad. **2. Propuesta**: realizar un muro de compromisos donde se tengan en cuenta las acciones personales y aspectos por mejorar. **3. Implementación**: establecer pactos de convivencia con la comunidad educativa resultado del muro.	Generar un cambio positivo de actitud hacia las situaciones de conflicto apuntando a la paz y la sana convivencia.	Se realizará una coevaluación por medio de preguntas orientadoras que siempre será guiada y retroalimentada por los docentes	Durante el año escolar 2023.
Desde las competencias socioemocionales	Disminución de las conductas disruptivas entre pares	**1. Sensibilización**: lectura de emociones como ruptura, duelo etc. **2. Propuesta**: invitación de agentes externos que ayuden al proceso de formación (policía, comisaría, orientación, entre otros); juego de concurso. **3. Implementación**: generación de cartilla viajera para mejorar la autoestima.	Fortalecer la empatía y la autopercepción.	Se realizará una coevaluación y autoevaluación medidas por un portafolio y procesos de resolución de problemas.	Marzo-agosto de 2023.
Desde la educación inclusiva	Fortalecer la tolerancia y aceptación de características y circunstancias de cada uno de los miembros de la comunidad respetando la pluralidad.	**1. Sensibilización**: dinámica de situaciones en los pies del otro. **2. Propuesta**: socialización de información básica de elementos de inclusión determinada; juegos digitales (concéntrese). **3. Implementación**: generación de un mapa conceptual informativo de acciones empáticas propias de los miembros de la institución.	Mayor reconocimiento del otro, involucrar en actividades colaborativas.	La evaluación cualitativa está estructurada en una coevaluación verificada por el portafolio y exposición oral.	Durante el año escolar 2023.
Recursos necesarios: **Humanos: docentes, estudiantes padres de familia, orientación, invitados externos (policía, bomberos, comisaría, etc.).**			Aporte al cuarto de los ODS: La propuesta se articula con los siguientes objetivos de desarrollo sostenible, pues en sus metas busca fortalecer el desarrollo global del ser en un contexto real. 3 = Salud y bienestar. 4 = Educación de calidad.		









Diseño de experiencia de aprendizaje

Vinculación de la comunidad educativa

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), las familias abren las puertas para que la escuela haga parte activa de sus vidas y de la de sus hijas e hijos, invitación que conlleva importantes responsabilidades y, a su vez, requiere la movilización articulada de estas dos instituciones. De esta manera, la escuela también se abre a las familias y se convierte en su aliada para alcanzar las metas educativas que se ha propuesto lograr con niñas, niños y adolescentes, no solo en su formación académica sino también en lo emocional y social.

El ejercicio de vincular a las familias en el desarrollo del estudiante dentro de una comunidad educativa es fundamental, pues articula procesos alrededor del ser, ya que se busca continuidad en la educación mediante una comunicación fluida y constante; si hay una buena relación entre escuela y familia, se cumple el objetivo de integrar al niño al ámbito social. Así pues, esas actividades favorecen la relación entre familia y comunidad educativa, apoyan la reflexión sistemática y propician cambios de actitud, con lo que a corto plazo se verá una periódica transformación. Tanto las escuelas como los talleres de padres son un modo de introducir la vida en la escuela y la escolarización en la vida, proporcionando una explicación racional de todos los eventos educativos (Navarro, 1995, cit5ado por Aguirre, et al., 2016).

Por otro lado, el uso de las TIC es un factor determinante que incide en la competitividad y desarrollo del país, pues amplía interacciones necesarias para lograr acciones educativas con usos de recursos específicos.

Asimismo, la propuesta se articula desde el enfoque de affordances, concepto acuñado por J. J. Gibson (1977, citado por Norman, 2004) que se refiere a las posibilidades que tiene un ser vivo o un individuo para actuar en un entorno determinado a partir de las características orgánicas intrínsecas y las aprendidas que le singularizan.

Es decir, se pueden construir experiencias de aprendizaje en entornos para el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas a través del juego, si esta actividad dispone de posibilidades para la cooperación, la colaboración, la superación de retos a través del diálogo y la negociación, entre otras. Así, se favorece la generación de entornos que proporcionen objetos, lugares o personas que estén intencionadamente dispuestas para la generación de interacciones específicas; es decir, conforme a intereses e intenciones que fomenten el desarrollo de capacidades particulares (González-Grandón et al., 2021).

Para resumir, se toma como ejemplo esta figura realizada por el MEN (2022) que expone los vínculos que se proponen en la alianza, los cuales resultan diversos y cobijan aspectos relacionados con la promoción de capacidades y potencialidades de niñas, niños y adolescentes:

Figura 1.

Puntos de encuentro para la consolidación de la alianza entre familia y escuela



Fuente: MEN (2022).

De acuerdo con lo anterior a continuación se presentan dos estrategias para la vinculación de las familias en esta propuesta



Estrategia 1

FORMATO PARA EL DISEÑO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
Nombre de la sesión	Transformando mi labor jugando.
Grado, nivel o población	Docente de aula grado cuarto y quinto.
Rango de edad	25- 50 años.
Nombre de la experiencia pedagógica	Inspirando, valorando y no violentando.
Propósito de la experiencia pedagógica	Articular el uso de la gamificación como técnica de motivación en el aprendizaje y desarrollo del estudiante en situaciones de conflicto dentro del aula y el contexto familiar.
Justificación	Salazar (2020) plantea la gamificación como estrategia que puede ser implementada en diferentes escenarios y que está estructurada por una variedad de juegos prácticos que incentivan a los participantes a reflexionar sobre las necesidades e intereses que se presentan en la vida cotidiana. Asimismo, define la gamificación como el uso de mecánicas estéticas y características de los juegos para envolver y motivar a las personas a aprender y resolver problemas.
Tiempo	Dos horas.
Lugar, espacio y ambiente.	Dentro de la institución, aula de clase, auditorio, uso de recursos tecnológicos (*videobeam,* computador) copias e internet.
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	
	✓ Activación física, juego de concentración práctica, vocabulario en segunda lengua. ✓ Momento de sensibilización con dinámica “la palma de la mano”.
Momento inicial:	Se pide a los padres que levanten la mano quienes conocen a su hijo como la palma de la mano; a aquellos que respondieron que sí se les pide que dibujen la silueta de su mano en una hoja, después de recortarla, y sin mirar, van a dibujar todas las líneas de su mano. Al terminar la actividad se verificará observando si el dibujo quedó exacto a su mano y se concientizará de que nadie puede ser perfecto, pues los niños están en constante cambio de acuerdo a su edad, al contexto y a todos los elementos que los rodean, además de necesidades e intereses.
Momento intermedio:	Se realizará una corta charla de situaciones vividas en el aula respecto al conflicto, como falta de respeto y desorden en clases. Se observará un video de sensibilización en el que las familias construyan posibles soluciones o estrategias a estas situaciones de acuerdo con lo visto en el video y un cuestionario de reflexión. Se socializarán algunas estrategias proporcionadas en el momento de plenaria, teniendo en cuenta mínimos no negociables dentro de la estructura familiar.
Momento final o de cierre:	Se cierra la actividad con la dinámica de los cubiertos, donde cada uno de los padres deben seleccionar uno de los tres cubiertos y exponer por qué lo escoge. Luego de hacer una reflexión de la función de cada uno de estos, se evalúa la función simbólica de la cuchara, que es sacar adelante, levantar, fomentar y apoyar el desarrollo emocional de cada uno de los niños. Como compromiso, se proponen varios juegos en casa donde se puedan apoyar con tareas del hogar, horarios y tiempos.
Ajustes razonables	No aplica.
Vinculación de familias.	Las actividades escolares y en el hogar serán abordadas de una manera dinámica en la que se fomente el trabajo la investigación en equipo y el compromiso, además de la resolución de conflictos con sana convivencia. Se realizarán videos cortos en casa que se podrán exponer en una segunda actividad o en el grupo de WhatsApp, ampliando lo aprendido en el taller.

Estrategia 2

FORMATO PARA EL DISEÑO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
Nombre de la sesión	Abrazando, comunicando y educando jugando.
Grado, nivel o población	Docente de aula cuarto y quinto.
Rango de edad	Estudiantes y padres de familia.
Nombre de la experiencia pedagógica	1,2, 3, probando.
Propósito de la experiencia pedagógica	Generar espacios de juego donde se refuercen momentos de comunicación asertiva verbal y no verbal, afianzando aprendizajes y expresiones de afecto.
Justificación	Según Márquez et al. (2015), "el término comunicación procede del latín *communicare* que significa 'hacer a otro partícipe de lo que uno tiene' […] Se entiende como el proceso por el que se trasmite y recibe una información". La comunicación es entonces una necesidad humana y un medio a través del cual las personas proyectan su vida a nivel social. Asimismo, se entiende que la manera ideal de comunicación humana es la asertiva, por medio de la cual las personas se corresponden bajo el presupuesto de la confianza recíproca, y por ello se muestran sociables y emocionalmente expresivas.
Tiempo	Dos horas.
Lugar, espacio y ambiente.	Dentro de la institución en el auditorio se hará uso de un *videobeam* , computador, fotocopias, algunos lapiceros, material didáctico, globos, clips, etc.
Momento inicial:	Se realizará un calentamiento con el juego "el mosquetero", el cual consiste en que cada persona tenga un globo y un palillo. Las indicaciones consisten en que en 60 segundos todos deben tratar de mantener su globo a salvo sin ser explotado. Aquí se iniciará una inducción sin que lo noten, en donde los contrincantes intentarán romper los globos de los demás o mantener todos sus globos a salvo y que todos ganen el juego. Se trata de identificar qué pensamiento asertivo tienen los jugadores sin pasar por encima del otro.
Momento intermedio:	Se realizará la observación de dos videos de comunicación asertiva: (https://www.youtube.com/watch?v=Os-Yfp4YXnI https://www.youtube.com/watch?v=z9_LoHYc0CA) que demuestran los estilos de comunicación con varias partes de películas animadas y reales en donde se observa cómo cada situación influye en el comportamiento de los seres humanos. Posteriormente, se realizará una reflexión general en plenaria y luego, por grupos, se realizará una mímica como estrategia de comunicación asertiva no verbal, donde cada grupo expondrá su estrategia propia de manera no verbal, generando cuestionamientos y usos para los hogares y la institución.
Momento final o de cierre:	En general más por categorías, del más joven al más mayor, del más alto al más bajo, entre otras, organizándose de manera diferente Bajo instrucciones mínimas, sin poder hablar, con un solo director. Este ejercicio permite identificar que, cuando hay comunicación asertiva y trabajo en equipo, el ejercicio suele ser más fácil. La actividad cierra con una lista de chequeo en donde cada uno de los familiares revisará las acciones de comunicación que manejan en su entorno inmediato familiar y escolar. Posteriormente, se realizará un trato por grupo donde se genere un punto de equilibrio para solventar dificultades encontradas y así poder reducir situaciones de conflicto en la comunidad.
Ajustes razonables	No aplica.
Vinculación de familias	De manera voluntaria, familiares participantes de estos talleres ejercerán como mediadores en situaciones de conflicto dentro del aula; de manera periódica ellos, entrarán a intervenir generando actividades o estrategias que favorezcan el buen trato dentro de la comunidad y articulando esto con el proyecto institucional Hermes.

Conclusiones

De acuerdo con lo establecido en el propósito de la propuesta, la gamificación busca una articulación entre la comunicación asertiva y los aprendizajes del mundo cambiante, de modo que en los espacios de interacción se minimicen los problemas convivenciales y se abran las puertas a situaciones de empatía, mejor diálogo escolar y trabajo en equipo.

Como se ha podido observar, este no es un trabajo único y exclusivo de la escuela; es necesario un trabajo de integración de toda la comunidad educativa, donde todos los actores aporten al desarrollo global del ser. Esta labor inicia en el primer contexto educativo, la familia, que es encargada de trasponer las principales normas y bases en el estudiante, y luego se debe trabajar de manera aliada con la escuela, generando vínculos recíprocos. Sin embargo, después de la situación coyuntural de la pandemia de la covid-19, las problemáticas en la escuela se hicieron más demandantes, pues el contacto social fue mínimo, lo que desencadenó, al reencuentro, escasa empatía y poco interés en los nuevos aprendizajes, además de tiempo excesivo en el uso de herramientas digitales.

Así, teniendo en cuenta lo anterior, se aprovecha ese interés en lo digital y en el juego para incentivar nuevos aprendizajes y resolver en todos los escenarios los conflictos y las problemáticas convivenciales, que inician en cierta medida con un déficit de comunicación asertiva. Gracias a la gamificación, los estudiantes aprenden a manejar espacios, tiempos, situaciones frustrantes, trabajo en equipo, demanda de saberes, entre otras ventajas. Se puede evidenciar que el interés en el juego y el deseo por avanzar, mejorar y ganar involucra el aprendizaje y la investigación, además de los saberes previos, articulando un aprendizaje significativo. Dicho esto, se logró el objetivo principal de mejorar la comunicación asertiva y fomentar relaciones más saludables entre los alumnos, lo cual se demuestra en notas más satisfactorias y menos comentarios negativos del grupo en general y por parte de los docentes y o pares.

Es importante mencionar, además, que esta técnica es variable para distintos escenarios, ya que no solo se puede aplicar en el contexto educativo, sino en el familiar, profesional, entre otros, de modo que el aprendizaje vaya más allá de la simple clase y permita también que las relaciones familiares y sociales se fortalezcan aún más.

Cabe mencionar que es indispensable un ejercicio de evaluación asertivo, en donde todos puedan aportar a una coevaluación y mejorar así el desempeño escolar y las relaciones sociales, fortaleciendo el vínculo entre familia y escuela. Varios pueden ejercer de líderes, docentes, padres de familia y estudiantes; la idea es apuntar a generar espacios donde todos puedan ser partícipes de la propuesta.

Referencias

Aguirre, A. M., Caro Samada, M. D. C., Fernández, S., & Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad: Manual para maestros.* Universidad Internacional de La Rioja.

Araiza, V., & Jardines Garza, F. J. (2012). El liderazgo educativo y las competencias tecnológicas como generadores del cambio (Educational leadership and technological skills as drivers of change). *Daena: International Journal of Good Conscience,* 7(3), 82-87.

Blanco-Arana, M. C., Salazar-Picó, F., & Salguero-Caparrós, F. (2020). El papel de la innovación educativa en el contexto universitario: una experiencia pedagógica a través de la gamificación.

Gómez, A., & Calderón, G. (2018). Principios básicos para una ruta de formación en la cualificación de los docentes en el diseño y aplicación de recursos ducativos digitales. *El Ágora USB*, 18(1), 236-244. https://doi.org/10.21500/16578031.3454

González-Grandón, X., Chao, C., & Patiño, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(2), 233-270*. https://doiorg.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.48102/rlee.2021.51.2.375-27

Hincapié, N., & De Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales, 28(1), 106-122.* https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/html/

Kapp, K. (2012). La gamifi cacion del aprenduzaje y la instruccion: metodos y estrategias de juego para la formacion y la educacion. Pfi eer.

López, J. M., Rengifo, R. L. C., & Ruperti, L. M. M. (2016). Particularidades sobre la comunicación. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 216-228.

Martín, A. P., Martín, D. D., Sanz, J. M., & Martín, E. R. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 76-92.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Orientaciones técnicas: alianza familia-escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.* https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-02/Orientaciones-tecnicas-alianza-familia-escuela.pdf

Morales, C., & Flores, I. (2021). La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes. *Risei Academic Journal,* 1(2), 32-47. https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/12

Navarro, I., Musitu, G., Herrero, J. (2007). Familias y problemas. Madrid, España: Síntesis

Norman, D. (2004). Affordances and design. *Unpublished article, available online at: http://www. jnd. org/dn. mss/affordances-and-design*. html, 14.

Rojas H., L., & Di Fiore S., M. (2021). Liderazgo transformacional para consolidar la responsabilidad social en instituciones educativas. Informes Psicológicos, 21(1), 117-131. http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a08

Salazar, M. T. (2020). *Aplicación de la gamificación Kahoot! para fortalecer los aprendizajes de la asignatura de lengua castellana en las estudiantes del grado 6º del Colegio de la Inmaculada en la ciudad de Medellín - Antioquia [Proyecto aplicado].* Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/33530

Talavera, E. R., & Garrido, M. P. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.

Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior.* Narcea

La pintura, una estrategia pedagógica para fortalecer el proyecto de vida en los estudiantes de grado undécimo, colegio Juan Pablo I, Cúcuta

ORCID: 0009-0004-1337-0841

ORCID: 0009-0003-0151-8370

Autores: Daniel Armando Cañizares Sánchez. Magíster en Educación y especialista en el Arte en los Procesos de Aprendizaje, Fundación Universitaria Los Libertadores. Licenciado en Educación Artística, Universidad de Pamplona. Docente de educación artística Universidad de Pamplona. Correo electrónico: daniel.canizares@unipamplona.edu.co

July Cristina Navarrete Velasco. Magíster en Educación y especialista en el Arte en los Procesos de Aprendizaje, Fundación Universitaria Los Libertadores. Maestra en Artes Plásticas, Universidad Nacional de Colombia. Jefe del área de educación artística y cultural, y docente de artes plásticas y audiovisuales I.E.O. José Joaquín Casas, Chía. Correo electrónico: jnavarretev@unal.edu.co



Resumen

El presente artículo expone las ideas generales de la tesis de grado de maestría de los autores, que lleva el mismo título, la cual se desarrolló con un enfoque cualitativo y trabajó desde la investigación-acción educativa, mediante la observación directa y participativa con diarios de campo, y cuyo alcance fue exploratorio. A partir de una matriz operacional y otra de consistencia, se realizó una encuesta a egresados de la I.E. Juan Pablo I de Cúcuta y un cuestionario de prueba diagnóstica a 25 estudiantes del curso 1103 de la misma institución, para evaluar la pertinencia del estudio. Lo anterior permitió diseñar e implementar ocho talleres de formación artística como una estrategia pedagógica para fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes, lo cual derivó en una exhibición de las obras y en una encuesta de satisfacción que evidencia avances significativos para seguir aplicando en la institución.

Palabras clave: proyecto de vida, inteligencia emocional, habilidades blandas, pintura, educación artística.

Abstract

This article presents the general ideas of the authors' master's thesis, which has the same title. It was developed with a qualitative approach and utilized educational action research through direct and participatory observation with field diaries, and its scope was exploratory. Based on an operational matrix and a consistency matrix, a survey was conducted with graduates of I.E. Juan Pablo I in Cúcuta and a diagnostic test questionnaire was administered to 25 students from the 1103 class of the same institution to assess the relevance of the study. Then, eight artistic training workshops were designed and implemented as a pedagogical strategy to strengthen the students' life project, which resulted in an exhibition of their works and a satisfaction survey that demonstrated significant progress for continued application in the institution.

Keywords: gamification, socioemotional development, assertive communication, pedagogical strategy, family-school linkage.

Resumo

O presente artigo expõe as ideias gerais da tese de mestrado dos autores, que leva o mesmo título, a qual foi desenvolvida com um enfoque qualitativo e trabalhou a partir da pesquisa-ação educativa, por meio da observação direta e participativa com diários de campo, e cujo alcance foi exploratório. A partir de uma matriz operacional e outra de consistência, foi realizada uma pesquisa com egressos da I.E. Juan Pablo I de Cúcuta e um questionário de prova diagnóstica com 25 estudantes do curso 1103 da mesma instituição, para avaliar a pertinência do estudo. O anterior permitiu desenhar e implementar oito oficinas de formação artística como uma estratégia pedagógica para fortalecer o projeto de vida dos estudantes, o que resultou em uma exibição das obras e em uma pesquisa de satisfação que evidencia avanços significativos para continuar aplicando na instituição.

Palavras-chave: projeto de vida, inteligência emocional, habilidades interpessoais, pintura, educação artística.



Introducción

El proyecto de vida ofrece un sinnúmero de beneficios valiosos para los seres humanos, y aún más si lo consideramos en el contexto educativo. Es importante que las instituciones educativas fomenten habilidades en los estudiantes y la motivación necesaria para realizar un proyecto de vida satisfactorio, pero sobre todo digno. Con este fin, resulta pertinente incentivar la motivación hacia un proyecto de vida desde los grados de preescolar y primaria, preguntándole al niño o a la niña ¿qué quieres ser cuando seas grande?, ¿en qué te gustaría trabajar? o ¿en qué trabajan tus papás?, para empezar a indagar sobre aquellas actividades u oficios que les llaman la atención y visualizar así, desde una edad temprana, un posible proyecto de vida.

Marco teórico

A medida que el estudiante avanza en los grados de primaria, profundiza más en el significado y las implicaciones de las diversas profesiones y oficios, y empieza a seleccionar las de su interés y las que no le motivan. En la básica secundaria, algunos estudiantes empiezan a fundar emprendimientos o a trabajar en negocios por medio tiempo o los fines de semana, generalmente apoyados o impulsados por los padres de familia. Sin embargo, en la media académica surge la preocupación de que algunos estudiantes priorizan el trabajo sobre su formación académica, mientras que otros abandonan la formación para empezar su vida laboral o familiar de lleno. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) indica:

> Se puede ver que en todos los años la deserción es mayor en secundaria; en algunos años incluso puede tener un valor de más del 60 % que en primaria o en media. […] Por otra parte, los niveles de primaria y media tienen un comportamiento similar tanto en tendencia como en su tasa. La mayor deserción de secundaria se presenta en el grado sexto, al parecer los cambios de colegio, de metodología y de adaptación hacen que los estudiantes abandonen sus estudios. (p. 28)

Generalmente, estas situaciones están acompañadas de algunos riesgos psicosociales, como lo son el embarazo adolescente, la inserción y participación en grupos delictivos o pandillas y la falta de oportunidades por ausencia de formación académica. Entre las principales razones para no estudiar, se observa que la más significativa es “No le gusta o no le interesa el estudio”, según una encuesta realizada por el Ministerio de Educación Nacional a estudiantes en el año 2022 (MEN, 2022), que da cuenta de las consecuencias sociales de la desmotivación escolar, en gran parte por falta de recursos materiales, instalaciones adecuadas y estrategias pedagógicas o didácticas pobres o demasiado obsoletas que no interesan o afectan al estudiante y que no se ajustan a sus necesidades o intereses contextuales.

Según cifras demográficas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en Norte de Santander la población juvenil que participa en grupos delictivos (entre 14 y 28 años cumplidos) es de 189 790 hombres y 181 705 mujeres (ICBF, 2015); por otra parte, respecto a los jóvenes que ingresan al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA) en Colombia, la mayoría promedia los 17 años y pertenece al sexo masculino (ICBF, 2015). Los delitos de mayor comisión por parte de los y las adolescentes que han ingresado al SRPA entre los años 2007 y 2014, son, en su orden: 1) tráfico, fabricación o porte de estupefacientes; 2) hurto; 3) hurto calificado; 4) lesiones personales; 5) fabricación, tráfico y porte de armas de fuego o municiones; y 6) violencia intrafamiliar (ICBF, 2015, p. 24).

La ciudad de Cúcuta representa un punto de encuentro para diferentes organizaciones delincuenciales, en las que, infortunadamente, los jóvenes se ven inmersos o reclutados. Una de ellas es el Tren de Aragua, organización delincuencial de origen venezolano que ha llegado a la región. A través de la ruta que recorren los migrantes, desde 2018 llegaron a distintas ciudades latinoamericanas, como Cúcuta y Villa del Rosario, ubicadas en zona fronteriza colombiana (Fundación Pares, 2023). Esta organización delictiva, que opera desde las cárceles venezolanas, se integra a la vida delincuencial en otras ciudades por medio de la tercerización de actividades delictivas y la corrupción a oficiales de policía.

Esta organización criminal no es única en la ciudad; según un informe de la Fundación Paz y Reconciliación (Pares), analizado por Caracol Radio

(2023), en Cúcuta hacen presencia veinte organizaciones criminales y tres grupos armados organizados (GAO), a saber, Ejército de Liberación Nacional (ELN), Clan del Golfo, y Estado Mayor Central de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). También operan seis grupos delincuenciales organizados y once grupos de delincuencia común en las comunas y barrios (Caracol Radio, 2023).

Al observar los riesgos psicosociales a los que se exponen los jóvenes, que se indagaron en la encuesta aplicada a los egresados, surge la preocupación y la necesidad de hacer algo al respecto, motivando a los estudiantes de grado undécimo a pensar en un proyecto de vida. Desde nuestro quehacer docente como profesores de arte, y utilizando herramientas a nuestro alcance, decidimos poner en marcha una estrategia pedagógica que pueda ayudar en este aspecto.

En el informe *Transición de la educación al trabajo*: ¿dónde están los jóvenes de hoy? se deja ver que el porcentaje de los "ninis" en Norte de Santander es del 41 %, de los cuales el 86 % está desempleado y el 64,14 % está inactivo; se trata de jóvenes entre los 18 y los 24 años (Cheyne García et al., 2024, p. 7). Respecto al porcentaje de participación de los "ninis" según su nivel de formación, el 80,31 % se encuentra entre los jóvenes que tienen formación de secundaria y media, que es como se fija la brecha para este grupo poblacional (Cheyne García et al., 2024). Esto da a entender que, para la mayoría de este segmento poblacional, la formación académica termina después del colegio e incluso antes de finalizar undécimo grado.

El primer objetivo de desarrollo sostenible, incluido en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, nos habla del fin de la pobreza. En efecto, la Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU en 2015, es "una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todas las personas, sin dejar a nadie atrás" (ONU, 2015). En este sentido, pensamos que nuestro proyecto de grado puede ser una oportunidad de contribuir a este objetivo, en la medida en que permite a la persona observar su proyecto de vida desde una perspectiva amplia y consecuente con la realidad de su región y su país.

La pintura pretende desarrollar la expresión en el ser humano con la mancha, el color, la composición, el gesto pictórico, lo simbólico y la libertad creativa. Desde nuestro oficio como artistas y docentes de arte, consideramos que la pintura puede ser un elemento clave de transformación social, ya que motiva al estudiante a tomar mejores decisiones en el desarrollo de su proyecto de vida y ayuda a identificar cuáles son los intereses del estudiante, sus capacidades y limitaciones, haciéndolos conscientes de su realidad y posibilidades.

El arte, en particular la pintura como activadora de emociones y relaciones positivas en adolescentes, puede mejorar el contexto de los estudiantes mediante la investigación y aplicación correcta en un contexto determinado. Como estrategia pedagógica, la pintura busca ser el detonante de un cambio social que puede beneficiar a toda una comunidad. Desde esta perspectiva, se apunta a la transformación de un ambiente educativo por medio de la investigación de un problema particular y la posterior implementación de un plan de trabajo que ayude a mitigar las problemáticas de la realidad social.

La gestión emocional y la apropiación de habilidades sociales pueden trabajarse desde lo pictórico, incorporando habilidades blandas que beneficien a los estudiantes para desarrollar lazos sólidos entre la construcción de un proyecto de vida y la proyección académica, el manejo del tiempo, la apertura hacia los demás, el autoconocimiento, la iniciativa, la paciencia, la perseverancia y el trabajo en equipo, habilidades que también tienen protagonismo en la creación pictórica y en la construcción del objeto artístico.

Metodología

La metodología utilizada fue observación directa y participante, registrada en encuestas y diarios de campo. Así, pudimos establecer un planteamiento a partir de los resultados obtenidos en las observaciones.

Diseño

El diseño metodológico se dividió en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. En el desarrollo de cada fase se aplicaron instrumentos y se manejaron diferentes técnicas. En la figura 1 se detallan las fases de investigación con sus respectivas técnicas e instrumentos.

Figura 1.

Fases del proceso de investigación



Nota: Elaboración propia

Población y muestra

La población está conformada por 108 egresados y 73 estudiantes de grado undécimo pertenecientes a la Institución Educativa Juan Pablo I, barrio Motilones, comuna 7, ciudad de Cúcuta, departamento de Norte de Santander, Colombia. La muestra está conformada por 25 estudiantes del curso 1103 pertenecientes a la institución educativa, y se obtuvo por muestreo probabilístico, con una técnica de muestreo aleatorio simple. Se asignaron números a los tres grados de undécimo, resultando en un sorteo el número 3, que representa al curso 1103, el cual se eligió para realizar la intervención.

Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica se llamó “Pintando mi proyecto de vida”, y consistió en la implementación de ocho talleres de formación artística especializados en pintura que trabajaron, de forma transversal, la reflexión sobre el proyecto de vida de los estudiantes.

Esta estrategia pedagógica busca la implementación de la pintura para fortalecer el proyecto de vida de estudiantes del grado undécimo. La estrategia surge principalmente de la identificación de causas, desinterés y desmotivación que los estudiantes presentan frente a su proyecto de vida escolar.

A continuación, se evidencian las ocho sesiones para desarrollarse en la propuesta pedagógica.

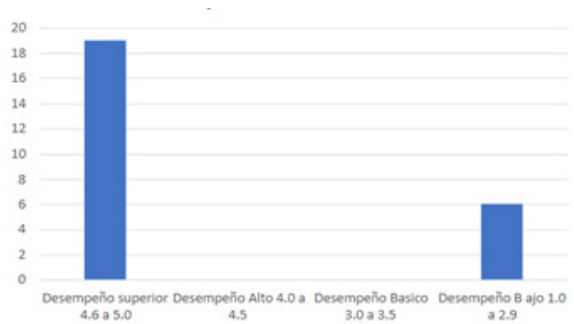
Sesión 1 Actividad Diagnóstica
Sesión 2 Elaboración de diseños
Sesión 3 Fundamentación teoría del color
Sesión 4 Observación modelos o referencias para la elaboración de pintura
Sesión 5 Fundamentación en composición artística
Sesión 6 Producción artística
Sesión 7 Diseño y montaje
Sesión 8 Exposición final

Tabla 1

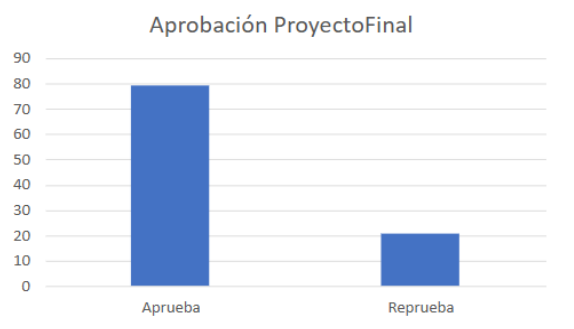
Plan de aula de los talleres artísticos

Sesión 1	Actividad diagnóstica e identificación del interés del estudiante.
Sesión 2	Elaboración de bocetos y diálogo de la propuesta.
Sesión 3	Técnicas de pintura y teoría del color.
Sesión 4	Fundamentación sobre artistas reconocidos en la historia del arte.
Sesión 5	Fundamentos en pintura, composición artística.
Sesión 6	Desarrollo individual del ejercicio pictórico.
Sesión 7	Finalización del ejercicio pictórico.
Sesión 8	Exposición final de los ejercicios.

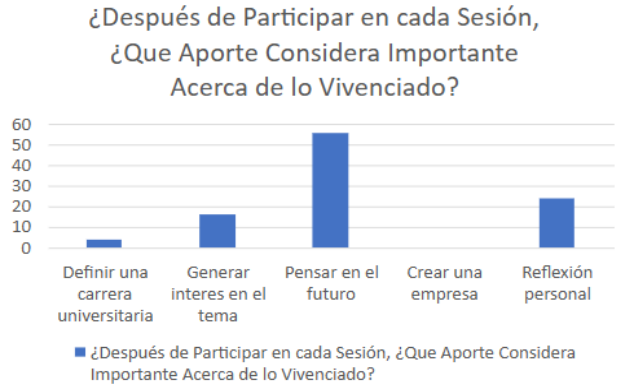
Nota: Elaboración propia



- En la gráfica se logra apreciar que 19 estudiantes lograron calificaciones superiores lo que implica un impacto positivo en la propuesta pedagógica.
- Para desempeños alto y básico encontramos a cero estudiantes y por último en una escala desempeño bajo encontramos a 6 estudiantes lo que permite concluir que no avanzaron con su propuesta artística.



- En la gráfica se aprecia que el 79,2 % aprueba en la muestra final de proyecto, mientras que el 20,2 % reprueba en la participación de la muestra final.



En la gráfica se aprecia que 56% corresponde a la opción de pensar en el futuro, un 24% corresponde a la reflexión personal, un 16% en generar un interés en el tema y 4% en definir una carrera universitaria.

Nota: Elaboración propia

Recolección de los datos

La investigación empleó seis instrumentos, de los cuales se obtuvieron datos de relevancia analizados en cada fase. En la tabla 2 podemos observar el tipo de instrumento utilizado y su objetivo.

Tabla 2

Instrumentos utilizados en el trabajo de investigación

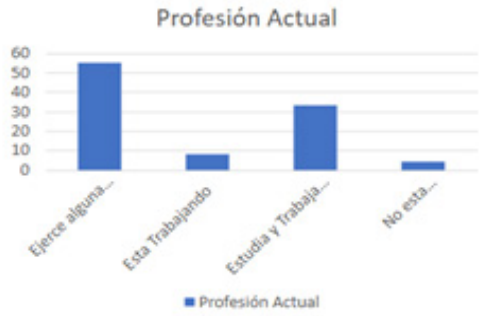
TIPO DE INSTRUMENTO	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO
MATRICES DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y DE CONSISTENCIA	Direccionar el trabajo de grado, desde el planteamiento del objetivo general, los objetivos específicos, la formulación de la hipótesis y las variables. Trazar los lineamientos y capítulos del presente trabajo investigativo, así como la formulación de la propuesta metodológica.
ENCUESTA	Identificar en los egresados y estudiantes su proyecto de vida
DIARIOS DE CAMPO	Recopilar información de las secciones aplicadas con los estudiantes del grado undécimo
PLANEACIÓN DE TALLERES ARTÍSTICOS	Diseñar el plan de aula para la implementación de las ocho secciones para efectuar el desarrollo de la propuesta pedagógica.
RUBRICA DE EVALUACIÓN	Evaluar la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes y del mismo modo el resultado final del proyecto de investigación
ENCUESTA DE SATISFACCIÓN	Conocer la opinión y el nivel de satisfacción producido por el proyecto investigativo.

Nota: Elaboración propia

En la aplicación de las encuestas se obtuvieron cifras e información importante que se analizó desde respuestas abiertas y cerradas; así, se identificaron causas y fenómenos psicosociales que experimentan los egresados y estudiantes.

Se realizó una encuesta a 108 egresados de la institución educativa con las siguientes preguntas: nombre, año de egreso, profesión actual, nivel de satisfacción de los proyectados en el colegio vs. realidad actual, si la profesión desempeñada era la que esperaba o la que le correspondió, número de hijos, si estudia ahora y en dónde. Estas preguntas apuntan a identificar qué están haciendo los egresados en la actualidad y si están vinculados en alguna actividad académica o laboral que sea de satisfacción personal.

Tópicos a los egresados



- El porcentaje mayor corresponde a un 55 % de quienes encuentra ejerciendo su profesión.
- El 33 % que estudia y trabaja simultáneamente,
- El 8% corresponde a la formación para el trabajo tecnológica o universitaria,
- El 4 % no está realizando ninguna actividad.



- El 92% se encuentra satisfecho con la formación ofrecida por el colegio y el 8% se encuentra en desacuerdo.



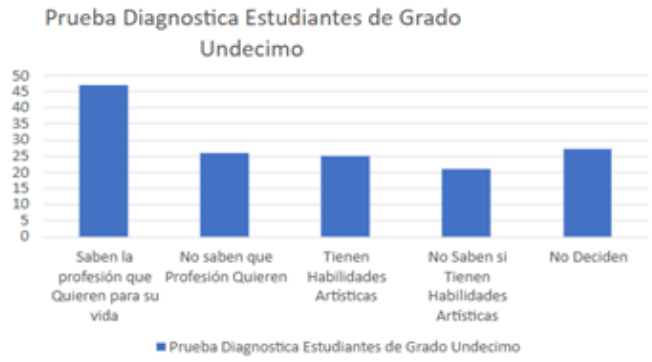
El 13% corresponde a los egresados que en su actualidad se encuentran estudiando, por otra parte, se refleja un 67% para los egresados que en la actualidad no están estudiando una carrera universitaria.



El 14% corresponde a los egresados que tienen hijos y se refleja un 86% para los egresados que en la actualidad no tienen hijos.

La prueba diagnóstica se aplicó a los estudiantes del curso 1103 del colegio Juan Pablo I, comuna 7, en Cúcuta. Las preguntas fueron las siguientes: ¿quién soy yo?, ¿qué quiero para mi vida?, ¿cómo me veo en cinco años?, ¿qué profesión quiero desarrollar?, ¿considero que tengo habilidades artísticas? y, por último, ¿qué técnicas artísticas me gustaría aprender? Después de formular estos interrogantes, se procedió a realizar el ejercicio del dibujo de autorrepresentación.

Después de observar los resultados de la prueba diagnóstica, se obtuvo un resultado favorable, ya que un gran porcentaje de estudiantes aprobó la actividad con una nota superior a 45 puntos de 50, según la escala de valoración de la institución educativa.



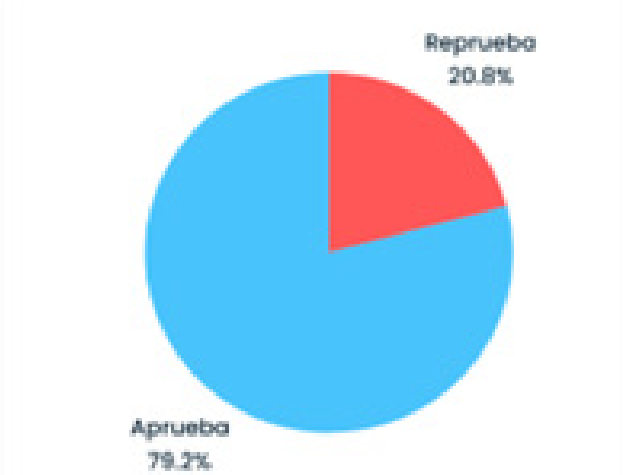
- 47 de 73 estudiantes saben qué tipo de profesión quiere para su vida.
- 26 de 73 estudiantes aún no saben que profesión quieren estudiar y están inseguros en hacerlo,
- 25 de 73 estudiantes consideran que tiene habilidades artísticas.
- Mientras que 21 de 73 estudiantes no saben si tienen habilidades
- 27 de 73 estudiantes se siente no se decide entre sí o no tiene habilidades artísticas.

Se utilizó una rúbrica de evaluación para el proyecto final, teniendo en cuenta categorías como uso de los materiales, manejo técnico, expresión y descripción, resolución de problemas y presentación del resultado final, ubicándolos en una escala cualitativa de cuatro niveles: excelente, satisfactorio, elemental, inadecuado. Posteriormente, esta escala se colocó en equivalencia con la escala de valoración de la institución educativa para asignar las calificaciones a los estudiantes, que fueron tenidas en cuenta en la asignatura de Artes, con apoyo de la docente de la institución.

Después de implementada la propuesta pedagógica, la aprobación del proyecto final fue de un 79,2 % y la reprobación de un 20,8 % como se observa en la figura 2.

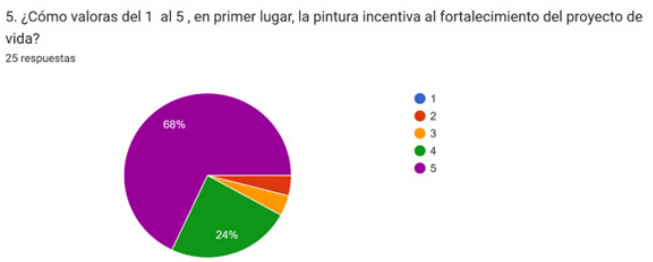
Figura 2.

Gráfica de aprobación del proyecto final



Nota: Elaboración propia

Después de la implementación de la propuesta pedagógica, se realizó una encuesta de satisfacción compuesta por siete preguntas, de las que, en promedio, el 60 % de las respuestas estuvieron en el número 5, en una escala donde 5 es la mejor calificación y 1 es la peor. Estos resultados demuestran que la propuesta pedagógica fue exitosa y significativa para los estudiantes en relación con su proyecto de vida.





Consideraciones éticas

Con base en los resultados de la investigación, deseamos realizar las siguientes recomendaciones a los docentes y maestrantes:

-Investigar el contexto específico de los estudiantes para encontrar estrategias pedagógicas adecuadas a sus necesidades e intereses.

-Incluir, dentro de los planes de asignatura, actividades artísticas que enriquezcan las capacidades de los estudiantes y que contribuyan a su desarrollo personal.

-Tener muy presente la intensidad horaria de las diferentes asignaturas, en especial las complementarias, y en lo posible ampliar los espacios académicos con propuestas pedagógicas y proyectos que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

-Generar motivación e interés en la vida académica después del colegio o en la conformación de un emprendimiento personal, antes que buscar un trabajo.

Conclusiones

Como resultado del proyecto de investigación, llegamos a las siguientes conclusiones:

1.Las principales causas de desmotivación y desinterés en los estudiantes surgen a raíz de los problemas socioeconómicos y psicosociales de la comuna: embarazo adolescente, inserción y participación en grupos delictivos o pandillas y falta de oportunidades por ausencia de formación académica. El modelo pedagógico del colegio, que no incluyó en su momento la reflexión sobre el proyecto de vida y la apropiación de técnicas artísticas, en específico la pintura, también contribuye a agravar la problemática.

2.La estrategia pedagógica fue exitosa, en la medida en que pudo contribuir al proceso artístico de los estudiantes y a la proyección del proyecto de vida, lo que se demuestra en las encuestas de satisfacción y en los índices de aprobación de la implementación de la propuesta pedagógica.

3.A partir de la creación e implementación de talleres creativos se pudieron desarrollar habilidades artísticas en las estudiantes relacionadas con la pintura, las cuales facilitaron la reflexión sobre el proyecto de vida a partir de actividades concretas.
4.En la encuesta se evidencia que el nivel de satisfacción de la propuesta fue satisfactorio, ya que los estudiantes manifestaron su interés y apropiación de los temas vistos en los talleres artísticos.

Referencias

Caracol Radio. (2023, 18 de diciembre). *20 organizaciones criminales hacen presencia en Cúcuta según la Fundación Pares.* https://caracol.com.co/2023/12/18/20-organizaciones-criminales-hacen-presencia-en-cucuta-segun-la-fundacion-pares/

Cheyne García, J. A., Correa Zabala, M. M., Torralba, D. R., León, L. N., Galvis, C. A., & Salinas, E. C. (2024, 19 de febrero). *Transición de la educación al trabajo: ¿Dónde están los jóvenes de hoy? Documento 1.* Universidad del Rosario, Dirección de Planeación y Efectividad Institucional, Centro de Estudios para la Competitividad Regional (Score). https://repository.urosario.edu.co/items/fd038ca6-c3d2-4700-a927-f76efae6400d

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2015). *Adolescentes, jóvenes y delitos "Elementos para la comprensión de la delincuencia juvenil en Colombia".* Observatorio de Bienestar de la Niñez. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/delincuencia_juvenil_web.pdf

Fundación Pares. (2023). *El tren de Aragua: un imperio del terror en Norte de Santander.* Fundación Paz y Reconciliación. https://www.pares.com.co/post/el-tren-de-aragua-un-imperio-del-terror-en-norte-de-santander

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Exploradores 2024: una propuesta innovadora en educación inicial desde el enfoque STEAM

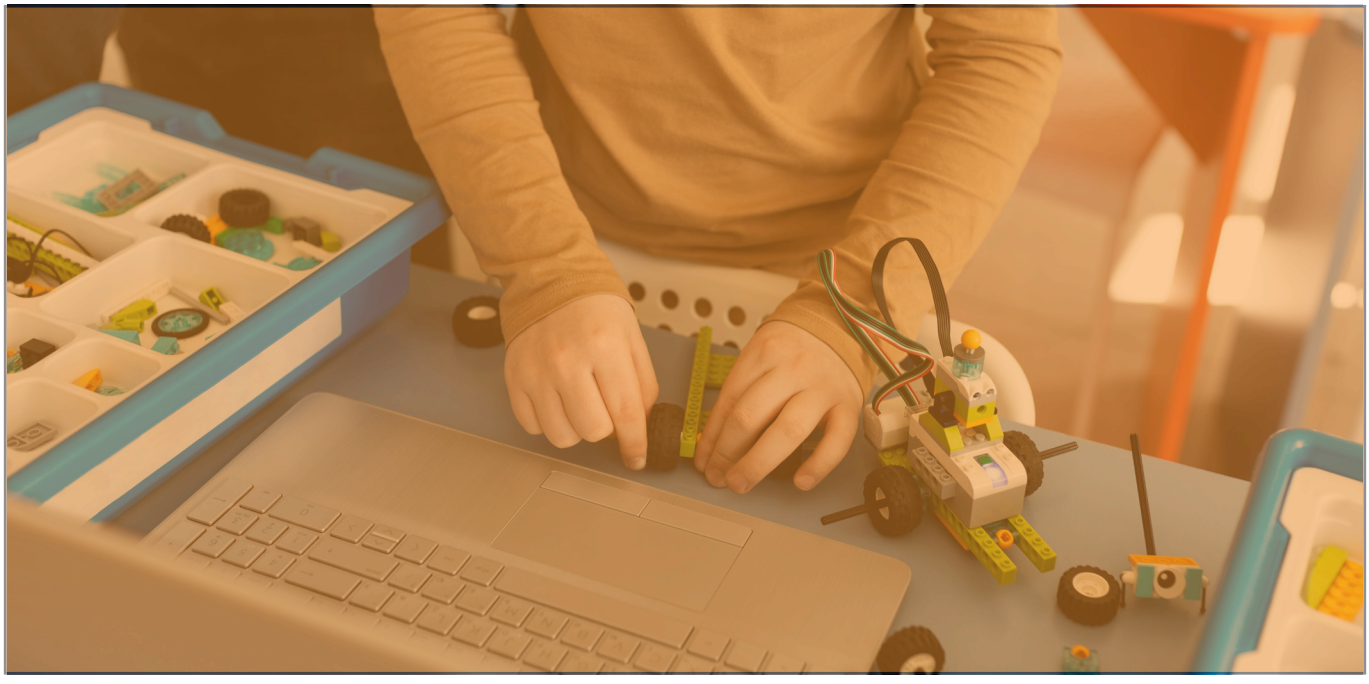
ORCID: 0009-0002-1418-9767

ORCID: 0009-0002-1418-9767

ORCID: 0009-0009-9161-0528

ORCID: 0009-0001-4491-7473

Autoras: Gloria Elizabeth Bernal De Felipe. Magíster en Pedagogía y Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de La Sabana. Docente I.E.O. Diversificado de Chía.
Correo electrónico: gloria,bernal@conaldi.edu.co
Karent Julieth Lesmes Franco. Licenciada en Educación Infantil, Universidad de La Sabana. Docente I.E.O. Diversificado de Chía.
Correo electrónico: julieth.lesmes@conaldi.edu.co
Diana Cristina Pantano Barragán. Magíster en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Minuto de Dios. Docente I.E.O. Diversificado de Chía.
Correo electrónico: dpantanobar@gmail.com / diana.pantano@conaldi.edu.co
Adriana Sarria Orjuela. Licenciada en Educación Infantil y Preescolar, Universidad del Tolima. Docente I.E.O. Diversificado de Chía.
Correo electrónico: adriana.sarria@conaldi.edu.co



Resumen

Desde el año 2023, la IE. Diversificado de Chía implementa el enfoque STEAM en los niveles de prejardín y jardín, como una estrategia integradora para potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de 3 a 5 años. En esta experiencia se generan situaciones en las que la población infante observa su entorno, explora con materiales para descubrir sus características, realiza experimentos simples, recopila datos, formula hipótesis simples, registra la información de acuerdo con sus propias expresiones y grafías, y socializa los hallazgos. En este marco se interactúa con objetos como lupas, cámaras, fotografías, videos, binóculos, poleas, elementos cotidianos, naturales y reciclados del territorio, que reemplazan a otros materiales tradicionales y de esta manera se hace una transición desde las prácticas convencionales a un proceso integral en el que niñas y niños son protagonistas de su aprendizaje.

Palabras clave: STEAM, experimentación, creación, solución, exploración, innovación, socialización, trabajo en equipo.

Abstract

Since 2023, the I.E. Diversificado de Chía has implemented the STEAM approach in preschool and kindergarten levels as an integrative strategy to enhance the holistic development of 3 to 5 years old children. In this experience, situations are created where young children observe their environment, explore materials to discover their characteristics, conduct simple experiments, collect data, formulate basic hypotheses, record information according to their own expressions and writings, and share their findings. In this context, interaction occurs with objects such as magnifying glasses, cameras, photographs, videos, binoculars, pulleys, everyday items, and natural and recycled materials from the community, which replace traditional materials. In this manner, a transition is made from conventional practices to a comprehensive process in which children are the protagonists of their learning.

Keywords: STEAM, experimentation, creation, problem-solving, exploration, innovation, socialization, teamwork.

Resumo

Desde o ano de 2023, a I.E. Diversificado de Chía implementa a abordagem STEAM nos níveis de pré-jardim e jardim, como uma estratégia integradora para potencializar o desenvolvimento integral de meninas e meninos de 3 a 5 anos. Nesta experiência, são geradas situações em que a população infantil observa seu entorno, explora materiais para descobrir suas características, realiza experimentos simples, coleta dados, formula hipóteses simples, registra as informações de acordo com suas próprias expressões e grafias, e socializa as descobertas. Nesse contexto, interage-se com objetos como lupas, câmeras, fotografias, vídeos, binóculos, polias, elementos cotidianos, naturais e reciclados do território, que substituem outros materiais tradicionais, fazendo assim uma transição das práticas convencionais para um processo integral em que meninas e meninos são protagonistas de seu aprendizado.

Palavras-chave: STEAM, experimentação, criação, solução, exploração, inovação, socialização, trabalho em equipe.



Abriendo caminos: la magia de la educación STEAM en la primera infancia



En el contexto de la educación formal la I.E. Diversificado de Chía implementa, desde el año 2023, la atención de los primeros grados de preescolar (prejardín y jardín), según la Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1411 de 2022, que orientan la prestación del servicio de educación inicial en el país, para atender a niños y niñas que requieren de este servicio en el municipio de Chía.

Desde la práctica pedagógica, se evidencia que es fundamental potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños de educación inicial a partir de los lineamientos nacionales y el proyecto pedagógico institucional, de tal forma que se cumpla con el objetivo y se brinde una educación inicial de calidad que tenga en cuenta los intereses, características y necesidades de los estudiantes. Lo anterior conduce a plantear, diseñar e implementar el enfoque STEAM (siglas en inglés de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas), que propone experiencias que permiten la observación, la exploración, el juego, la experimentación y un acercamiento más estrecho a cada niña y cada niño, concibiéndolos como sujetos de derechos, únicos e irrepetibles, que cuentan con una familia y otros entornos que contribuyen en su proceso de desarrollo.

A partir del aprendizaje cooperativo, holístico y multidisciplinario, la educación STEAM fomenta el desarrollo de habilidades y promueve la creatividad y el pensamiento crítico en la infancia (Beers, 2011). Al introducir conceptos de estas áreas desde una edad temprana, los estudiantes tendrán mayores herramientas para enfrentar los desafíos del siglo XXI, en donde la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas son esenciales para la vida.

Ahora bien, de acuerdo con diversas investigaciones, el enfoque STEAM se apoya en la pedagogía constructivista, que enfatiza en la importancia de la interacción social y la experiencia práctica. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia en un contexto social, y se alinea con las experiencias pedagógicas cotidianas que se promueven con este enfoque.

Desde luego, estas experiencias permiten a los niños y niñas expresar sus ideas de manera creativa, facilitan una comprensión más profunda de lo que ocurre en su entorno y les permite descubrir el mundo a través de la observación, la exploración, la indagación, la creación y la expresión de sus ideas.

De esta manera, el enfoque STEAM permite desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, creativo, matemático y otras habilidades sociales. reconociendo a los niños y niñas como observadores innatos, creativos, protagonistas de su aprendizaje y ciudadanos del mundo, que buscan respuestas a diferentes situaciones de la vida cotidiana y su contexto.

Además, se parte de la idea de que es fundamental crear estrategias pedagógicas activas incluyentes en la educación inicial que consideren el contexto en el que viven las niñas y los niños y den respuesta a sus grandes y pequeñas preguntas. Por ello, se plantea el enfoque STEAM como una estrategia integradora, que permite acercarse al conocimiento de las ciencias, el arte, el juego, la exploración, la lectura y, por supuesto, la ingeniería, a través de materiales diversos que buscan reemplazar las guías y cuadernos por bitácoras de saberes e instrumentos de grandes y pequeños investigadores. En este marco, los objetivos que se plantean desde la experiencia son los siguientes:

Objetivo general

Potenciar el pensamiento creativo, crítico, matemático y social en niños y niñas de 3 a 5 años, mediante la implementación del enfoque STEAM como un referente integrador que fomenta el

aprendizaje significativo, el disfrute y la participación activa de la comunidad educativa.

Objetivos específicos

1.Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que promuevan la construcción de un aprendizaje significativo, articulando el enfoque STEAM, los lineamientos y los ejes curriculares de la educación inicial en Colombia.

2.Fortalecer las habilidades de los niños y niñas a través de experiencias significativas con enfoque STEAM, que promuevan el aprender a ser, conocer, hacer y vivir juntos.

3.Involucrar a la comunidad en la implementación del enfoque STEAM para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas.



El viaje del aprendizaje: estrategias STEAM para pequeños exploradores

A continuación, se describen de manera general las acciones principales que guían el desarrollo metodológico de la experiencia.

1. Diagnóstico inicial

- Observación de aula: pretende identificar los intereses, capacidades y habilidades de los niños y niñas.
- Encuestas a familias: recogen información sobre el contexto que rodea a las niñas y niños.

2. Diseño de actividades STEAM

Integración de áreas: se plantea un nuevo formato de planeación que integra las acciones fundamentales a desarrollar a partir del diagnóstico, los intereses de los estudiantes y la metodología STEAM.

3. Implementación de experiencias STEAM

De acuerdo con el contexto, la planeación, las preguntas y los intereses de las niñas y los niños, se desarrollaron experiencias focalizadas en plantas, sistemas de riego, huertas caseras, máquinas simples, insectos y animales, sistemas de reciclaje, entre otros que enriquecen el conocimiento y apropiación del entorno.

3. Misiones de la semana

En conjunto con las familias, se desarrollan actividades colaborativas para acercar o profundizar conocimientos a partir de los procesos que se desarrollan en la I.E. Diversificado de Chía, teniendo en cuenta la estrategia y distintos proyectos transversales entre los que se destacan el PRAE, Plan Lector, aprovechamiento del tiempo libre, educación para la paz, entre otros que permitieron enriquecer la propuesta.

4. Involucramiento de la comunidad

Se organizan espacios familiares para que los padres y las madres puedan participar en actividades STEAM con sus hijos, fortaleciendo el vínculo familiar y la comunidad educativa, así como reflexionar sobre el sentido de la educación inicial. Estos espacios son denominados cafés culturales con familias.

También se generan alianzas y articulaciones con entidades locales, y se invita a expertos de la comunidad a compartir sus conocimientos y experiencias con los niños.

5. Evaluación y seguimiento

Es fundamental señalar que el seguimiento y la evaluación se realizan desde un enfoque cualitativo, a través de la observación continua del desarrollo de los niños y niñas durante su permanencia en el colegio, que se complementa en el diálogo con las familias. Esto permite registrar el impacto de la experiencia sobre sus vidas, así como reflexionar y ajustar la propuesta para asegurar que los niños y niñas avancen en su proceso, de acuerdo con su ritmo de aprendizaje. De manera formal, cada trimestre se socializa un informe cualitativo que evidencia fortalezas y oportunidades de mejora, de la mano con las familias.

Lo anterior posibilita espacios de diálogo, participación y construcción entre familias y docentes,

los cuales se han denominado “Café pedagógico y cultural” y “ABC familiar”.



Como mecanismos de seguimiento se tienen el registro fotográfico y videográfico, las expresiones de las niñas y niños registradas en sus bitácoras, los informes trimestrales y una pared interactiva para socializar los resultados con directivos y familias.

Descubrimientos brillantes: impacto del proyecto Exploradores 2024 en el desarrollo integral de niñas y niños

Para empezar, es importante señalar que integrar el enfoque STEAM no solo promueve la curiosidad y la creatividad de las niñas, niños y sus maestras, sino que también potencia las habilidades esenciales para responder a las dinámicas actuales. A través de la exploración, experimentación y empatía, los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. Así, el enfoque STEAM se centra en proyectos que permiten a los niños y las niñas pensar de manera creativa y proponer soluciones innovadoras a problemas reales y en contexto desde sus intereses.

Implementar Al implementar este enfoque, es posible incorporar herramientas, materiales de la cotidianidad y prototipos que enriquecen el proceso de aprendizaje y motivan a los niños a indagar, descubrir, profundizar, asombrarse e innovar. De esta forma, se hace una transición desde las prácticas convencionales hacia oportunidades de creación y registro de datos a través de sus propias lecturas y escrituras, que se reconocen como procesos que contribuyen al cierre de brechas en el país, en la medida que tienen mayor capacidad para aportar a la sociedad y desarrollar proyectos de vida inspiradores teniendo una visión clara de lo que quieren lograr.

En este contexto, se puede concluir que los resultados más importantes en los niños y niñas son los siguientes:

- Tienen herramientas para encontrar soluciones creativas a los retos que se les plantean.
- Han avanzado en sus habilidades sociales para comprender al otro, comunicarse y llegar a acuerdos para una sana convivencia.
- Se acercan a conceptos científicos y matemáticos básicos de forma experiencial.
- Relacionan acontecimientos de su vida con los aprendizajes adquiridos.
- Argumentan sus ideas a partir de las lecturas de su entorno.
- Usan lenguajes expresivos para comunicar sus emociones, pensamientos e ideas.
- Exploran a través del cuerpo diferentes escenarios, adquiriendo autonomía y dominio de su corporalidad.
- Hacen uso de herramientas tecnológicas para consultar y construir conocimiento innovador.

Con respecto a la comunidad educativa

- Se reflexiona sobre el sentido de la educación inicial.
- Se enriquecen los ambientes de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños y las niñas.
- Se transforma el vínculo familia-escuela-comunidad, al involucrarlos en el proceso formativo.
- Se replantea la planeación, al pasar de un formato por dimensiones a uno por procesos integrales.

●Se fortalece la comunicación con la comunidad, a través del uso de avances tecnológicos (QR, redes sociales), donde se comparten las experiencias.



Es importante señalar que la propuesta se ha enriquecido a partir del interés y reflexión del equipo docente por transformar sus prácticas pedagógicas y ofrecer a niños y niñas ambientes innovadores de aprendizaje. Dentro de este proceso ha sido clave la formación y acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional, a través de los diferentes diplomados de capacitación que se ofertan.

Impacto social

Durante la implementación de la experiencia, se han transformado concepciones que permiten una mayor comprensión de la importancia de poner en el centro del proceso pedagógico a las niñas y los niños. Ahora, como parte del proceso se diseñaron herramientas para sistematizar y recopilar los registros necesarios, que sirven de apoyo y aseguran un tránsito armónico entre los niveles de educación inicial en los que se incluyen los registros de evaluación. Otro componente que asegura la sostenibilidad del proyecto es la vinculación de la comunidad educativa, en el que cada actor desde su rol apoya el desarrollo de la propuesta y se posibilitan mayores alcances.



Las familias se unen y participan en las diferentes estrategias y reconocen su importancia. Por su parte, organizaciones como la Policía, empresas ambientales, entre otras, aúnan esfuerzos para enriquecer las experiencias y permitir que la población infantil se acerque al conocimiento desde un escenario cada vez más cercano a su realidad, a través de experiencias tangibles y memorables.

Con respecto al impacto institucional, es fundamental señalar que, para garantizar la continuidad del proyecto, en las semanas institucionales se han dispuesto espacios reflexivos entre las docentes para hacer la transferencia del proceso, socializar los avances de la experiencia y sensibilizar a la comunidad educativa en la importancia de fomentar experiencias que puedan enriquecer y fortalecer los procesos pedagógicos que se desarrollan con las niñas y niños, a fin de garantizar una formación integral que atienda a sus características, intereses y necesidades.

Por otro lado, cabe resaltar que se inició un trabajo de investigación y capacitación del equipo docente para generar conocimientos y soluciones innovadoras que fortalezcan el quehacer pedagógico en áreas STEAM, lo cual contribuyó para que la experiencia fuera seleccionada y presentada en el IV Encuentro Red STEM Latinoamérica, realizado en Cali del 12 al 14 de noviembre del 2024, con el objeto de inspirar y promover la educación STEAM como un enfoque innovador de educación integral.

Reflexiones de un viaje: lecciones aprendidas en el mundo STEAM

Implementar el enfoque STEAM en los niveles de prejardín y jardín ha permitido a los niños y niñas de 3 a 5 años explorar y aprender de manera activa, creativa e innovadora.

Se evidencia que este enfoque no solo se centra en el aprendizaje académico, sino que también promueve el desarrollo integral desde edades tempranas, fomentando habilidades sociales, pensamiento crítico y creativo, así como la capacidad de resolver problemas.

A partir de la implementación de la experiencia, se pudo comprobar que, a través de la observación, la experimentación y el uso de materiales cotidianos y reciclados, los niños y las niñas se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, lo que les permite relacionar sus experiencias con los conceptos aprendidos.

La participación activa de las familias y la comunidad en el proceso educativo ha fortalecido los lazos entre la escuela y el hogar, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Los niños y las niñas han mostrado avances significativos en sus habilidades sociales, y comunicativas, así como de comprensión de conceptos científicos y matemáticos, lo que les proporciona herramientas valiosas para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

En resumen, el enfoque STEAM ha demostrado ser una estrategia efectiva para enriquecer la educación inicial, mediante la promoción de un aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los niños en un entorno colaborativo. ¡Es un gran paso hacia una educación más innovadora y adaptada a las necesidades del siglo XXI!

Referencias

Beers, S. Z. (2011). *21st Century skills: preparing students for their future. En STEM Learning: a comprehensive approach to education*. https://www.21stcenturyskills.org

Mind in society: the development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Construyendo y jugando con Geogebra: funciones a trozos

ORCID: 0000-0003-2372-9454

Autora: María del Rosario Monastoque Rodríguez. Especialista en Informática y Telemática, Fundación Universitaria del Área Andina. Especialista en Informática para la Gestión Educativa, Universidad Autónoma.
Licenciada en Física y Matemáticas, Universidad Libre.
Docente de matemáticas I.E. Diversificado de Chía.
Correo electrónico: rosario.monastoque@conaldi.edu.co
charis1963@yahoo.com

Resumen

Durante 2020 y 2021 se vivió una situación fuera de lo común para todo el planeta, debido a la pandemia por el Covid-19. Para no frenar el proceso educativo, la IE Diversificado de Chía estableció una comunicación virtual con los estudiantes e integró varias asignaturas. El grupo de matemáticas, informática, artes y dibujo técnico se valió de la aplicación GeoGebra para abordar el tema de funciones a trozos, y el resultado fue tan satisfactorio que en los años 2023 y 2024 se usó este recurso con cinco cursos del grado undécimo para orientar las clases de manera didáctica y recreativa. El resultado fue un dibujo surgido de la propia creatividad, a partir de lo aprendido.

Palabras clave: intervalos abiertos y cerrados, plano cartesiano, funciones a trozos, restricción del dominio, GeoGebra.

Abstract

During 2020 and 2021, the world experienced an unusual situation due to the Covid-19 pandemic. To avoid disrupting the educational process, the IE Diversificado de Chía established virtual communication with students and integrated several subjects. The mathematics, computer science, arts, and technical drawing group used the GeoGebra tool to deal the topic of piecewise functions, and the outcome was so satisfactory that in 2023 and 2024, this tool was used with five eleventh-grade classes to guide lessons in a didactic and recreational manner. The result was a drawing that emerged from the students' own creativity, based on what they had learned.

Keywords: open and closed intervals, Cartesian plane, piecewise functions, domain restriction, GeoGebra.

Resumo

Durante 2020 e 2021, viveu-se uma situação fora do comum para todo o planeta, devido à pandemia de Covid-19. Para não interromper o processo educativo, a IE Diversificado de Chía estabeleceu uma comunicação virtual com os alunos e integrou várias disciplinas. O grupo de matemática, informática, artes e desenho técnico utilizou o aplicativo GeoGebra para abordar o tema de funções por partes, e o resultado foi tão satisfatório que, nos anos de 2023 e 2024, esse recurso foi utilizado com cinco turmas do 11º ano para orientar as aulas de maneira didática e recreativa. O resultado foi um desenho surgido da própria criatividade, a partir do que foi aprendido.

Palavras-chave: intervalos abertos e fechados, plano cartesiano, funções por partes, restrição do domínio, GeoGebra.

Introducción

Durante la pandemia, se mantuvo la conexión con los estudiantes de manera virtual y se armaron grupos con las áreas afines. Uno de ellos estuvo a cargo de los docentes Eliana Nieto, del área de matemáticas; Ángela Muñoz, de informática; Nancy Moreno, de dibujo técnico, y Alberto Díaz, de educación artística. En el antepenúltimo periodo académico se les envió a los estudiantes la figura de una ficha del ajedrez, con ayuda de la aplicación GeoGebra, y cada uno debía enviar el proceso de las funciones que había empleado con la restricción de dominio para desarrollarla.

Con base en esta satisfactoria experiencia, cuando se retomaron las clases presenciales se proyectó la idea de seguir usando GeoGebra para comprender mejor el tema de funciones a trozos, a fin de identificar los conceptos de los tipos de funciones que se enseñan en este nivel.

Cada estudiante creó su dibujo en papel milimetrado empleando solo las funciones indicadas, más no las cónicas (circunferencia, elipse e hipérbola), y restringir el dominio para cada una de ellas. Le pusieron nombre a la imagen generada, lo que resultó en un trabajo bello que evidenció la creatividad de los alumnos.

Construcción inicial de la propuesta

Se observó durante el primer y segundo trimestre al grupo de estudiantes de grado undécimo y, sabiendo que no todos se conectaron en pandemia, presentan muchas falencias para diferenciar una función constante de una lineal y cuadrática, que son las primeras que se estudian en los grado octavo y noveno. También se les dificulta diferenciar una función cuadrática de una función radical, y además utilizan las cónicas como la circunferencia y la elipse, cuando estas dos no son funciones.

Los mismos estudiantes manifiestan que se conectaban y dejaban prendido el computador, pero no ponían atención ni realizaban los ejercicios que los docentes, con mucho compromiso y dedicación, preparaban para que el proceso de aprendizaje fuera exitoso, a través de mediaciones digitales, algunas de las cuales eran nuevas incluso para ellos, como Teams o Zoom.

La población atendida durante los años 2023 y 2024 comprende estudiantes de grado undécimo entre 16 y 19 años, algunos de los cuales han repetido año, La mayoría de los estudiantes son residentes del municipio de Chía y sus alrededores, como Cota, Cajicá y Bogotá, y pertenecen a los estratos 2 o 3. Algunos hacen parte de familias disfuncionales y otros tienen que trabajar sábados y domingos para ayudar con sus necesidades personales.

Debido a todas estas características problemáticas, hay estudiantes que no tienen tiempo para realizar los trabajos que se les asignan; por eso, en este momento se califica únicamente lo realizado durante la clase, a fin de evidenciar las falencias en los temas abordados y el grado de responsabilidad para terminar todo el ejercicio indicado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó un dibujo con diferentes funciones, empleando la aplicación GeoGebra y se mostró el resultado con todo y programación, para que los estudiantes se animaran a crear su propio dibujo en una hoja de papel milimetrado en el plano cartesiano y poder luego explicar cómo debían restringir cada función.

Objetivo general

Utilizar en el aula de clase la aplicación GeoGebra como una herramienta metodológica en la enseñanza de las matemáticas en grado undécimo, desarrollando el tema de funciones a trozos para los estudiantes de la IE Diversificado de Chía.

Objetivos específicos

•Identificar las dificultades más frecuentes en los estudiantes, para comprender el tema de funciones a trozos.
•Recordar los conceptos de funciones constantes, lineales, cuadráticas, raíces, valor absoluto y escalonadas, teniendo en cuenta signo y restricción del dominio.
•Recordar intervalos abiertos y cerrados estudiados en el primer periodo, para comprender cuándo un intervalo es abierto o cerrado.
•Elaborar un dibujo en el plano cartesiano que involucre el uso del GeoGebra para emplear el concepto de las funciones: constante, lineal, cuadrática, raíz, valor absoluto y escalonada, restringiendo el dominio en cada función.

•Evaluar los alcances individuales del uso de la aplicación GeoGebra, como estrategia para el aprendizaje de las funciones a trozos.

Marco teórico

Intervalo: subconjunto no vacío de los números reales que se representa en la recta numérica.
Intervalos abiertos: aquellos donde no se incluye el extremo y se utiliza la desigualdad < o >, se encierra entre paréntesis **( )**.

Intervalos cerrados: aquellos donde se incluye el extremo y se utiliza la desigualdad ≥ o ≤, se encierra entre corchete **[ ]**.

Plano cartesiano: representación de dos rectas, una vertical y otra horizontal, que se cortan en el punto (0,0). La recta horizontal corresponde al eje **X** o eje de las abscisas y la vertical corresponde al eje **Y** o eje de las ordenadas. Se utiliza para representar puntos en el plano según la posición o ubicación, siempre teniendo en cuenta sus coordenadas, donde la primera componente corresponde al eje **X** y la segunda al eje **Y** (x,y). Para graficar una función, se utiliza la tabla de datos, con el fin de registrar los valores y luego ubicarlos en el plano.

Función: $F\ es\ una\ función\ si\ \forall (a,b) \in F \wedge (a,c) \in F, b = c$ es decir, no existen dos parejas ordenadas diferentes con la misma primera componente. En una función, la segunda componente se llama la imagen de la primera componente.

Clases de funciones
•Función constante: aquella cuyo valor es siempre un numero k; es decir, si reemplazamos a x siempre nos va a dar el mismo número. La función constante tiene como representación una recta paralela al eje x, que pasa por un valor en y que corresponde a k. Puede ser negativa o positiva, dependiendo el signo de k.
•Función lineal: aquella de la forma $y = mx + b$, donde m es la pendiente de la recta, que puede ser positiva o negativa; en algunos casos se debe utilizar la fórmula de la pendiente para poder encontrar la ecuación de la recta, por lo tanto, recordamos que la pendiente es $m = \frac{(y_2 - y_1)}{(x_2 - x_1)}$ que se emplea para encontrar la ecuación de la recta si se conoce un punto y la pendiente $(y - y_1) = m(x - x_1)$
•Función cuadrática: aquella cuya forma es

$$y = ax^2 + bx + c \quad o \quad y = a(x - h)^2 + k$$

donde el vértice tiene coordenadas (h,k), con a diferente de 0 en cada caso.

•Función radical: función en la cual se pide la raíz de una variable, que nunca puede dar el resultado negativo dentro del radical, ya que se convertiría en un número complejo. Para programarla en GeoGebra se utiliza la expresión sqrt.
•Función valor absoluto: para aplicarla, debemos recordar la definición de valor absoluto de un número real, que corresponde al número no negativo, ya que es igual a la distancia entre a y 0; por lo tanto, la función valor absoluto se define en forma general como:

$$y = f(x) = |x + a| \ o\ f(x) = -|x + a|$$

para programarla en GeoGebra se utiliza la expresión abs.
•Función escalonada o parte entera: corresponde a la que se le asigna a cada número real x el número entero $\|x\|$ es una función con dominio en el conjunto de todos los números reales y rango en el coniunto de los números enteros. Se denota por $f(x) = \|x\|\ o\ y = \|x\|$, se puede trasladar a la derecha o izquierda de acuerdo a la indicación que se le asigne, que puede ser positiva o negativa si el signo está fuera del símbolo de parte entera. Para programarla en GeoGebra se utiliza la expresión floor.
•Función seno: función trigonométrica que parte de 0 y, dependiendo la amplitud o lugar donde se quiere colocar sobre el eje y, se toma el número de unidades que se desplaza. Para programarla en GeoGebra se utiliza la expresión sin.
•Función coseno: función trigonométrica que parte desde 1 y, dependiendo la amplitud o lugar que se quiere colocar sobre el eje y, se toma el número de unidades que se desplaza. Para programarla en GeoGebra se utiliza la expresión cos.

Teniendo en cuenta el PEI de la IED Diversificado de Chía, que dicta:

"El alumno aprende haciendo y es constructor de su propio conocimiento, es decir, es un sujeto activo, por lo tanto, se da un aprendizaje significativo", se define el modelo pedagógico desarrollista en la institución:

Procura intervenir al alumno en sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos a través de sus experiencias en la escuela, mediante experiencias confrontadoras y prácticas contextualizadas. En este plano, el estudiante construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de sus experiencias con la vida o con las ciencias.

El modelo desarrollista se propone, entonces, preparar al estudiante para una sociedad industrial, técnica y científica, localizada en un régimen abierto, donde el medio fundamental es la comunicación y el conocimiento.

Desarrollo e implementación

Durante la pandemia, todos los docentes trabajaron con guías para desarrollar en Teams. Se integraron las áreas de matemáticas con dibujo técnico, educación artística e informática, y en cada grado se propuso un tema diferente para abordar, de acuerdo a los medios con que contaba cada estudiante en su casa.

Fue así como surgió la idea de realizar el trabajo con funciones para grado undécimo, dibujando una pieza de ajedrez, cuyo dominio debían debían restringir y calcular cada función para representar la figura con ayuda de la aplicación GeoGebra. En ese entonces fue muy difícil terminar el proceso, ya que algunos estudiantes no contaban con los medios necesarios, como internet y la aplicación para desarrollar la actividad propuesta.

A raíz de esta información, se proyectó abordar en el año 2023 los temas de funciones con una propuesta innovadora que despertara la creatividad en los estudiantes y les permitiera aplicar funciones específicas para realizar un dibujo en papel milimetrado con ayuda del plano cartesiano.

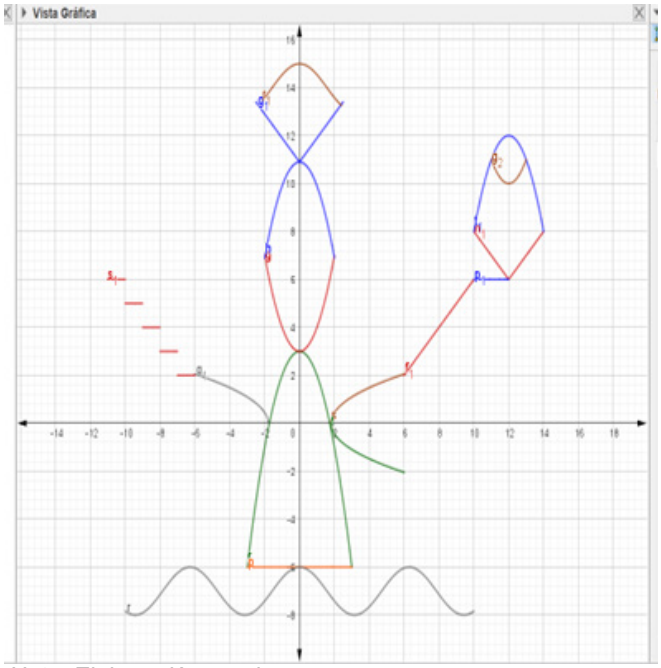
Debido al auge de GeoGebra y el compromiso de los estudiantes durante el año 2023, se propuso usar nuevamente la aplicación en el año 2024 para reforzar el tema de funciones y funciones a trozos. Así, se inició el proceso con los estudiantes, primero explicando cada una de las funciones y graficando con ayuda de Geogebra diferentes clases de funciones lineales, cuadráticas, racionales, radicales y todas las necesarias, con el fin de emplear herramienta, dibujando cada una en papel milimetrado para encontrar los puntos de corte con el eje x, con el eje y, asíntotas, temas que se explicaron en el segundo trimestre.

Al observar que los estudiantes siempre estaban mirando el celular mientras se explicaba algún tema, se les solicitó descargar es su dispositivo la aplicación GeoGebra. Sin embargo, cada estudiante debía utilizar primero una hoja de papel milimetrado o el cuaderno para dibujar el plano cartesiano con sus coordenadas y realizar un dibujo libre aplicando las funciones que se explicaron, y además debían poner un título al dibujo.

La figura 1 muestra un dibujo creado con 17 funciones (constante, lineales, cuadráticas, raíces, valor absoluto, escalonadas, seno, coseno), algunas de las cuales se repiten, y se da a conocer la programación con la restricción de cada función, dependiendo de los valores que toma en el eje x.

Figura 1.

Graficación de las funciones con restricción del dominio que forman el dibujo



Nota: Elaboración propia

Luego de observar la figura 1, se explica el proceso que debe realizar para restringir el dominio (x) de cada una de las funciones que se van a emplear. Se debe usar el condicional Si(, entonces) o If(, else), lo cual significa que se debe colocar primero el intervalo en el eje x que va a restringir,

escribir la coma, y luego colocar la función que se va a graficar

Ejemplo:

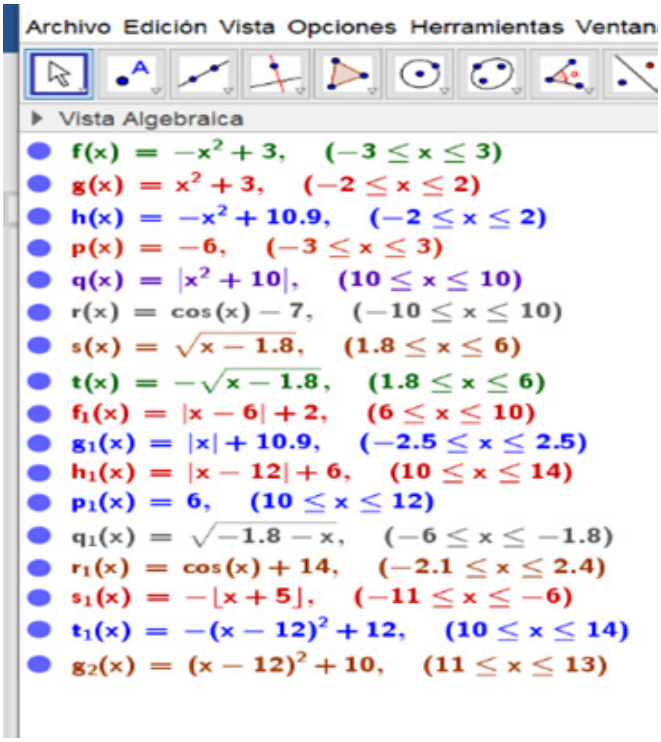
$$Si(-3 \leq x \leq 3, -x^2 + 3)$$

Este proceso se repite para cada función y se coloca de acuerdo al intervalo en x donde va a estar definida la función.

La figura 2 es una vista algebraica de cada una de las funciones programadas en la elaboración del dibujo, la clase de función que representa y, luego, la restricción del dominio.

Figura 2.

Programación de las funciones con restricción del dominio que forman cada función en el dibujo



Nota: Elaboración propia

Después de haber programado cada función, se debe explicar la clase de función que representa y su comportamiento. Para este proceso es necesario observar cada una de las funciones y explicar cuál es el recorrido de la función, como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1

Explicación de cada una de las funciones con desplazamiento en el eje x y en el eje y

Clase de función y descripción de la restricción
1. f(x) función cuadrática negativa parte desde el vértice de coordenadas (0,3) hacia abajo.
2. g(x) función cuadrática positiva parte desde el vértice de coordenadas (0,3) hacia arriba.
3. h(x) función cuadrática negativa parte desde el vértice (0,10,9) hacia abajo.
4. p(x) = función constante negativa pasa por y = -6.
5. q(x) Función valor absoluto positiva se desplaza 10 unidades hacia arriba sobre el eje y.
6. r(x) función coseno positiva y trasladada 7 unidades hacia abajo sobre el eje y.
7. s(x) función raíz positiva se desplaza 1,8 unidades hacia la derecha de x.
8. t(x) función raíz negativa de desplaza 1,8 unidades hacia la derecha de x.
9. $f_1(x)$ función valor absoluto positiva corre 12 unidades a la derecha y sube 6 unidades.
10. $g_1(x)$ función valor absoluto sube 10,9 unidades sobre el eje y.
11. $h_1(x)$ función valor absoluto positiva corre 12 unidades a la derecha y sube 6 unidades.
13. $q_1(x)$ función raíz positiva inicia en -1,8 y por esto va primero el número y luego x negativo, pero no la raíz sino el sentido de acuerdo a la gráfica.
14. $r_1(x)$ función coseno positiva y sube 14 unidades y solo está entre el intervalo -2,1 y 2,4.
15. $s_1(x)$ función escalonada negativa se corre 5 unidades a la izquierda y, de acuerdo al intervalo, se determina el rango en x.
16. $t_1(x)$ función cuadrática negativa sobre el eje x se corre 12 unidades a la derecha y sube 12 paralelas al eje y.
17. $g_2(x)$ función cuadrática positiva sobre el eje x se corre 12 unidades a la derecha y se desplaza 10 unidades hacia arriba paralelas al eje y.

Nota: Elaboración propia

Cada estudiante envió su trabajo por Teams, correo electrónico o Drive, para su revisión, donde se evidenciaron excelentes resultados. Algunos autorizaron amostrar sus dibujos, que pueden verse en la sección de Anexos.

Como obstáculos durante el proceso, encontramos que algunos estudiantes no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios, como un celular con datos, a otros no se les facilita el tema porque están acostumbrados a copiarse de sus compañeros y es muy poco el tiempo para desarrollar toda la actividad en una sola clase.

Análisis

La aplicación GeoGebra facilitó la comprensión de los temas abordados, como son las funciones a trozos y la restricción del dominio, que siempre se realiza sobre el eje x.

Los docentes felicitaron a los estudiantes por su compromiso, dedicación y creatividad. Aunque unos pocos querían copiar ejemplos de internet, no fue posible porque desde el inicio se les informó que el ejercicio debía surgir de su propio ingenio.

Los objetivos se cumplieron en su mayoría, gracias a que estaban programados a corto plazo. El propósito permanente es que los estudiantes comprendan el tema de funciones a trozos con ayuda de la aplicación GeoGebra.

Los resultados más valiosos al implementar esta propuesta en clase han sido la acogida de los estudiantes por realizar su trabajo y su interés por comprender los temas abordados, a través de la atención, la creatividad y la disciplina.

En cuanto a la dimensión pedagógica y didáctica, puede afirmarse que emplear los recursos tecnológicos con los que cuenta el colegio y los mismos estudiantes motiva el aprendizaje.

Conclusiones

Utilizar la aplicación GeoGebra como herramienta metodológica en la explicación del tema de funciones a trozos fue de gran apoyo y contribuyó a una mayor concentración por parte de los estudiantes para aprender creando.

Esta metodología tuvo gran acogida entre todos los estudiantes de los cinco grados undécimo de la I.E. Diversificado de Chía que están en clase de cálculo.

Bibliografía

Fondo Educativo Panamericano. (2012). *Desempeños matemáticos 10*.

Grupo Editorial Norma Educativa. (2002). *Nuevo Alfa 11 Matemáticas con énfasis en competencias.*

Institución Educativa Diversificado de Chía. (2023). *Misión, Visión, Modelo Pedagógico*.

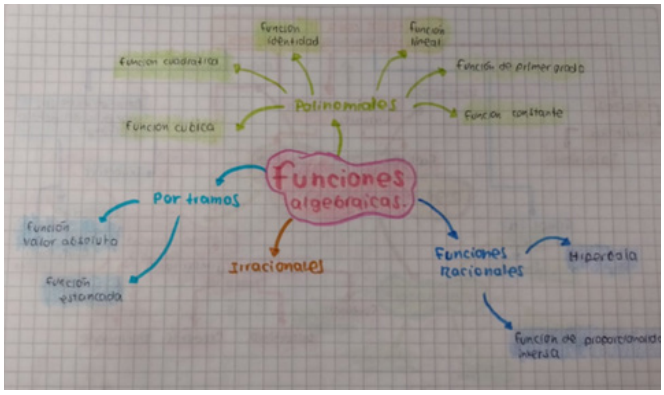
Santillana. (2007). *Nuevas Matemáticas Cálculo Estadística 11.*

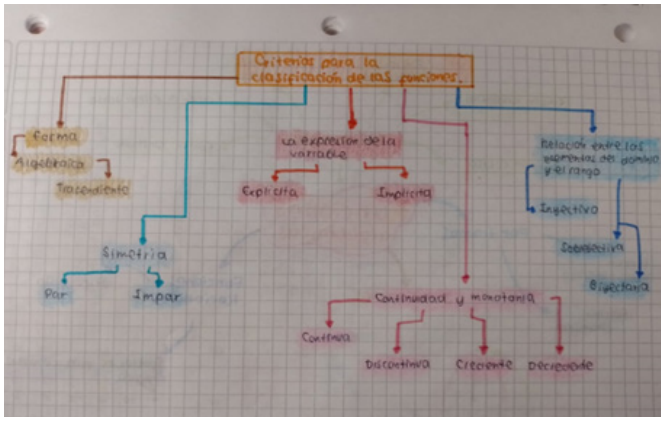
Santillana. (2017). *Vamos a aprender Matemáticas 11* [PDF gratuito MEN].

Santillana. (2019). *Los caminos del saber - Matemáticas.*

Anexos

Anexo 1. Resumen en clase sobre funciones copiadas en el cuaderno

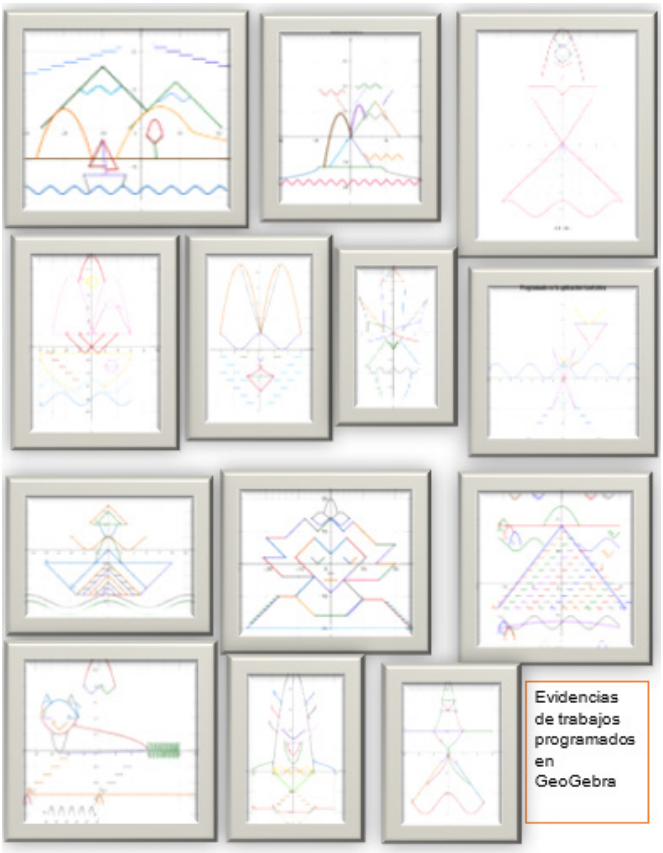


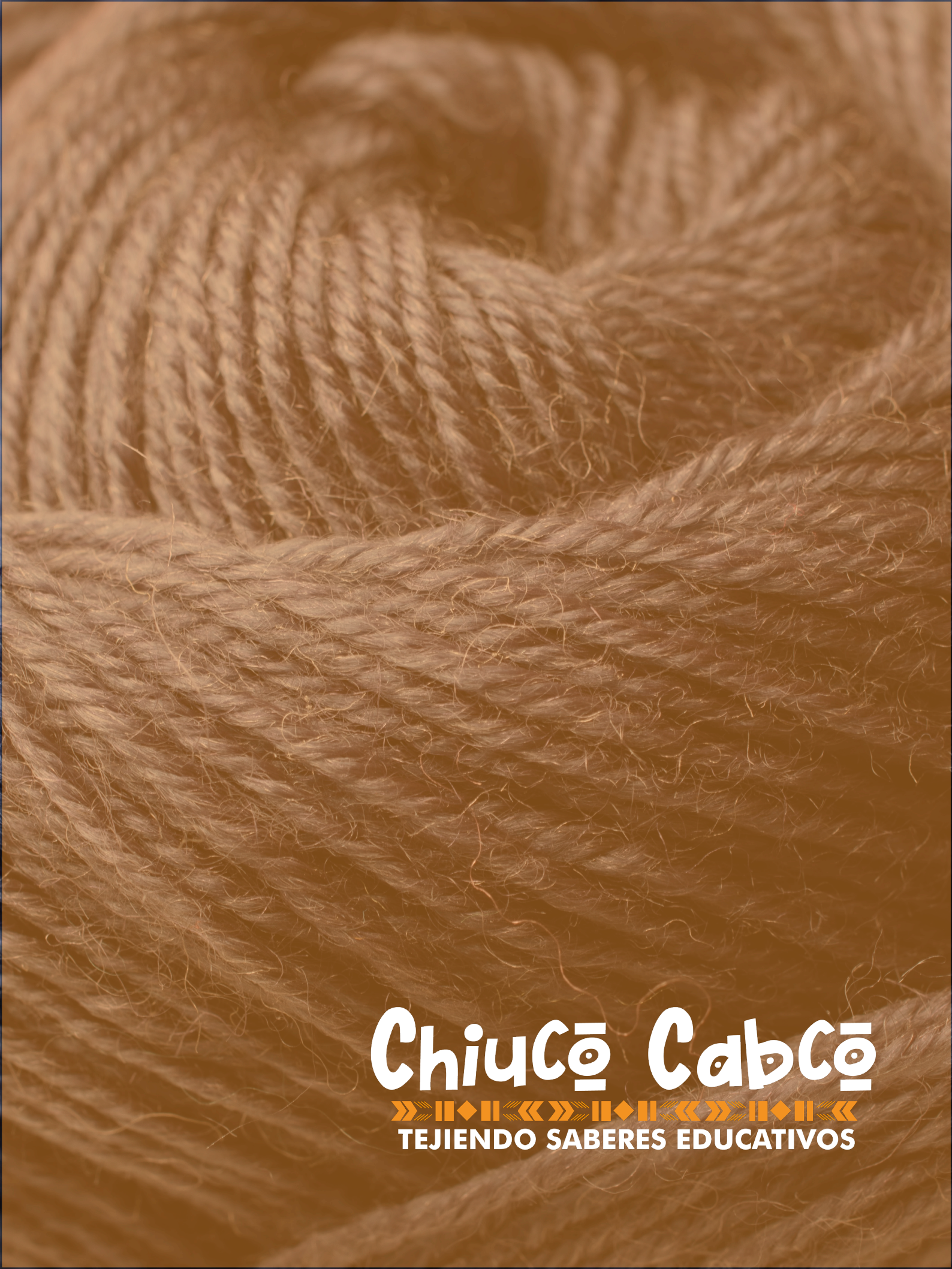


Anexo 2. Evidencias del proceso de construcción en clase



Anexo 3. Evidencias de los trabajos enviados a Teams




Chiucō Cabcō
TEJIENDO SABERES EDUCATIVOS

Chiucō Cabcō

TEJIENDO SABERES EDUCATIVOS

Secretaría de
EDUCACIÓN